

MASTERAFFHANDLING VED MASTERUDDANNELSEN I
SEXOLOGI, AALBORG UNIVERSITET
KRISTINE ESROM RAUNKJÆR (20212453)
& BIRGITTE HEDESKOV (20211289)
VEJLEDER: PROFESSOR CHRISTIAN GRAUGAARD
MAJ 2023
ANTAL TEGN INKL. MELLEMRUM: 179.568

“HEY, MÅ JEG GODT GIVE DIG EN KRAMMER?”

EN UNDERSØGELSE AF ELEVERS OG LÆRERES FORESTILLINGER
OM UNDERVISNING I SAMTYKKE PÅ UNGDOMSUDDANNELSERNE



Resumé

Baggrund: Med afsæt i den nye samtykkelovgivning, samt unges overrepræsentation ift. seksuelle overgreb, er det afgørende at få belyst samtykkebegrebet og ikke mindst at sikre at unge i vores samfund lærer at håndtere samtykke i deres seksuelle praksis. Forskning viser, at begrebet er meget komplekst, og at de unge er usikre på at anvende det. Seksualundervisning, og herunder undervisning i samtykke, er som noget nyt indført som obligatorisk område på ungdomsuddannelserne med meget spinkle retningslinjer.

Formål: Projektets formål er at undersøge læreres og elevers forestillinger om muligheder og udfordringer forbundet til undervisning i samtykke. Dette med henblik på at kunne bidrage med viden, der kan være med til at kvalificere en deltagelses- og handlingsorienteret undervisning i samtykke på ungdomsuddannelserne i Danmark.

Metode: Projektet tager afsæt i kvalitative forskningsmetoder, og anvender dels et fremtidsværksted med en gruppe elever fra to forskellige ungdomsuddannelser og dels semistrukturerede interviews med to gymnasielærere som dataindsamlingsmetode.

Konklusion: På baggrund af den indsamlede empiri kan der peges på at undervisning i samtykke kan kvalificeres gennem flere forhold. I lighed med hvad eksisterende forskning beskriver, fremstår det centralt, at der arbejdes med den kompleksitet og kønnethed, der knytter sig til begrebet, så det knytter an til elevernes liv udenfor skolen. Herunder at det adresserer både risiko og lyst samt det etiske perspektiv, der også kan knyttes til begrebet. Relationen til læreren er vigtig, og læreren skal være kvalificeret til og komfortabel med at undervise i emnet. Afhandlingen peger også i lighed med eksisterende forskning på betydningen af et trygt læringsmiljø og lige deltagelsesmuligheder for alle uanset køn, seksuel orientering og etnicitet og i forlængelse af dette, en tilgang der læner sig op ad en normkritisk og inkluderende pædagogik. Derudover foreslås det, at undervisningen tilsigter at inddrage elevernes erfaringer, at udvikle sprog og refleksion omkring samtykke samt give mulighed for at eleverne kan "øve sig".

Abstract

Background: With the introduction of new consent legislation, as well as an overrepresentation of young people in relation to sexual assault, it has become crucial to illuminate the concept of consent and not least to ensure, that young people in our society learn how to handle consent in their sexual practices. Research shows that the concept is very complex, and that young people are unsure of using it. Sexual education, including education on consent, has recently been introduced as a mandatory area in secondary education with very limited guidelines.

Purpose: The purpose of the project is to examine teachers and students' notions of the opportunities and challenges associated with teaching consent. This is done in order to contribute knowledge that can help qualify participatory and action-oriented teaching on consent in Danish secondary education.

Method: The project is based on qualitative research methods and utilizes both a futureworkshop with a group of students from two different secondary schools and semi-structured interviews with two secondary school teachers as data collection methods.

Conclusion: Based on the collected empirical data, it is likely that teaching on consent can be qualified through several factors. In accordance with existing research, it appears crucial to address the complexity and gender aspects associated with the concept, connecting it to students' lives outside of school. Including that it addresses both risk and desire, as well as the ethical perspective that can also be linked with the concept. The teacher-student relationship is important, and the teacher should be qualified and comfortable teaching the subject. The thesis also highlights, similar to existing research, the importance of a safe learning environment and equal participation opportunities for everyone, regardless of gender, sexual orientation and ethnicity, and in extension of this, an approach that leans on a norm-critical and inclusive pedagogy. Additionally, it is suggested that the teaching aims to incorporate students' experiences, develop language and reflection on consent, and provide opportunities for students to "practice" consent.

Indholdsfortegnelse

Baggrund.....	4
Indledning.....	4
Samtykke som begreb	5
De unge.....	6
Unge seksualitets- og kønsforståelser i det senmoderne.....	7
Hvordan forstår unge samtykke, og hvordan bruger de det i deres seksuelle praksis?	9
Seksualundervisning og undervisning i samtykke på ungdomsuddannelserne	12
Hvorfor seksualundervisning på ungdomsuddannelserne?	12
Hvad ønsker de unge?	13
Hvad ved vi om undervisning i samtykke?	14
Deltagelses- og handlingsorienteret undervisning.....	15
Vores projekt	15
Problemformulering.....	16
Arbejdsspørgsmål	16
Metodiske og videnskabsteoretiske overvejelser.....	17
Videnskabsteoretisk ståsted.....	17
Projektets undersøgelsesmetoder	18
Fremtidsværkstedet	19
Semistrukturerede interviews	21
Beskrivelse af informanter samt vores rekrutteringsproces	22
Bearbejdning af empiri	24
Strategi for samlet analyse af fremtidsværksted og interviews.....	25
Afgrænsning og forbehold.....	26
Etiske overvejelser.....	26
Kvaliteten af vores undersøgelse	27
Deltagelses- og handleorienteret undervisning.....	29
Undervisningens konstitution	29
Deltagelsesbegrebet.....	30
Læring gennem deltagelse	30
Tilegnelsesprocessen	31
Samspilsprocessen.....	32

Deltagelsesmuligheder for alle	33
Normkritisk pædagogik	33
Udvikling af ansvarlige subjekter.....	34
Deltagelse og handling	35
Analysedel 1: Hvad skal der undervises i?	37
Samtykkedefinitioner	37
Samtykke til hvad?.....	38
Kommunikation om samtykke.....	39
Verbal samtykke-kommunikation er sårbart og sexet	39
Fokus på normer for køn og seksualitet	41
Kønnede misforståelser og gråzoner.....	42
Fokus på både lyst og grænser	43
Samtykke, magt og hierarkier på lærepladsen.....	44
Opsamling.....	45
Analysedel 2: Hvem skal undervise i samtykke?	47
Lærerperspektiv: Fordele og ulemper ved at den faste lærer underviser	47
Elevperspektiv: Lærer udefra – vigtigt at læreren har lyst til at undervise i samtykke.....	48
Opsamling.....	49
Analysedel 3: Hvordan skal der undervises i samtykke?	50
Deltagelse i samspilsprocessen	50
Et trygt læringsrum.....	50
Etablering af praksisfællesskabet	53
Deltagelsesmuligheder for alle	53
Deltagelse som en del af tilegnelsesprocessen	60
Inddragelse af erfaringer og kobling til de unges liv udenfor skolen	61
Refleksion og begrebsliggørelse	62
At øve sig i samtykke	63
Opsamling.....	65
Diskussion	67
Handleperspektivet i fokus – springet fra undervisningen og ud i verden	67
Undervisning der klæder eleverne på til at handle i eget liv.....	68
Seks dimensioner af handlekompetence	69
At håndtere de forskellige kønnede positioner og sårbarheder i klasserummet	70

Hvad er på spil for de unge kvinder?	71
Hvad er på spil for de unge mænd?	71
Queer perspektiver kan åbne op for nye positioner	73
Etikken som perspektiv i samtykkeundervisning	74
Etik kan være svar på forvirring og kompleksitet	74
Det etiske potentiale i praksis	75
Konklusion	76
Undervisningens indhold	76
Hvem skal undervise?	77
Hvordan skal der undervises?	78
Perspektivering	79
Litteraturliste	80
Bilagsoversigt	85

Baggrund

Indledning

Samtykke er de senere år for alvor kommet ind som begreb i danskernes bevidsthed - dels på baggrund af #MeToo-bevægelsen og dels i forbindelse med, at den samtykkebaserede voldtægtslovgivning er blevet indført¹. Der har i første omgang eksisteret nogle ret forenkede forestillinger om, at samtykke altid kan afgøres med et ja eller nej, og det er blevet fremstillet med ironiske kommentarer i medier, som noget der krævede underskrivning på en kontrakt². Men efterhånden er det blevet tydeligt, at der er behov for at nuancere diskussionen om begrebet og i højere grad inddrage den kompleksitet, der knytter sig til samtykke, så det kan blive et begreb, som alle kan forstå og har mulighed for at anvende i deres seksuelle praksis. Det er både vigtigt, fordi fravær af samtykke kan resultere i grænseoverskridende seksuelle oplevelser og voldtægt med alvorlige personlige og juridiske konsekvenser for de involverede. Men i lige så høj grad er det vigtigt, fordi brug af samtykke kan spille en afgørende positiv rolle for, at vi kan udvikle sunde, ligeværdige og tilfredsstillende seksuelle relationer.

Det er ikke mindst vigtigt, at unge lærer at forstå og anvende begrebet, da det for de flestes vedkommende er i ungdomsårene, at de bliver seksuelt aktive, og det er her, der etableres normer og praksis for deres seksualliv i samspil med andre. Derudover sker der mange overgreb blandt unge (Heinskov et al. 2017). Så selvom flertallet af de unge er gode til at navigere i den senmoderne samtid:

"Præget af sociale og seksuelle forskydninger.....har de unge også brug for undervisnings- og rådgivningstilbud, som kan støtte deres udvikling og styrke dem i at træffe sunde og meningsfulde valg" (Graugaard 2019:254).

Seksualundervisningen har indtil videre primært været placeret i grundskolen, men den er som noget nyt blevet obligatorisk på de gymnasiale uddannelser og står til at blive indført på de øvrige ungdomsuddannelser³. På erhvervsuddannelserne har det været obligatorisk på grundforløbets første del siden 2014⁴. Det betyder at seksualundervisningen – og herunder undervisning i samtykke - som et helt nyt emne på de fleste uddannelser skal implementeres af lærere, der *"for de flestes vedkommende ikke er fagligt-pædagogisk kvalificerede til at undervise i disse emner"* (Wøldike 2018:354). Man kan på den

¹ Forslag til Lov om ændring af straffeloven (Samtykkebaseret voldtægtsbestemmelse):
<https://www.retsinformation.dk/eli/ft/202012L00085>

² Se fx: <https://www.information.dk/moti/2016/08/husk-samtykket-naar-byen>

³ Jf. <https://www.uvm.dk/aktuelt/nyheder/uvm/2022/okt/221004-seksualundervisning-bliver-obligatorisk-paa-de-gymnasiale-uddannelser> og jf. ministersvar L-101 spg. 1 den 28/4 2023

⁴ Se uddybning af seksualundervisningens rammer på erhvervsuddannelserne på side 12.

baggrund se et stort behov for kompetenceudvikling af underviserne samt for udvikling af gennemarbejdede undervisningsforløb og materialer.

Vores ønske med dette masterprojekt er at bidrage ind i dette felt med viden, der kan være med til at kvalificere undervisningen i samtykke på ungdomsuddannelserne.

Samtykke som begreb

Samtykkebegrebet har i sit udgangspunkt været tæt knyttet til ønsket om at undgå overgreb og krænkelse. I USA, hvor begrebet længe har været på dagsordenen, har det særligt været seksuelle overgreb blandt collegestuderende, der har været i fokus⁵, og i Danmark har det ikke ubetydelige omfanget af seksuelle krænkelse og overgreb - især mod kvinder og LGBT+ personer⁶ peget på behovet for værktøjer til at forebygge dette. Dette udgangspunkt har betydet, at der har været et overvejende fokus på det, som samtykke skal dæmme op for, nemlig det grænsesættende og det risikobetonede. Som den amerikanske forsker Melanie Beres skriver, er samtykke i overvejende grad blevet forstået som et binært ja/nej og tilhørende aktivitet som legal/illegal (Beres 2007)⁷. Men begrebet er langt mere komplekst end dette.

Dels kan samtykke også ses som en mulighed for, at vi kan udvikle sunde, ligeværdige og tilfredsstillende seksuelle relationer, hvor der også lægges vægt på, det vi gerne vil og ønsker, og det kan dermed bruges i et mere balanceret forhold mellem både lyst og tilvalg OG risici og afgrænsning (Cameron-Lewis & Allen 2012). Dels overser den binære forståelse den store kompleksitet, der knytter sig til begrebet i form af ambivalens, usikkerhed, gråzoner og ikke mindst forståelsen af samtykke som indlejret i sociokulturel kontekst (Beres 2007). I en analyse af forskningslitteraturen om samtykke beskriver Melanie Beres en tendens til at anvende begrebet som:

"An adoption of common sense meaning without reflecting on the cultural, historical and social forces, that produces its meaning." (Beres 2007:95).

Dette handler bl.a. om, at seksualitet altid er indlejret i en bio-psyko-social og kulturel kontekst (Graugaard et al 2019:39). Når mennesker mødes i en seksuel eller intim situation og skal kommunikere samtykke, sker det under indflydelse af mange faktorer: Deres biologi og seksuelle hardware⁸, deres psykologi og

⁵ Beskrevet bl.a. i Bednarchik et al. 2022

⁶ Deen et al. 2018, Frisch et al. 2019:503

⁷ Det har i den sammenhæng også været et centralt spørgsmål, om der er samtykke, medmindre der siges nej, eller om der altid skal siges ja enten verbalt eller nonverbalt, før man kan tale om samtykke. Det sidstnævnte kaldes "affirmative consent" og er grundlaget i den danske lovgivning om samtykke og i store dele af det angloamerikanske uddannelsessystem (Muehlenhard et al. 2016:464).

⁸ Betegner biologiske faktorer af betydning for seksuel oplevelse og funktion herunder: nervesystem, blodkredsløb, hormoner, kønsorganer, muskulatur, gener, indre og ydre stimuli (Graugaard et al.:53 og kap. 3).

personlige ressourcer, deres relation og den aktuelle situation, kender de hinanden, er der et magtforhold, er de påvirkede af alkohol osv.. Mødet er også formet af de sociale arenaer, de hver især indgår i: Familie, skole, klub, arbejdsplads, uddannelse, kirke osv., som er yderligere indlejret i en kulturel, samfundsmæssig og historisk kontekst. Alt sammen faktorer, der har en betydning for, hvad der er lovligt, hvad der er muligt og hvad der er "rigtigt og forkert". Samtykke eksisterer som en del af seksualiteten aldrig i et tomrum (Graugaard et al. 2019:40). Som vi også har fundet i vores tidligere arbejde⁹, har utallige studier har vist, at magtstrukturer og normer spiller en central rolle, når det kommer til samtykke - særligt de, der knytter sig til køn, maskulinitet og feminitet (Bednarchic et al. 2022, Muehlenhard et al. 2016, Kubota 2021, Holmström et al. 2020).

I et forsøg på at komme tættere på en definition, skriver Beres:

"There is a general consensus that sexual consent represents some form of agreement to engage in sexual activity" (Beres 2007:97).

Men betingelserne for disse aftaler er, som det er fremgået, ikke særligt entydige. Det forholdsvis nye samtykkebegreb og den usikkerhed, der knytter sig til at bruge det, viser at der er behov for at udvikle viden, der rummer den kompleksitet, som begrebet skal fungere i, og som samtidig giver plads til de muligheder, som samtykkebegrebet giver for at sætte fokus på respekt, lyst og ligeværdigt samspil.

De unge

Ikke mindst er det relevant for de unge at forstå begrebet, og hvordan de kan anvende det. Dels er det i ungdommen, at de fleste gør de første erfaringer med intime og seksuelle relationer (Graugaard 2019:235, Frisch et al. 2019:171 ff.), og her er samtykke er i dag påkrævet. Dels oplever de unge en usikkerhed ift. begrebet og håndteringen af det i praksis (Holmström et al. 2020, Whittington 2021, Muehlenhard et al. 2016). Derudover ser vi, at mange overgreb sker blandt unge. Således viser en rapport fra Det Kriminalpræventive råd, at seksuelle overgreb ofte sker mellem jævnaldrende unge, der kender hinanden i forvejen, og at de 13-19-årige udgør 40 % af alle dem, der har været udsat for tvungen sex eller forsøg herpå (Heinskov et al. 2017). Ift. seksuelle handlinger med trusler, tvang eller vold angiver 11,3 % af pigerne og 1,7 % af drengene mellem 15-24-årige at have oplevet dette, og vi kan også se, at LGBT+ personer er særligt udsatte (Frisch et al. 2019: 502). I den forbindelse er det relevant, at der ses en sammenhæng

⁹ Hedeskov og Raunkjær (2022): "UNGE OG SAMTYKKE. Hvordan samtykkets udfordringer og muligheder kan adresseres i en læringskontekst", Modul 5 opgave, Master i Sexologi, Aalborg Universitet

mellem seksuelle overgreb og mistrivsel (Graugaard 2019:243), hvilket yderligere begrunder en indsats ift. at klæde de unge bedre på til at kunne anvende samtykke i respektfulde og ligeværdige relationer.

Hvis vi skal kvalificere indsatsen ift. de unge, er der som beskrevet tidligere, et stort behov for at udfolde begrebets kompleksitet og forstå det i en større kontekst, og her bliver også en forståelse af unges seksualitet i det senmoderne relevant.

Unge seksualitets- og kønsforståelser i det senmoderne

Ungdommens seksualitet er kendetegnet af "udvikling, undersøgelse og forhandling" (Graugaard 2019: 235). Deres seksualitet udspiller sig i en senmodernitet, der er præget af en pluralisering af normer og omgangsformer, hvor seksualiteten er til stadig forhandling og "livet igennem kan undersøges, opleves og udvikles" (Graugaard og Møhl 2019: 137). Som et centralt træk ved det senmoderne liv fremhæver den britiske sociolog Anthony Giddens refleksiviteten: "*The self today is for everyone a selfreflective project*" (Giddens 1992b:30). Det senmoderne menneske skal kunne forholde sig åbent og forandringsparat og skabe sig sit eget bud på et liv – også når det gælder det intime og seksuelle område (Giddens 1992a:34). Seksualiteten er på afgørende vis blevet et "bevægeligt mulighedsrum", hvor vi kan udfolde en form for "plastisk seksualitet" (Giddens 1992a:34). Dette korresponderer med den senmoderne seksualitet, hvor vi ser en tendens til adskillelse af lyst, adfærd og seksualitet (Graugaard og Møhl 2019: 137). Her er seksualiteten igen blevet en performativ størrelse, noget vi *gør* og ikke noget vi *er* (Graugaard 2014:3, Graugaard et al. 2019 kap.4).

Denne forståelse af køn og seksualitet som performativt kan især kobles til den amerikanske queerteoretiker Judith Butler. Butler er central, hvis man skal forstå nutidige unges måde at gøre køn og seksualitet på samt de udfordringer, som de kan møde i relation til dette. Hos Butler er køn og seksualitet sammenvævet og det er struktureret af det Butler kalder "Den heteroseksuelle Matrice" (Butler 1990 i Søndergaard 2007:47). I den heteroseksuelle matrice ses køn som bestående af tre elementer nemlig krop, køn og begær, som, når de er legitimt sammenkoblede, konstituerer to tydeligt identificerbare køn, som defineres som hinandens modsætninger, og som defineres hierarkisk via, hvad Butler kalder den obligatoriske heteroseksualitet (Rosenberg i Søndergaard:21). Den heteroseksuelle matrice er ifølge Butler afgørende for, hvad der ses eller ikke ses som social acceptabelt, og den er grundlaget for begrebet "heteronormativitet" (Rosenberg 2007:21, Butler 1990 i Søndergaard 2007:47). Heteronormativitet kommer til udtryk som en forestilling om, at alle er heteroseksuelle og identificerer sig inden for de to binære køns kategorier kvinde og mand, og at dette er den naturlige måde at leve på, hvor ved at alle andre måder at identificere sig på ses som afvigende (fra den heteroseksuelle norm) (Butler 1990 i Søndergaard 2007:53). Afvigelsen skal ikke i sig selv forstås negativt, men mere som en måde at sige, at en person ikke

kan rummes eller forstås indenfor normen (Lodahl 2018:255). Dog vil afvigelsen ofte medføre negative konsekvenser eller afstraffelse, som kan se forskellig ud fra kontekst til kontekst (Rosenberg 2007:21). Overført til en dansk seksualundervisnings situation kunne de negative konsekvenser være eksklusion, usynliggørelse og mangel på seksualundervisning, der er relevant eller anvendelig i forhold til den unges seksuelle praksis (Lodahl 2018:266-268).

Den danske forsker Dorte Marie Søndergaard videreudvikler og sætter Butlers teori i relation til en dansk ungdomskontekst i sin ph.d. "Tegnet på kroppen" (Søndergaard 2006), hvor hun undersøger danske universitetsstuderende mellem 20-30 år. Hendes konklusion er, at danske unge universitetsstuderende i en posttraditionel kultur har lagt friere muligheder for at forhandle kønsnormer end i traditionelle kulturer. Dog er de unge ikke helt frisatte til at forhandle eller gøre køn eller seksualitet, som de vil, det er stadig nødvendigt at være kulturelt genkendelig for at være inkluderet. Hun beskriver også, at på trods af Danmarks størrelse og relative homogenitet, kan der være mange nuancer i normerne for køn og seksualitet, det acceptable og det uacceptable i forskellige delkulturer.

Den senmoderne plastiske seksualitet åbner på den ene side et rum for mangfoldighed og tolerance, men på den anden side indebærer den ifølge sociologen Zygmunt Bauman også en skrøbelighed. Når vi selv har ansvaret for at skabe os selv og vores eget liv, er vi sårbare, og det kan skabe meget ængstelse. Men friheden også kan være etikens store chance. Som han fremhæver i et interview: "*Vi behøver moral mere end nogensinde før, for i dag er der ingen der gør arbejdet for os!*" (Graugaard 1997¹⁰). Vi skal passe på os selv og passe på andre, men det er vores egen opgave at tage ansvaret på os. En relation er aldrig uden moralsk ansvar, som han siger, og man kan ikke få frihed uden ansvar (Graugaard 1997¹¹). Et interessant perspektiv ift. samtykkebegrebet, der også kan ses som et centralt "værktøj" til at håndtere forhandling, frihed og ansvar.

I dette felt af forhandlinger af køn og seksualitet skabes de unges seksualitet med en biologi, der i deres alder er under hastig forandring, og som giver mulighed for nye erfaringer. For de unge bliver det seksuelle: "*En mulighed for samtidig at gå på opdagelse, løsrive sig, etablere nye relationer og skabe et sammenhængende narrativ om sig selv og den omgivende virkelighed*" (Graugaard 2019: 235).

De forholder sig generelt åbent og reflektivt til de erotiske udviklingsmuligheder, men der findes også rigide køns- og seksualitetsnormer i (dele af) ungdomskulturen, som Søndergaard også beskriver. Bl.a er det erotiske spillerum for pigegruppen markant mindre end for drengegruppen (Graugaard 2019:245). Dette billede ser vi også i de unges forståelse og anvendelse af samtykke, som det fremgår af den forskning, vi har

¹⁰ Interview med Zygmunt Bauman i Graugaard C. Frihedens andet ansigt. Politiken 16.marts 1997

¹¹ Interview med Zygmunt Bauman i Graugaard C. Frihedens andet ansigt. Politiken 16.marts 1997

stiftet bekendtskab med gennem et tidligere litteraturstudie (Hedekov og Raunkjær 2022). I samme litteraturstudie ser vi generelt den sociale kontekst spille ind på en række områder, og vi ser også begrebets kompleksitet udfoldet ift. den ambivalens, usikkerhed og gråzoner, som vi tidligere har været inde på. Det kan være vigtigt at se nærmere på dette som baggrund for at kunne kvalificere undervisning i samtykke på ungdomsuddannelserne.

Hvordan forstår unge samtykke, og hvordan bruger de det i deres seksuelle praksis?

Unge forståelse- imellem ideal og virkelighed

Eksisterende angloamerikansk – og den meget begrænsede skandinaviske - forskning i samtykke viser, at de unge på et overordnet plan forstår samtykke som en gensidig verbal eller nonverbal aftale, som tager udgangspunkt i, at parterne ønsker at deltage i og er opmærksomme på hinanden i den pågældende seksuelle aktivitet (Muehlenhard et al. 2016:474). De unges forståelser er i høj grad påvirket af, hvordan samtykke er defineret lovgivningsmæssigt. De kender godt til "den korrekte" opførsel, og på tværs af studier ser de unge samtykke som et rigtig grundlag for seksuelt samvær (Muehlenhard et al. 2016:447). En svensk undersøgelse viser også, at samtykke i relation til debatten om krænkelse bliver en mulighed for og et symbol på at kunne have relationer uden grænseoverskridelser (Holmström et al. 2020:347).

Dog viser forskningen også, at de unges forståelse af samtykke bliver mere mudret eller kompleks, når der er tale om mere konkrete eksempler eller cases på seksuelle situationer - herunder cases fra deres eget liv (Holmström et al. 2020:343, 347-348, Whittington 2021:485-486). Der er ligeledes mange forhold, der former unges definitioner af samtykke. Herunder om de ser samtykke som en indre individuel proces, eller noget der kommunikeres mellem partnere, og om de forstår, at samtykke handler om, at man er villig til noget (willingness) eller har lyst til noget (wantedness) (Muehlenhard et al. 2016:462-463).

Verbalt og nonverbalt samtykke

Mange studier peger på, at den form for samtykke, der er mest udbredt blandt unge, er indirekte nonverbalt samtykke (Muehlenhard et al. 2016:470, Johansen et al. 2020:8-9). Dette skal ses i forhold til, at samtykke både kan udtrykkes verbalt og nonverbalt, direkte og indirekte og gennem "ikke at modsætte sig" sin partners initiativ, fx kys eller berøringer (Kubota et al. 2022:6). Et dansk studie peger på, at de unge bruger "løbende at mærke efter" (sensing) og give små nonverbale tegn som en typisk måde at kommunikere samtykke. Fx at man rykker nærmere og lægger mærke til den andens kropssprog (Johansen et al. 2020:8). En anden undersøgelse viser, at "ikke at modsætte sig" også er en meget udbredt måde at give samtykke, særligt for kvinder (Muehlenhard et al. 2016:479). Dog viser det danske studie lidt modstridende, at de unge mener, at ikke-samtykke skal kommunikeres verbalt og som en tydelig afvisning.

Samtidig kan man på tværs af studier se, at det verbale samtykke bruges mindst, selvom det verbale samtykke netop beskrives som den mest tydelige måde og lettest forståelige måde at kommunikere samtykke på (Muehlenhard et al. 2016:472). De situationer, hvor det verbale samtykke bruges mest, er i forbindelse med penetrativ sex, i førstegangsmøder og i forbindelse med afvisninger. Homoseksuelle bruger også verbalt samtykke oftere end heteroseksuelle, og queer unge ser det verbale samtykke som mere relevant (Muehlenhard et al. 2016:470, de Heer et al. 2021:709-711).

Konteksten er afgørende

Blandt de unge er der en del uklarhed og forskellige opfattelser af, om samtykke er noget man bare kan give en gang for alle, eller om det løbende skal kommunikeres (Muehlenhard et al. 2016:464, 474, Holmström et al 2020:348). Det har betydning for, hvordan forskellige situationer kan opfattes – har man fx givet samtykke til sex, hvis man går med nogen hjem fra byen? Nogle unge mener, man altid har ret til at sige til eller fra på ethvert tidspunkt, mens andre mener, man skal kunne gennemskue og imødekomme de forventninger, der ligger i at gå med nogen hjem (Muehlenhard et al. 2016:464, 474, Holmström et al. 2020:348+351).

Den sociale kontekst, som den konkrete seksuelle situation foregår i, har også stor betydning for, hvordan de unge bruger samtykket. Fx betyder længden og typen af forholdet noget, og den danske undersøgelse viser også, at jo mere respekt der er i relationen, jo mere bruges samtykke (Muehlenhard et al. 2016:473, Kubota et al. 2022:6, Johansen et al. 2020:12). Indtagelse af alkohol spiller en stor rolle (Kubota et al. 2022:11). Sociale normer i familie, vennegruppe, skole samt normerne i samfundet især om køn har også stor betydning for brugen af samtykke (Kubota et al. 2022, Holmström et al. 2020:353).

Alt i alt viser forskningen, at der er en vis diskrepans mellem de unges idealer og diskursive forståelse af samtykke og så deres mere ambivalente brug af det i praksis (Whittington 2021:490). Som nævnt spiller mange forhold ind på dette, men især har traditionelle kønsnormer en stor betydning.

Hvordan spiller kønsnormer ind på de unges brug af samtykke?

Normer om køn har rigtig meget at sige, når det kommer til unges brug af samtykke (Holmström et al. 2020, Muehlenhard et al. 2016). Generelt set har de unge en opmærksomhed på kønsligestilling, samtidig med at deres brug af samtykke følger kønnede seksuelle scripts og traditionelle forståelser af køn. I heteroseksuel sammenhæng betyder det, at mænd forventes altid gerne at ville have sex, og at kvindens rolle bliver at være en form for ”gatekeeper”, der skal ”give manden lov” og eventuelt også udvise ”token resistance” (Kubota et al. 2022:8). Kvinden tillægges altså et større ansvar for at forhandle samtykket i relation til at sige nej (Holmström et al. 2020:351).

Begrebet scripts stammer fra de amerikanske sociologer Simon og Gagnon, som i bogen "Sexual conducts" fra 1973 beskrev, hvordan køn og seksualitet følger usynlige sociale drejebøger, såkaldte scripts – eller normer. Disse skabes ifølge Gagnon og Simon i – ofte ubevidste - forhandlinger på intrapsykologisk, interpersonelt og kollektivt niveau. De seksuelle følelser, handlinger og oplevelser vil altid være baseret på, hvilke scripts der i situationen ses som passende (Graugaard et al. 2019:27, 128, 397).

De traditionelle seksuelle scripts betyder også, at mænd og kvinder vurderes forskelligt, når de tager initiativ til eller deltager i seksuelle aktiviteter. Mænd kan opleve at få mere prestige, imens kvinder dømmes negativt og kan miste respekt ved at deltage i samme omfang eller type af sex (Muehlenhard et al. 2016:477, Johansen et al. 2020:11). Det betyder, at unge mænd kan have svært ved at sige nej, fordi det går imod den traditionelle manderolle (Holmström et al. 2020:344). Samtidig oplever kvinderne at være i et dilemma, hvor det både kan være forkert at sige ja, hvilket kan resultere i "slutshaming", og ved at sige nej, hvorved man risikerer at blive opfattet som kedelig eller en "narrefisse".

Queer unge er mindre styrede af de traditionelle scripts, men alligevel kan kønsnormer stadig være en barriere for at bruge samtykke. Fx ved at samtykke bliver set som irrelevant for lesbiske, fordi relationer mellem kvinder opfattes som mindre risikofyldte, eller unødvendigt for bøsser fordi "mænd jo altid vil have sex" (de Heer et al. 2021:714).

Når det kommer til forståelsen af, hvornår der er indgået samtykke, så er mænd og kvinder enige om, hvilke signaler der indikerer samtykke og ikke samtykke (Muehlenhard et al. 2016:477). Alligevel viser en undersøgelse, at 91 % af kvinderne har oplevet situationer med misforståelser. Det ses også, at mænd oftere end kvinder tolker, at der er samtykke, og ofte sker det ud fra implicitte nonverbale tegn. Det understøtter den såkaldte "miskommunikations hypotese", som gør at situationer, som kvinder har opfattet som et overgreb, især af mænd forklares som et resultat af en misforståelse (Muehlenhard et al. 2016:471 og 476). En del mænd viser sig reelt at være bekymrede over fejlagtigt at komme til at tro, der er samtykke, og kunne blive anklaget uretmæssigt (Muehlenhard et al. 2016:477). Samtidig viser flere undersøgelser, at mænd godt forstår signalerne, men nogle gange vælger at overhøre dem i et forsøg på at skubbe situationen i en anden retning og hen ad vejen få partnere med (Johansen et al. 2020:13).

På baggrund af den forskning, vi har præsenteret ovenfor, kan vi opsummerende sige, at de unge oplever en usikkerhed, ift. hvad begrebet egentlig indebærer, og hvordan man håndterer det i praksis.

Seksualundervisning og undervisning i samtykke på ungdomsuddannelserne

Hvorfor seksualundervisning på ungdomsuddannelserne?

Vi ved fra forskning, at mange unge ikke taler med deres forældre om seksuelle emner, og at næsten en tredjedel af drengene taler med ingen (Graugaard 2019: 239). Dermed spiller uddannelsessystemet en vigtig rolle ift. udvikling af unges forståelse og anvendelse af samtykkebegrebet.

Dette behov er også fremsat i en undersøgelse af, hvordan der arbejdes med samtykke i forskellige uddannelsesinstitutioner (særligt i USA). Her understreges det, at gymnasier og universiteter har en vital rolle at spille ift. at lære unge mennesker om samtykke (Burton et al. 2023:2).

Men hvordan adresseres og håndteres et emne som samtykke i uddannelsessystemet, som det ser ud nu? Seksualundervisning herhjemme har indtil videre primært været placeret i grundskolen, men der er nu blandt andet på baggrund af krav fra elevorganisationerne banet vej for, at der også kan arbejdes med det på ungdomsuddannelserne¹². Argumenterne for dette ligger blandt andet i det oplagte, at mange unge får deres første erfaringer med sex, efter at de har forladt grundskolen¹³. Det er netop i den alder, hvor de går på ungdomsuddannelserne, at "de unges viden, normer, holdninger, lyster og adfærd i forhold til sikker sex, seksygdomme og reproduktion grundlægges og udvikles – både på et individuelt plan og i løbende kollektive forhandlinger om værdier og normer" (Wøldike 2018:351), og det kan på den måde synes relevant, at der tilbydes seksualundervisning på ungdomsuddannelserne. Ift. sikker sex og seksuel sundhed er det måske særligt vigtigt på erhvervsuddannelserne, hvor de unge gennemsnitligt debuterer tidligere, og oftere fravælger prævention samt bliver mere smittet med seksygdomme end jævnaldrende gymnasieelever (Bendtsen et al. 2014 i Wøldike 2018:351).

På erhvervsskolerne indgår seksualundervisning som obligatorisk emne på grundforløbets første del, hvor det blev indført som en del af reformen i 2014. Det er placeret som en del af faget "Samfund og sundhed". Der foreligger ingen undersøgelser af, hvordan det udmøntes i praksis på erhvervsskolerne.¹⁴

På de gymnasiale uddannelser (STX, HF, HTX og HHX) er det fra sommer 2023 indført som obligatorisk emne. Her baserer det sig på centrale bestemmelser, der indtil videre er yderst sparsomme og begrænset

¹² Foreløbigt kun vedtaget for de gymnasiale uddannelser, men regeringen har meldt ud i oktober 2022, at de arbejder på også at gøre seksualundervisning obligatorisk på FGU/STU. Se forhold om erhvervsuddannelserne nedenfor. <https://www.uvm.dk/aktuelt/nyheder/uvm/2022/okt/221004-seksualundervisning-bliver-obligatorisk-paa-de-gymnasiale-uddannelser> samt se ministersvar L-101 spg. 1 og 3 den 28/4 2023.

¹³ Samlejeдебutalder er ca. 16 år (Graugaard 2019:240). For flere nuanceringer se Frisch et al. 2019:171 ff.

¹⁴ I BEK nr. 555 af 27/04/2022 bilag 22 under faglige mål for faget "Samfund og sundhed" relaterer mål 8 og 9 sig til seksualundervisning og samtykke. Det skal også bemærkes, at fordi faget er placeret på GF1, så vil den store andel af de unge, som mere end et år efter grundskolen påbegynder en erhvervsuddannelse, ikke få undervisningstilbuddet (Wøldike 2018:354) - medmindre de får det tilbudt som valgfag på et andet forløb. Se også ministersvar L-101 spg. 1 og 3 den 28/4 2023.

til teksten: *"Eleverne stifter bekendtskab med emner som samtykke, grænser, prævention og seksuelt overførbare sygdomme"*¹⁵. Det er op til de enkelte uddannelsessteder at tilrettelægge arbejdet med emnet, som kan varetages af såvel interne som eksterne undervisere.

Hvad ønsker de unge?

Det er fremlagt i en rapport fra 2011, at de unge på ungdomsuddannelserne ønsker at blive undervist i emner som: *"seksualitet, køn, prævention, sexsygdomme, grænser og rettigheder"* (Wøldike 2011:350), men der findes endnu ikke erfaringer fra de gymnasiale uddannelser, og så vidt vi kan orientere os heller ingen evalueringer eller forskning ift. undervisning i emnet på erhvervsuddannelserne.

Der er til gengæld arbejdet med seksualundervisning og samtykke gennem en del år særligt i angloamerikanske skolesystemer (Kubota et al. 2022, Burton et al. 2023). I et stort engelsk metastudie, der samler resultater fra en lang række lande (primært anglo amerikanske og europæiske¹⁶), fremhæves bl.a. disse pointer, ift. hvad de unge selv oplever og ønsker omkring seksualundervisning (Pound et al. 2016:4-8):

- De oplever typisk, at undervisningen er for "biologisk orienteret", for teknisk, for irrelevant og for risikoorienteret.
- Sex bliver defineret for snævert og i et for heteronormativt perspektiv.
- De ønsker, at undervisningen skal foregå i et trygt læringsmiljø, hvor der er mulighed for at være i mindre grupper, og hvor læreren er garant for at ingen gøres til grin og skaber tillid i gruppen. Der skal etableres regler for samtalen, og der må gerne være humor og sjov.
- De ønsker mere åbenhed, vil tale mere om sex, hvad det er, og hvordan man har det. Generelt efterlyses et mere sexpositivt fokus med plads til lyst og erotik.¹⁷
- I forhold til kønsaspektet kan særligt fremhæves:
 - Unge mænd frygter at tabe ansigt og blive ydmyget, idet de oplever en forventning om, at de har viden og kompetencer ift. emnet. Desuden fremhæves det problematiske i "the casting of young men as sexual predators" (Pound et al. 2016:7).
 - Unge kvinder er sårbare ift. at blive chikaneret og angrebet af mænd, hvis de deltager for meget i diskussionerne, og der er en oplevelse af, at unge kvinder bliver fremstillet meget "traditionelt kønnet" som passive og uden seksuelle behov med ansvar for at være seksuelle gatekeepere.

¹⁵ <https://www.uvm.dk/aktuelt/nyheder/uvm/2022/okt/221004-seksualundervisning-bliver-obligatorisk-paa-de-gymnasiale-uddannelser>

¹⁶ UK, Ireland, the USA, Australia, New Zealand, Canada, Japan, Iran, Brazil and Sweden

¹⁷ Dette påpeges også af Cameron-Lewis og Allen (Cameron-Lewis og Allen 2012:127).

Hvad ved vi om undervisning i samtykke?

I forhold til undervisning specifikt i samtykke, er en stor del af undervisningen blevet kritiseret for at være for unuanceret: *"Researchers have pointed out, that such education and campaign simplify sexual consent and neither clarifies what sexual consent is nor considers the complexities."* (Kubota et al. 2022: 2). Det fremhæves, at det er vigtigt at støtte de unge med både indsigt, refleksion og konkrete værktøjer i forhold til den forvirring og kompleksitet de oplever (Cameron-Lewis og Allen 2012:128). Refleksion og indsigt kan omhandle bl.a. den sociale kontekst (fx venner og familie) og de (kønnede) samfundsnormer, som forskningen har vist, spiller ind på de unges brug af samtykke.

I et stort metastudie baseret på primært amerikanske studier undersøges undervisningen i samtykke på primært college/universiteter og i mindre grad highschools. Her beskrives fire tilgange, der dominerer de eksisterende programmer (Burton et al. 2023:7-8). Cirka halvdelen af programmerne har en "risikotilgang", der har fokus på risikominimering og ansvar. En tredjedel af programmerne har en "sex-positiv tilgang", hvor der er fokus på lyst samt sunde og respektfulde relationer, en tredjedel har en "sociokulturel tilgang" med fokus på både den nære og den samfundsmæssige kontekst, og en fjerdedel har en "life-skills-tilgang" med fokus på at udvikle praktiske og følelsesmæssige færdigheder og handlekompetence.

På baggrund af studiet anbefaler de, at undervisningen i samtykke tilrettelægges, så den er interaktivt og inkluderende, har en sexpositiv og whole-school approach¹⁸, inddrager den sociokulturelle kontekst og som derudover tilrettelægges som tværfaglige og lange forløb.

En vigtig pointe ift. eleverne er, at det er vigtigt at undervisningen *"meet their needs and are relevant to them."* (Burton et al. 2023:9). Tilsvarende beskrives det i det førstnævnte metastudie, at *"young people disengage from sources of information that do not match their own experiences"* (Pound et al. 2016:7). Det betyder, at undervisningen må forholde sig til, hvordan de unge forstår og anvender samtykke i deres liv udenfor skolen og i det hele taget den virkelighed, som deres seksualitet udspiller sig i. Flere studier viser, det er vigtigt at tage højde for det "gap", der kan være mellem de unges idealer og hvordan de bruger samtykke i virkeligheden, og at dette kan ske gennem inddragelse af de unges erfaringer og refleksioner (Holmström et al. 2020, Kubota et al. 2022).

¹⁸ En whole-school approach refererer til at hele skolens læringsmiljø tænkes ind i indsatsen, herunder seksualundervisningen, læreplaner, kompetencer hos lærere og pædagoger, ledelsesprioriteringer, skole/hjem samarbejde, tværfagligt samarbejde, kommunalpolitik, værdier og handlingsrum i lokale kulturer, eksterne samarbejdspartnere, nationale og internationale politikker, anbefalinger og tendenser (Roien et al. 2019:28).

Deltagelses- og handlingsorienteret undervisning

Baseret på den foreliggende viden om undervisning i sex og samtykke, står det for os at se helt centralt, at undervisningen skal knytte an til de unges erfaringer og skabe sammenhæng til deres liv udenfor skolen.

Det gælder både deres erfaringer med kønnede betingelser, ambivalente og mudrede situationer samt usikkerhed ift. samtykke. Men det gælder også deres ønsker om en mere sex-positiv tilgang, større åbenhed og bredde i definitioner af køn, sex og seksualitet og interesse i kompleksiteten. Undervisningen må i forlængelse af dette have et deltagerorienteret perspektiv. Hvis undervisningen skal kunne skabe sammenhæng til deres liv udenfor skolen, må den også forholde sig til, hvordan eleverne klædes på til at kunne anvende samtykke i deres faktiske liv, og her bliver den handleorienterede tilgang relevant. Vi har derfor valgt at lade vores projekt knytte an til en deltagelses- og handleorienteret tilgang¹⁹ til undervisning. Denne tilgang placerer sig inden for et kritisk dannelseperspektiv i den forstand, at undervisningens opgave forstås ift. at udvikle kritisk refleksion og handleevne i forhold til egen og andres seksuelle sundhed og trivsel²⁰. De seksuelle emner betragtes i en social, kulturel og samfundsmæssig optik, der får en betydning for den didaktiske rammesætning.

Vores projekt

Vi ønsker med dette masterprojekt at komme tættere på, hvordan undervisningen i samtykke²¹ kan kvalificeres i et møde mellem på den ene side den viden, vi har fra det teoretiske forskningsfelt om samtykkebegrebet, de unges livsverden og undervisning i samtykke, og på den anden side den pædagogiske og didaktiske sammenhæng, som undervisningen skal ud at virke i. Vi er også interesserede i at forstå det ind i en dansk empirisk kontekst, som den ser ud for lærere og elever på ungdomsuddannelser. På den baggrund ønsker vi at arbejde med følgende problemformulering:

¹⁹ Hvilket vi udfolder i opgavens teoriafsnit

²⁰ Dette i modsætning til et mere konservativt paradigme, der i højere grad handler om tilpasning og disciplinering (Roien et al 2019:65).

²¹ Vi har i masteropgaven fokus på samtykke relateret til en seksuel eller/og intim kropslig sammenhæng.

Problemformulering

Hvilke forestillinger har elever og lærere om de muligheder og udfordringer, der knytter sig til undervisning i samtykke, og hvordan kan disse kvalificere udviklingen af deltagelses- og handlingsorienteret undervisning i samtykke på ungdomsuddannelserne i Danmark?

Arbejdsspørgsmål

1. Hvilke forestillinger har lærere og elever om, HVAD undervisning i samtykke skal handle om og hvilke muligheder og udfordringer, der er forbundet hermed?
2. Hvilke forestillinger har lærere og elever om, HVORDAN der skal undervises i samtykke og hvilke muligheder og udfordringer, der er forbundet hermed?
3. Hvordan kan lærernes og elevernes forestillinger kvalificere udviklingen af deltagelses- og handlingsorienteret undervisning i samtykke på ungdomsuddannelserne i Danmark?

Metodiske og videnskabsteoretiske overvejelser

Projektet tager udgangspunkt i en kvalitativ forskningstradition, da vi er interesserede i at få en kompleks og detaljeret viden om det specielle og unikke ved et givent emne (Kvale 2009) - i vores tilfælde undervisning i samtykke. Den kvalitative metode egner sig til en undersøgelse af kompleksiteten i fx oplevelser, erfaringer, holdninger, forståelser og følelser, og typisk interesserer den kvalitative forskning sig for *"menneskelige aktørers egne perspektiver på og beretninger om denne verden"* (Brinkmann og Tanggaard 2015:16), og vores projekt hører til i denne kategori. Denne tilgang kan dermed bidrage med dybdegående sammenhænge og forståelser fra få informanter fremfor den mere generelle og brede viden fra mange informanter, der hører til den kvantitative tradition.

I den kvalitative metode er et vigtigt kvalitetskriterium graden af gennemsigtighed i den metodologiske refleksion. Det skal være muligt for læseren at følge processen ift. undersøgelsens tilgange, baggrund, udførelse, analyse og resultater, således at det bliver muligt at vurdere undersøgelsens troværdighed, bekræftbarhed og overførbarhed (Thagaard 2004:176-177)²². Derfor vil vi, som en del af denne transparens, i dette kapitel præsentere undersøgelsens videnskabsteoretiske ståsted, og de to konkrete metoder vi har valgt at anvende i indsamlingen af vores empiri: Fremtidsværkstedet og det semistrukturerede interview. Derefter følger beskrivelse af vores informanter og rekrutteringsproces, beskrivelse af bearbejdning af empiri og analysestrategi, afgrænsning og forbehold samt etiske overvejelser og vurdering af kvaliteten af vores opgave.

Videnskabsteoretisk ståsted

Grundlæggende forstår vi menneskers viden og oplevelser som menneskeskabt og konstrueret, og i den forstand indskrives vi os i den socialkonstruktivistiske videnskabsteoretiske tradition. Den socialkonstruktivistiske tilgang forstår virkeligheden som en social konstruktion, og viden kan derfor ikke beskrives som sand og objektiv, men som en konstruktion styret af sociale, samfundsmæssige og kulturelle processer. I en forståelse af disse processer er vi inspireret af kritisk teori, der beskriver, at samfundet er præget af hierarkier og ulighed, og at der er potentiale til forbedring og forandring (Nielsen 2015:471). Den kritiske teori kan i vores tilfælde bruges ift. at forstå analysetemaerne i et større samfundsmæssigt og kulturelt perspektiv, og mere specifikt trækker vi her på en intersektionel feministisk tradition, som også regnes til denne skole. Intersektionel feminisme har kønnede magtforhold og identitetskonstruktioner som sit genstandsfelt, samtidig med at der rettes en opmærksomhed på, hvordan køn samvirker med andre

²² Se afsnit om opgavens kvalitet på side 27 for uddybning af begreberne og vores vurdering af, hvordan opgaver lever op til disse kvalitetskriterier.

magtforhold og identitetskategorier (Lykke 2008:103). Mere konkret er vi i denne opgave især fokuserede på intersektionen mellem køn og seksualitet, hvilket afspejler sig i vores teoretiske afsæt i bl.a. queerteori, der netop har denne intersektion i fokus (Lykke 2008:104+113). I begrænset omfang beskæftiger vi os også med intersektionen mellem køn, seksualitet og uddannelsesbaggrund, og vi berører også etnicitet/kulturel baggrund, dog uden at det sættes i relation til køn.

Metodisk benytter vi os af hermeneutikken, der tilbyder en forståelse af, hvordan vi som forskere skaber viden i vores samspil med informanterne og i den efterfølgende analyse. Hermeneutikken kan bruges til at *"få indsigt i aktørernes forståelser og meningssammenhænge"* (Højbjerg:317). En central teoretiker fra den filosofiske hermeneutik er H.G Gadamer (1900-2002), der beskæftigede sig med "forståelse", som noget der går forud for alle metodiske spørgsmål. Han lagde særlig vægt på betydningen af, at vi altid medbringer bestemte forudsætninger i ethvert møde med et andet menneske. Dette samles i begreberne forståelseshorisont og forforståelse, som man som forsker altid bør medregne som forudsætninger for forståelser og analyser. (Gilje 2017: 127 ff.). For os betyder det særligt, at de perspektiver, indsigter og erfaringer, vi har fra vores respektive jobs som hhv. ligestillingskonsulent og underviser i fagbevægelsen og lektor på læreruddannelsen samt fra vores fælles masteruddannelse i sexologi,²³ vil præge vores måde at strukturere, gennemføre og fortolke vores undersøgelser. Vores informanter vil også deltage i undersøgelserne med hver deres forståelseshorisont, som vi vil forsøge at beskrive nedenfor i afsnittene: "Valg af informanter og beskrivelse af deltagerne" og "Kvaliteten af vores opgave".

Metodisk er vi også inspireret af den fænomenologiske forskningstradition i den forstand, at vi har et ønske om *"at forstå aktørerne ud fra deres egne perspektiver og beskrive verden som den opleves af informanterne"* (Brinkmann og Tanggaard 2010:196). Dette får en betydning i vores møde med informanterne og i vores første gennemlæsning/lytning af empirien, hvor vi vil forsøge at forholde os åbne og lyttende, så *"fænomenerne kan træde frem så klart som muligt"* (Brinkmann og Tanggaard 2010:195).

Projektets undersøgelsesmetoder

I projektet indgår et fremtidsværksted med en gruppe på fire unge fra forskellige ungdomsuddannelser og to enkeltinterview med gymnasielærere. Beskrivelsen af informanterne præsenteres efter beskrivelsen af vores to anvendte metoder.

²³ Herunder særligt det litteraturstudie, vi tidligere har lavet om unges forståelse og anvendelse af samtykkebegrebet og hvordan det kan adresseres i en læringskontekst (Hedekov og Raunkjær 2022).

Vi har udover de to nævnte metoder foretaget en pragmatisk litteratursøgning i databasen Scopus ud fra de samme søgeord, som indgik i det litteraturstudie²⁴, som vi gennemførte på 5. semester af masteruddannelsen i sexologi (Hedekov og Raunkjær 2022). Vores baggrundsafsnit er baseret på denne litteratursøgning samt anden relevant teoretisk litteratur.

Fremtidsværkstedet

Med udgangspunkt i vores videnskabsteoretiske ståsted har vi valgt at bruge fremtidsværkstedet som metode i forhold til at få indsigt i de unges forestillinger. Metoden i fremtidsværkstedet er oprindelig udviklet af Robert Jungk og blev præsenteret i starten af 1980'erne (Jungk og Müllert 1984).²⁵ Vi ser i denne metode en god mulighed for at få de unge i tale og få bragt nye og måske overraskende ideer og refleksioner på banen. Metoden synes med sit fokus på at identificere muligheder og udfordringer i en fremtid særligt egnet, da vi gerne vil have de unge til at forholde sig til netop en fremtidig situation. I sin oprindelse havde fremtidsværkstedet den grundlæggende orientering imod spørgsmålet "Hvordan ønsker vi at leve" (Glerup og Egmose 2022:61), som så i vores tilfælde bliver til et spørgsmål om: "Hvordan ønsker vi at blive undervist og lære?".

Vores ide med at bruge fremtidsværkstedet som metode er at give stemme til nogle af de unge, som er målgruppen for den tiltænkte undervisning i samtykke på ungdomsuddannelserne. Fremtidsværkstedet har en intention om at udvikle ny viden, der sætter deltagernes erfaringer og livsbehov i centrum (Bladt 2012). Denne intention ligger implicit i hele forløbet i værkstedet, hvor de unge i kritik- og utopifasen skal udtrykke sig på baggrund af deres egne erfaringer og oplevelser, og med afsæt i dette skal danne bro til deres forestillinger om fremtidige realiseringer. I alle faser opfordres de unge til at tænke ind i en konkret undervisningspraksis – undervisning i samtykke på deres egen uddannelse – hen imod ønsker til fremtiden og forestillinger om, hvordan det kan realiseres. På den måde indskrives fremtidsværkstedet sig i en kvalitativ forskningstradition, der stræber efter at udvikle praksisnær og forandringsorienteret videnskabelig viden (Glerup og Egmose 2022).

Fremtidsværkstedets rammer og opvarmning

Med ønsket om at skabe en inkluderende kultur hvor alle følte sig klædt på til at deltage i samtalen, valgte vi at indlede med en kort indflyvning til samtykkebegrebet, så vi var sikre på, at vi havde et fælles

²⁴ "Unge og samtykke - Hvordan samtykket muligheder og udfordringer kan adresseres i en læringskontekst". Se bilag A for oversigt over litteratursøgning i litteraturstudiet.

²⁵ I Danmark er den udviklet som en gren inden for aktionsforskningen med særlig inspiration fra kritisk teori og det videnskabsteoretiske grundlag, der knytter sig til dette. Videnskabernes og forskningens medansvar for en demokratisk samfundsudvikling anses for centralt og peger på forskningsmetoder, der søger en demokratisk inkluderende kultur i selve forskningsprocessen (Glerup og Egmose 2022).

udgangspunkt at tale ud fra. Vi fremlagde ud fra tre plakater, vi havde lavet: "Definition på samtykke", "Samtykke i en større kontekst", og "Samtykke – mellem risiko og lyst". De kan ses i bilag B.

Et fremtidsværksted tilstræber en legende arbejdsform, der skal "*fremme tankens bevægelighed, deltagernes deltagelsesmuligheder og ikke mindst fantasi*" (Husted og Lind 2016:51). Der lægges vægt på, at der skabes et frirum, der giver deltagerne mod på at engagere sig, hvor der hos deltagerne opstår "*en indre subjektiv kontekst som udgangspunkt for handlingsrettede dialoger om forandring*" (Bladt 2012:151). Frirummet garanteres bl.a. af, at facilitatorerne tager "ansvar for at skabe en tryk ramme" (Glerup og Egmose 2022: 65). Vi lagde derfor stor vægt på at skabe en tryk og inkluderende stemning dels i en indledende rammesætning af og spilleregler for fremtidsværkstedet og dels ved at have stor opmærksomhed på at lade alle komme til orde og forholde os åbent, nysgerrigt og ikke dømmende til deres udsagn. Spillereglerne for værkstedet ses i drejebogen bilag C.

I forlængelse heraf valgte vi at indlede værkstedet med en form for opvarmningsøvelse, hvor de unge fik mulighed for at spore sig ind på emnet og begynde at formulere sig. I opvarmningen kunne de mærke stemningen og tonen i gruppen og finde ind i en fælles tryk i at udtale sig. Opvarmningen bestod i at give hurtige umiddelbare svar på tre spørgsmål i plenum (ses i drejebogen bilag C)

Fremtidsværkstedets faser

Selve fremtidsværkstedet har en stram struktur bestående af tre faser: Kritikfasen, utopifasen og realiseringsfasen. Faserne styres af nogle få regler, der er baseret på en "opfordringsstruktur", som gør at "*almindelige mennesker på baggrund af egen kritik kan opfinde og eksperimentere med udkast til en fremtid i overensstemmelse med egne ønsker*" (Husted og Lind 2016:51).

Kritikfasen har til formål at afdække de forhold, der opleves som problematiske. I denne fase må deltagerne udelukkende udtale sig negativt, de skal fatte sig i korthed og må ikke kommentere hinandens bidrag.

Utopifasen vender fokus mod alt det, som deltagerne kunne drømme om og ønske sig. Her skal fantasien slippes løs, og deltagerne må udelukkende udtale sig positivt i korthed, og de må ikke kommentere hinandens bidrag.

Realiseringsfasen er den fase, hvor der arbejdes med at udvælge og blive konkrete ift. nogle af elementerne i den opstillede utopi. Her hedder reglen: Vi holder fast ved vores ønsker – hvordan kan vi begynde at gøre dem til virkelighed? (Glerup og Egmose 2022)

Den konkrete udformning af faserne i praksis og det samlede værkstedsforløb kan ses i drejebogen bilag C.

At tilpasse formatet til mulighederne

Vores værksted kunne af praktiske grunde ikke rammesættes til mere end 2 timer. Vi blev derfor nødt til at prioritere mellem de tre faser, hvilket betød, at vi kun kunne bruge meget kort tid med realiseringsfasen.

Dermed gik vi glip af et af de ellers vigtige perspektiver i metoden nemlig handleperspektivet.

Fremtidsværkstedet er med inspiration fra den tidlige aktionsforsker Lewin (Lewin 1948) optaget af, at det giver mulighed for reel forandring. *”Aktionsforskning er en deltagercentreret og demokratisk forskningsproces, der på samme tid søger at skabe viden om – og forandre genstandsfeltet.*

Aktionsforskning har en ambition om at involvere deltagerne i processer, der har konkrete handlinger i en faktisk virkelighed for øje” (Kaa Sunesen 2019:7). I vores værksted var der ikke tid og plads til i

realiseringsfasen at arbejde med konkrete handlingsforslag. Dog kan man måske alligevel sige, at de unges arbejde med utopiens fremtidsperspektiv og deres efterfølgende refleksion omkring realiseringsmuligheder, delvis indfrier intentionerne om at have et handleperspektiv.

I løbet af værkstedet opstod der løbende mere uformelle samtaler, der metodisk har nogle af de samme kendetegn som et ustruktureret fokusgruppeinterview i kraft af den mere ustrukturerede form og ønsket om at give plads til informanternes egne overvejelser og ideer.²⁶ Således valgte vi også at optage samtalerne i pausen.

Semistrukturerede interviews

For at undersøge lærernes erfaringer, forståelser og refleksioner ift. undervisning i samtykke har vi valgt at gennemføre semistrukturerede interview med to gymnasielærere. Med det kvalitative forskningsinterview søger vi at forstå lærernes komplekse oplevelser og forståelser med henblik på efterfølgende at fortolke betydningen af disse ind i en særlig sammenhæng. Ved at arbejde med en semistruktureret interviewguide gives der plads til refleksion og åben dialog, samtidig med at denne holder sig indenfor emnefeltet (Tanggaard og Brinkmann 2010:37ff.).

Vi har arbejdet med en interviewguide, der blev opbygget således, at der i den første del lægges ud med at spørge åbent og bredt ind til interviewpersonens erfaringer, refleksioner og holdninger til undervisning i samtykke. Den anden del af interviewet er struktureret efter de temaer, som den eksisterende forskning peger på som relevante temaer at forholde sig til i en læringskontekst. Vi ønsker derved at efterprøve de overvejende udenlandske forskningsresultater i en kontekst af danske ungdomsuddannelser.

Interviewguiden ses i bilag D.

²⁶ Fordelen ved denne mere åbne form er, at den kan indfange en ret stor grad af kompleksitet og give plads til det kollektive samspil, og derigennem *”bringe flere spontane, ekspressive og emotionelle synspunkter frem”* (Kvale og Brinkmann, 2009:170).

Forud for begge interview informerede vi lærerne om interviewets formål, tidsramme og at interviewet ville blive optaget og transskriberet med fuld anonymisering. (Kvale og Brinkmann, 2015:183). De to interview blev gennemført i mødelokaler på vores respektive arbejdspladser og var rammesat til en time.

Beskrivelse af informanter samt vores rekrutteringsproces

Vores informanter/deltagere i både fremtidsværkstedet og interview er valgt ud fra et ønske om variation i forhold til bl.a. køn, andre identitetskategorier og uddannelsesbaggrund. Derudover har det også spillet ind på udvælgelsen, hvem vi indenfor den afsatte tid kunne få adgang til at rekruttere via vores netværk. Til fremtidsværkstedet er det lykkedes os at samle deltagere af forskellige køn, seksuel orientering fra både EUD og STX/HF²⁷, og de to lærere der deltager, har forskelligt køn og forskellig faglig baggrund.

Deltagerne i fremtidsværkstedet bestod af:

Navn	Alder	Køn	Seksuel orientering	Etnisk baggrund	Uddannelsesretning	År
Michelle	19 år	Kvinde	Heteroseksuel	Dansk	Elektriker	3. år
Sara	21 år	Kvinde	Panoseksuel	Dansk	Kontorelev	3. år
Anton	19 år	Mand	Ved ikke	Dansk	STX-elev	2. år
Lærke	19 år	Kvinde	Queer	Dansk	HF-elev	2. år

Alle data i skemaet er selvoplyst, og alle navne er for at sikre anonymitet opdigtede.

Gruppen er kendetegnet ved at være fra København, de to elever fra STX og HF har tilknytning til uddannelsesinstitutioner med "kreative/alternative" profiler, og de to EUD-elever er fagligt aktive. Vi kendte ikke elevernes seksuelle orientering på forhånd, men det viste sig, at halvdelen af eleverne definerede sig som ikke-heteroseksuelle én som heteroseksuel og én enkelt angav "ved ikke". Derfor er der en større andel i gruppen, der tilhører LGBTQ+, end de ca. 8 % som tilhører gruppen af ikke-heteroseksuelle og ikke-ciskønnede i den generelle befolkning (Frisch et al. 2019:10+13). Dog afspejler gruppens sammensætning i forhold til seksuel orientering den mere flydende identifikation med seksuelle identiteter,

²⁷ EUD er en forkortelse for erhvervsuddannelser, STX er en 3-årig gymnasial uddannelse og HF er en 2-årig gymnasial uddannelse.

som findes blandt nogle unge, hvilket beskrives i baggrundsafsnittet²⁸. Alle elever er etnisk danske, dvs. i forhold til etnicitet adskiller gruppen sig i forhold til den generelle befolkning²⁹.

De to interviewede lærere³⁰:

Navn	Alder	Køn	Seksuel orientering	Etnisk baggrund	Fag	Undervisningserfaring fra følgende ungdomsuddannelser
Peter	29 år	Mand	Heteroseksuel	Dansk	Psykologi	STX
Ida	38 år	Kvinde	Heteroseksuel	Dansk	Samfundsfag	STX EUX HTX

Alle data i skemaet er selvoplyst, og alle navne er for at sikre anonymitet opdigtet

De to lærere er begge ansat på samme gymnasium i en vestegns kommune, hvor de underviser i samfundsfaglige og humanistiske fag. Deres elevgrupper repræsenterer, efter hvad de ved, både ciskønnede drenge og piger samt minimum en transkønnet elev. Lærerne er ikke bekendt med deres elevers seksuelle orientering. Der er en forholdsvis stor andel af elever med anden etnisk baggrund på gymnasiet - ca. 50-70 % efter lærernes vurdering.

Begge lærere er forholdsvis unge og kunne forestille sig at undervise i samtykke, hvilket var et kriterium for os for at inddrage dem i undersøgelsen. Begge lærere har tidligere undervist i beslægtede emner relateret til køn og seksualitet, men ikke i decideret seksualundervisning. I interviewet taler de ud fra en position som faglærere snarere end undervisere i seksualundervisning, hvilket de heller ikke er uddannet som.

Hvis man sammenholder vores elev-informanter og vores lærer-informanter, er et vigtigt opmærksomhedspunkt, at de elever, lærerne underviser og refererer til i interviewene, adskiller sig fra vores elev-informanter især ift. gruppens sammensætning herunder seksuel orientering og etnicitet. Derudover adskiller elev-informanterne sig også ift. uddannelsesinstitutionernes geografiske placering på hhv. Vestegnen og mere centralt i København. Det gælder også omvendt, at når eleverne taler om lærere generelt i fremtidsværkstedet, er det nogle andre lærere, der kan have andre karakteristika, end dem vi har interviewet.

²⁸ Denne mere flydende orientering afspejler sig også i YouGovs britiske undersøgelse fra 2015, der viste at halvdelen (46%) af de 15-29 årige svarede, at de udelukkende var heteroseksuelle mod 88 % af de voksne: <https://yougov.co.uk/topics/society/articles-reports/2015/08/16/half-young-not-heterosexual>

²⁹ Jf. Udlændinge- og Integrationsministeriets Udlændingedatabase udgør indvandrere og efterkommere 15,4 % af befolkningen per 1/1 2023: <https://integrationsbarometer.dk/tal-og-analyser/INTEGRATION-STATUS-OG-UDVIKLING>

³⁰ Forklaring på uddannelsesforkortelser i skema: STX er en 3-årig gymnasial uddannelse, EUX er en kombination af en erhvervsuddannelse og en gymnasial eksamen og HTX er en 3-årig teknisk gymnasial uddannelse.

Bearbejdning af empiri

Vores bearbejdning af empiri foregår først opdelt i de to dele, der knytter sig til henholdsvis fremtidsværkstedet og interview.

Data fra fremtidsværkstedet blev indsamlet ved hjælp af en lydoptagelse, som blev fuldt transskriberet (se transskription i bilag E), og i form af post-its fra kritikfasen og utopi-plancherne, som deltagerne producerede under fremtidsværkstedet (kan ses i bilag F sammen med samlet oversigt over empirien fra fremtidsværkstedet). Dog er vores egne oplæg på fremtidsværkstedet udeladt i transskriptionen, men de kan læses i fremtidsværkstedets drejebog. Se bilag C.

Begge lærerinterview er blevet fuldt transskriberet (se transskription i bilag G + H), dog er vores egne forklaringer af eksisterende forskning i lærerinterview udeladt i transskriptionen, men de kan læses i interviewguiden. Interviewguiden ses i bilag D.

I analysen og diskussionen gengiver vi citater fra eleverne og lærerne med udgangspunkt i, hvordan de er gengivet i transskriptionen. Dog er nogle citater forkortet, hvilket gengives med: (...). I nogle tilfælde er tegnsætningen også ændret, eller vi har indsat et ord/kort sætning markeret med [indsat ord], for at øge læsbarheden af citatet.

Herefter har vi behandlet data fra fremtidsværkstedet og data fra de to lærerinterview på samme måde og ud fra en samlet analysestrategi, som er beskrevet nedenfor.³¹

I denne samlede analyse har vi taget udgangspunkt i begrebet meningskondensering (Kvale og Brinkmann 2009:227)³². Dette repræsenterer en fleksibel analysemetode, der kan tilpasses løbende efter det, der fremtræder som meningsfulde enheder ("temaer") i materialet. Der lægges således vægt på en fænomenologisk åbenhed overfor "det der måtte komme" i et ønske om at få det frem, som deltagerne faktisk oplever, synes og forstår (Kvale og Brinkmann 2009:44). Samtidig er der med denne tilgang behov for stor systematik og omhyggelighed ift. at opnå fortrolighed med data og de analytiske faser. Til dette har vi opdelt analysestrategien i nedenstående faser.

³¹ Dog med en særlig opmærksomhed på og tydeliggørelse af i hvilke faser af fremtidsværkstedet de unges udsagn er fremkommet.

³² Dette ud fra et ønske om at indfange forståelser, holdninger og erfaringer hos vores informanter/deltagere i undersøgelserne

Strategi for samlet analyse af fremtidsværksted og interviews

Fase 1	Gennemlæsning og lytning af materiale af de to delundersøgelser hver for sig ○ Gennemlæsning af transskriptioner og lytning af lydoptagelser af interviews. ○ Gennemlæsning af transskriptioner og lytning af lydoptagelser fra fremtidsværksted samt læse de producerede plancher fra fremtidsværksted.
Fase 2	Udvælgelse af meningsfulde enheder og kodning af de to delundersøgelser hver for sig ift. henholdsvis <i>elevernes</i> og <i>lærernes</i> forestillinger om muligheder og udfordringer Kodning ud fra koderne: ○ Undervisningens indhold (hvad) og undervisningens form (hvordan og hvem) ○ Temaer kendt fra baggrundslitteraturen (inddrage unges erfaringer, køns- og seksualitetsnomer, lyst og risiko, øvelse i kommunikation). ○ Andre meningsfulde enheder ("temaer") fundet induktivt i empirien.
Fase 3	Tematisk analyse af de to delundersøgelser hver for sig og derefter samlet Meningsfulde enheder ("temaer"), relateret til elevernes og læreres forestillinger om muligheder og udfordringer undersøges og organiseres i forhold til undervisningens indhold (hvad) og form (hvordan og hvem).
Fase 4	Samlet analyse ift. forskning og teori fremlagt i baggrundsafsnit og teoriafsnit. Analysen struktureres under de tre hovedoverskrifter <i>hvad</i> , <i>hvem</i> og <i>hvordan</i> og fremlægges i opgavens tre analyseafsnit: Analyse del 1: Hvad skal der undervises i? Samlet analyse af de indholdsmæssige temaer, som eleverne og lærerne i henholdsvis fremtidsværkstedet og interviews fremhæver som vigtige i undervisningen om samtykke. Herunder hvilke muligheder og udfordringer, de ser i forbindelse hermed. Vi vil holde disse fund op imod eksisterende forskning og teorier om unge, køn, seksualitet og samtykke, som det er præsenteret i baggrundsafsnittet samt i mindre grad også læringsteori. Analyse del 2: Hvem skal undervise? Samlet analyse af de overvejelser og dilemmaer, der knytter sig til hvem der skal varetage undervisningen i samtykke, som det ser ud fra henholdsvis et elev- og et lærerperspektiv. Analyse del 3: Hvordan skal der undervises? Samlet analyse af de temaer, der knytter sig til undervisningens form og til elevernes muligheder for at kunne deltage. Denne del af analysen er struktureret ift. Ileris læringsdimensioner: samspilsprocessen og tilegnelsesprocessen. Derudover analyseres udsagn fra elever og lærere ud fra teorier om deltagelses- og handlingsorienteret undervisning, som de er fremlagt i teoriafsnittet, samt i mindre omfang teori fra baggrundsafsnittet.

Det skal bemærkes, at vi lægger os op ad en samfundsaglig/humanistisk tradition, der ikke på samme måde som en naturvidenskabelig tradition adskiller "resultater" fra fortolkning og diskussion i hvert sit

afsnit. Det betyder, at vores analyseafsnit også har en fortolkende og diskuterende karakter, og at vi derfor også har en kortere diskussion, end man typisk ville forvente i en naturvidenskabelig tradition, da nogle fund allerede er diskuteret i analysen³³.

Afgrænsning og forbehold

Vi afholder os af hensyn til opgavens omfang fra at undersøge nærmere, hvordan, alder, (social)klasse, psykisk og fysisk sygdom og handicap har betydning for samtykke og samtykkeundervisning, og vi inddrager kun i mindre grad, hvordan etnicitet og kønsidentitet (i relation til at være transkønnet eller anden form for kønsminoritet) spiller ind på samtykke og samtykkeundervisning, selvom dette kunne være relevant.

Unge alkoholkultur og unges seksuelle interaktioner via digitale medier er to temaer, som fremhæves som relevante for unges brug af samtykke i eksisterende forskning, er. Disse ellers vigtige perspektiver har vi af hensyn til opgavens omfang valgt ikke at beskæftige os med i.

Størstedelen af den eksisterende forskning vi har fundet og brugt stammer fra USA, Canada, New Zealand, Australien og England og beskæftiger sig primært med hvide ciskønnede heteroseksuelle collegestuderende i den vestlige verden. Derudover inddrages to nordiske artikler/undersøgelser. Seksuelt samtykke er i allerhøjeste grad kontekstuel og under indflydelse af sociale og kulturelle normer, så vores resultater skal ses i lyset af dette forbehold.

Vi har i opgaven primært fokus på unge mellem 15 og 25 år.

Etiske overvejelser

Vores etiske overvejelser angår primært det mikroetiske perspektiv, ift. hvordan vi kunne tage vare på deltagerne i projektet – både før, under og efter selve undersøgelsen. Vi forholder det her til de fire etiske "tommelfingerregler" for kvalitativ forskning (Kvale og Brinkmann, 2009:79 ff)³⁴.

Det informerede samtykke: Det er afgørende, at deltagerne ved, hvad de deltager i og samtykker til dette. Ift. de unge og lærerne lavede vi en kort beskrivelse af projektet samt de rammer og betingelser, der knyttede sig til at deltage. (Bilag I) Vi tilbød dem, at de kunne henvende sig til os, hvis de vil tilbagetrække deres samtykke eller bede os om at undlade at bruge dele af deres udsagn.

Fortrolighed: Deltagerne fik fra starten at vide, at alt data blev fuldt anonymiseret, herunder alle navne og personhenførbare oplysninger. Vi har også undladt at bruge dele af lærer-interviewene, der kunne

³³ Se afsnit om "Kvaliteten i vores opgave" på side 29 for uddybning.

³⁴ Grundet specialets karakter skal det ikke anmeldes til datatilsynet.

omhandle personfølsomme og eventuelt personhenførbare data om deres elever. Dette er markeret i transskriptionen.

Konsekvenser: Deltagerne i både interview og fremtidsværkstedet medvirkede frivilligt og er sikret anonymitet, og deres deltagelse er derfor i meget lille risiko for at få nogen konsekvenser for dem. Vi bad dem dog kontakte os efterfølgende, hvis de havde brug for støtte til noget, fremtidsværkstedet havde bragt op. Det har dog ikke været tilfældet.

Forskerens rolle: Forskerrollen beskrives i kvalitativ forskning som normativ, fordi man bevidst eller ubevidst agerer i interaktion med deltagerne under indflydelse af, hvad man ønsker, at forskningen skal resultere i (Tofteng og Husted, 2012:371). Vores normative udgangspunkt har været et ideal om, at seksualundervisning og undervisning i samtykke skal udvikles og finde en god form, der betyder at de unge bedre kan navigere ift. samtykke i deres kropslige og seksuelle praksis. Vi har også en forudgående faglig indsigt i, hvilke tematikker tidligere undersøgelser peger på som centrale i forbindelse med unges anvendelse af samtykkebegrebet og undervisning knyttet til dette.

I forhold til udførelsen af fremtidsværkstedet er vi bevidste om, at vi især med vores indledende oplæg, var med til at forme deres tænkeramme ift., hvordan samtykke kan defineres. Hvilke faktorer der kan påvirke det, og hvordan det kan anvendes til både at imødegå risici, men også anvendes mere positivt ift. at tilkendegive, hvad man har lyst til. Vi kom i den rolle til at fremstå med lærerens faglige autoritet og definitionsmagt, og det er med til at præge resultaterne. Tilsvarende rolle har vi spillet i interviewene med lærerne, hvor vi gengav forskningsbaseret viden, som vi bad dem forholde sig til. Dog er den relation mindre asymmetrisk.

Kvaliteten af vores undersøgelse

For at vurdere kvaliteten af vores undersøgelse, bruger vi kvalitative kvalitetskriterier, som svarer til hvad man i kvantitativ forskning kalder reliabilitet, validitet og generaliserbarhed. Her lægger vi os op af Thagaards begreber troværdighed, bekræftbarhed og overførbarhed (Thagaard 2004: 176-177).

Troværdighed skal forstås, som at vores undersøgelse er fremkommet på en tillidsvækkende måde (Thagaard 2004:185). Det handler især om, at vi er transparente i den måde vores data fra fremtidsværkstedet og interviewene er fremkommet, idet vores fortolkninger i analysen og diskussionen forholder sig til/bygger på disse. Denne troværdighed har vi søgt at sikre på flere måder. Dels ved at synliggøre valg der ligger til grund for vores empiriindsamling. Dels ved tydeligt at adskille deltagernes udsagn fra de fortolkninger vi laver. Dette har vi sikret ved at vedlægge den fuldstændige transskription af lydoptagelserne samt dokumenterne produceret i fremtidsværkstedet og ved at inddrage citater direkte i

analysen og gengive, hvad informanterne har udtalt. Dette netop at synliggøre de data, der ligger til grund for vores tolkninger og diskussioner af materialet.

Bekræftbarhed drejer sig om, at man kritisk vurderer de tolkninger og konklusioner, som man kommer frem til i undersøgelsen (Thagaard 2004:187). I denne sammenhæng er det vigtigt at være opmærksom på sit eget ståsted og udgangspunkt som forsker. Det har vi gjort ved at redegøre for vores egen professionelle baggrund og at redegøre for vores videnskabsteoretiske afsæt. Vi har også synliggjort vejen til vores konklusioner ved at præsentere en detaljeret beskrivelse af vores analysestrategi, så man som læser tydeligt kan se, hvordan vi bruger vores teori og vores baggrundslitteratur til at analysere vores empiri. Endelig har vi løbende søgt af- og bekræftelse i eksisterende forskning.

Overførbarhed er et begreb for om den forståelse og de tolkninger, der er fremkommet på baggrund af vores undersøgelse, kan overføres til andre situationer og kontekster (Thagaard 2004:191-196). Dette beskæftiger vi os både løbende med i analysen, men vi har også nogle generelle betragtninger.

Overordnet set kan man sige, at antallet af deltagere i fremtidsværkstedet og antallet af interview er begrænset, hvilket betyder noget for variationen i lærernes og elevernes forestillinger om de muligheder og udfordringer, der knytter sig til undervisningen i samtykke³⁵. Særligt manglende variation ift. geografi, etnisk baggrund samt indstilling til seksualundervisning og samtykke, køn samt seksualitet blandt eleverne og lærerne samt lærernes ansættelsessted kan fremhæves som oplagte bias³⁶. Så selvom den begrænsede variation adresseres ved at inddrage baggrundslitteratur, så kan man formode, at en del perspektiver er underbelyst i vores opgave.

Vi har med baggrund i den relativt afgrænsede variation blandt vores informanter prioriteret, i stort omfang at inddrage baggrundslitteratur der belyser vores emne³⁷. Dette bruger vi løbende til at holde vores fund fra fremtidsværkstedet og interviewene op imod. Derudover kan man overordnet sige, at vores resultater i deres kvalitative karakter skal forstås som noget, der giver kvalificerede forslag³⁸ til, hvad man kan inddrage i undervisningen om samtykke, og hvordan man kan tilrettelægge undervisningen på en deltager- og handlingsorienteret måde.

³⁵ Se afsnit om beskrivelse af informanter og afgrænsning for uddybning. Et forhold, der er særligt værd at fremhæve, er at LGBT+ unge er overrepræsenteret i vores empiri, men underrepræsenteret i baggrundslitteraturen.

³⁶ Fx har vi i undersøgelsen ikke nogen elever, der er bosiddende uden for København, eller som forholder sig primært negativt til samtykkebegrebet, eller som orienterer sig mere traditionelt i forhold til køn og seksuel orientering, og vi har ingen lærere med, der arbejder på en erhvervsskole eller som forholder sig negativt til samtykkebegrebet. Desuden deltager både lærerne og eleverne frivilligt i deres fritid i fremtidsværkstedet og interviewene, og derfor kan man måske formode, at de er særligt interesserede i eller reflekterede omkring temaet.

³⁷ Med udgangspunkt i vores litteraturstudie gennemført på 5. semester på masteruddannelsen i sexologi (Hedekov og Raunkjær 2022).

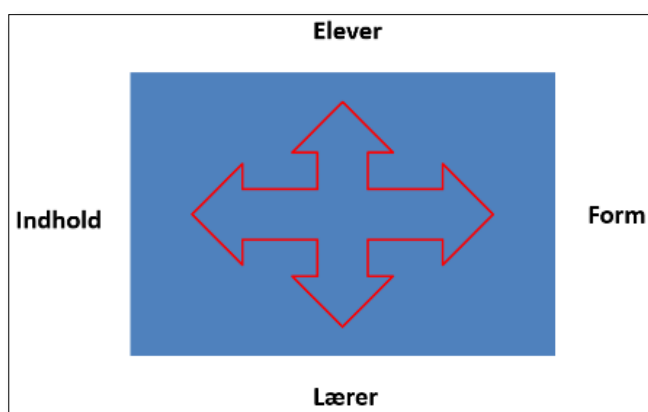
³⁸ Resultater i kvalitativ forskning kan ses ikke som en absolut sandhed men som et forslag til en forståelse.

Deltagelses- og handleorienteret undervisning

Vores analyse af empirien og de deraf følgende anbefalinger til undervisning i samtykke placerer sig indenfor en pædagogisk-didaktisk tænkning, som vi vil redegøre for i dette kapitel. Indledningsvis vil vi kort rammesætte vores forståelse af undervisning generelt for derefter at gå tættere på det deltagelses- og handleorienterede perspektiv. Opgaven har ikke til hensigt at diskutere forskellige læringsteoretiske og didaktiske positioner.

Undervisningens konstitution

Undervisning konstitueres af samspillet fag-sag-elev-lærer (Rønholt 2008:92), som adresseres i nogle af didaktikkens grundlæggende spørgsmål: Nemlig hvad undervises der i (indhold), hvordan der undervises (form), og hvem der undervises af hvem (elev – lærer). Hvis en af de fire faktorer ikke er til stede, er der ud fra denne forståelse ikke tale om undervisning.



FIGUR 1

Undervisningens indhold kan være et færdighedsmæssigt eller betydningsmæssigt indhold, og det kan bestemmes og delvist planlægges før undervisningen (Rønholt 2008:37). Indholdet rammesættes og formes dels af ministerielle bestemmelser og dels af den faglighed, der knytter sig til emnet.

Undervisningens form kan varieres meget ift. valg af indlæringsformer (induktive, deduktive), sociale former (gruppe, par, solo, hele klassen) og handleformer (læse, reflektere, diskutere, analysere, skabe, fortælle, fremlægge mv.), og den afhænger af lærerens vurderinger af bl.a. samspillet mellem mål, indhold, rammefaktorer (tid, sted, lokale, antal elever, fastlagte krav) og elevforudsætninger (viden, erfaringer, samarbejdsevner mv.) (Hiim og Hippe 2005:18).

Læreren og eleverne deltager med deres forskellige kompetencer, erfaringer, normer og værdier og deres relation til hinanden og til emnet.

Det er i denne dynamik, at undervisningen udspiller sig, og vi vil i analysen og de efterfølgende anbefalinger forholde os til dette felt. Undervisning har altid til formål at lære nogen noget, og vi er her inspireret af den deltagelses- og handlingsorienterede tilgang til læring, som vi vil se nærmere på i de følgende afsnit.

Deltagelsesbegrebet

Den engelske digter Donne skrev allerede tilbage i 1600-tallet, at "Intet menneske er en ø", og denne grundforståelse finder vi også i bl.a. den sociokulturelle læringsteori (Vygotsky³⁹ m.fl.). Her forstås mennesket altid i relation til deres deltagelse i en social praksis, og det er heri, at mennesket udvikler sig og lærer (Hasse 2013:144-172). Læring sker i en interaktion mellem gensidigt forbundne forhold; elev, klassen, læreren, de fysiske rammer, kulturelle og sociale faktorer, stoffet, arbejdsformerne, materialerne mv. indgår i dynamiske vekselvirkninger, og læring foregår gennem elevens deltagelse og handlinger i disse processer (Simovska og Roien 2018:75).

Deltagelsesbegrebet rummer i den forståelse en dobbelthed, idet det både angår den enkeltes aktive deltagelse, og den sociale sammenhæng, som deltagelsen skal foregå i. I forhold til det første bliver det relevant at se på, hvad der kan få personen til at deltage, engagere sig og lære noget. Samt hvad deres deltagelse skal karakteriseres af og dreje sig om, og hvilke handlinger der knytter sig til den. I forhold til den sociale sammenhæng bliver det relevant at rette fokus mod det fælles deltagelsesrum; hvad der skal kendetegne det, for at alle kan komme til at deltage i det, og hvordan samspillet skal være. Dette ud fra en grundforståelse af, at det sociale rum spiller en afgørende rolle for, hvordan der kan deltages i dette eller udtrykt på en anden måde: "*Mennesker udgør betingelser for hinandens deltagelse*" (Poulsen 2022:8).

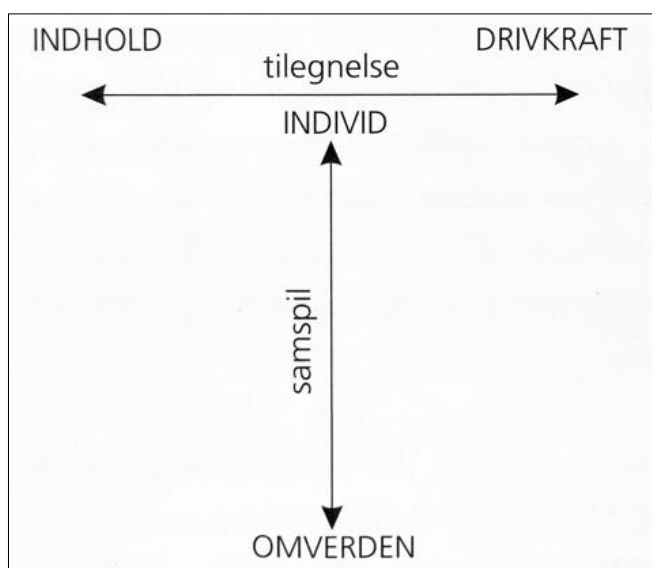
Deltagelse er et grundbegreb i meget forskellig læringsteori. Vi præsenterer her de forståelser, som vi har fundet meningsfulde og anvendelige i forhold til undervisning i samtykke.

Læring gennem deltagelse

Læringsteoretisk er vi inspireret af Knud Illeris, der beskriver læring som både en tilegnelsesproces og en samspilsproces (Illeris 2015:44-49). Tilegnelsesprocessen finder sted i det enkelte menneske og er den proces, hvor mennesket tilegner sig viden og færdigheder ift. et bestemt indhold. Denne tilegnelse sker altid i et samspil med omverdenen, dvs. den kontekst eller sammenhæng, som læringen sker i.

³⁹ Vygotskys sociokulturelle læringsteori, Hasse 2013: 144-172.

Deltagelseselementet indgår i begge processer i form af dels den enkeltes egen motivation og tilegnelse af stoffet og dels i form af deltagelse i samspillet med omverdenen⁴⁰.



FIGUR 2 LÆRINGSDIMENSIONER. ILLERIS 2015 S. 48

De to processer hænger ifølge Illeris tæt sammen og må altid medtænkes, hvis man vil danne sig et fuldstændigt billede af en læringssituation (Illeris 2015:49).

Tilegnelsesprocessen

Om tilegnelsesprocessen (den vandrette linje på figur 2), beskriver Illeris det således: "Den indholdsmæssige side drejer sig om det, der bliver lært – man kan ikke lære, uden at man lærer NOGET, læringen har altid et indhold" (Illeris 2009:4). Igennem indholdsdimensionen udvikles elevernes indsigt, forståelse og formåen – hvad de ved, forstår og kan. Gennem tilegnelse af indholdet opøver eleverne mestring i form af de færdigheder og måder at forholde sig på, der sætter dem i stand til at tackle tilværelsens praktiske udfordringer (Illeris 2015:46).

Det betyder, at det bliver vigtigt, at læreren gør sig overvejelser over og bliver tydelig omkring, hvad der skal arbejdes med. Og videre:

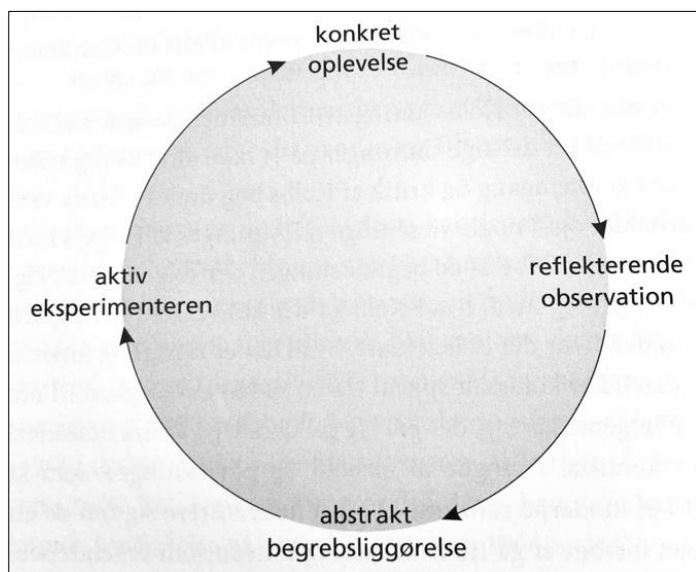
"Den anden side drejer sig om læringens drivkraft, dvs. om hvordan man mobiliserer den psykiske energi, som læringen kræver... Det, man lærer med et stærkt engagement, er mere nuanceret og huskes og anvendes lettere" (Illeris 2009:3).

⁴⁰ Læringens samspilsprocesser udspiller sig på et socialt mellemmenneskeligt plan i fx klassen, gruppen, og på et mere samfundsmæssigt kulturelt niveau, hvor deltagernes medvirken antages af være prægede af deres socialisering og kulturlæring, herunder normer og værdier (Rønholt 2008: 38).

Det betyder, at hvis der skal ske en læring, må undervisningen tilrettelægges under hensyn til, hvordan eleverne bliver motiverede for at deltage.

Modellen repræsenterer en læringsforståelse, som grundlæggende er af konstruktivistisk karakter, dvs. det antages, at den lærende selv aktivt opbygger eller konstruerer sin læring som psykiske strukturer, der kan betegnes som f.eks. mening (at jeg forstår noget) eller funktionalitet (at jeg kan noget) (Illeris 2002:5).

I denne forståelse af læring som en elaborativ tilegnelsesproces, bliver læring noget, der også formes af den lærendes erfaringer, og disse bliver dermed relevante at inddrage i læreprocesserne (Illeris 1999:1-19). Hermed knyttes an til teorier om erfaringsbaseret læring, der udover Dewey (1859-1952) ofte refererer til Kolb, som beskriver læring som *"en proces, hvorved erfaring (experience) omdannes til erkendelse (knowledge)"* (Kolb, 2001: 65). Kolb har bl.a. beskrevet en cirkulær læreproces, der skaber sammenhæng mellem på den ene side oplevelse, erfaring og praksis og på den anden side refleksion og abstrakt begrebsliggørelse. Det er vigtigt at bemærke, at det engelske ord 'experience', som indgår i modellen på engelsk, refererer både til oplevelse og erfaring (Illeris 2012: 275), og vi anvender særligt ordet erfaring i vores analyse.



FIGUR 3: KOLBS LÆRINGSCIRKEL. ILLERIS 2015 S.76

Samspilsprocessen

Læring foregår ifølge Illeris i en social samspilsproces (den lodrette linje i figur 1), og det er derfor helt centralt at være opmærksom på læringsrummet og muligheder for deltagelse i dette.

En læringsteori, der er meget optaget af samspilsprocessen, er den situerede læringsteori, hvor deltagelsesbegrebet også står meget centralt. Situeret læring forstås som en proces, der altid finder sted i

kraft af, at den lærende tager del i "praksisfællesskaber" forstået som sociale og kulturelle fællesskaber (Lave og Wenger 2003: 32 ff).

Læringsrummet kan beskrives som et sådant praksisfællesskab, og deltagelse beskrives som at deltage aktivt i sociale fællesskaber gennem bl.a. handling, samtale, tænkning, følelse og tilhørsforhold (Wenger 1998:55). Når læring sættes i forbindelse med deltagelse, bliver det væsentligt at forholde sig til elevernes deltagelsesmuligheder i uddannelsernes faglige og sociale fællesskaber. Et centralt begreb er her "legitim perifer deltager", der benævner og legitimerer, at eleverne kan deltage uden at være centrale aktører (Lave & Wenger 1991:35).

Deltagelsesmuligheder for alle

Deci og Ryan har beskrevet betydningen af at høre til og føle, at man kan bidrage med noget til fællesskabet (Ryan & Deci, 2017:11). Det er vigtigt for motivation og læring, at eleverne føler sig trygge i læringsfællesskabet (Deci & Ryan 2000). Ifølge en af de store meta-analyser gennemført af John Hattie (Hattie 2013) er tryghed et afgørende element i et positivt læringsmiljø. Uden tryghed kan det være vanskeligt for eleverne at forholde sig åbne og undersøgende. Læringsmiljøet skal bl.a være positivt og omsorgsfuldt for at fremme elevernes læring (Plauborg et al 2010). Når vi taler om sårbare emner som krop, seksualitet, samtykke, er det endnu mere afgørende, at der etableres et trygt læringsrum.

Ift. at skabe trygge og inkluderende fællesskaber har teoridannelserne omkring og erfaringerne med inklusion i grundskolen også relevante perspektiver: "*Med et inkluderende sigte forstås problematikker som relationelle og kontekstuelle*" (Hansen 2022: 36). Det vil sige, at det først og fremmest er de faglige og sociale fællesskaber, som barnet/den unge indgår i, kulturen, traditioner, normer og værdier, der skal arbejdes med, så der skabes muligheder for deltagelse (Hansen 2022: 36). Noget af det, der karakteriserer et inkluderende læringsmiljø, er, at alle skal støttes i at forpligte sig i fællesskabet. Dette fordrer, at der tænkes i, hvordan man kan få elever til at deltage aktivt og engagere sig. Det kræver bl.a. at lærere arbejder med "at korrigere og justere fællesskabets måde at være fællesskab på". (Hansen 2022:36). Det kan fx dreje sig om at lave retningslinjer for, hvordan man taler til og omgås hinanden, og det kan dreje sig om at skabe lige deltagelsesmuligheder for alle.

Normkritisk pædagogik

En central tilgang i forhold til at skabe lige deltagelsesmuligheder er den normkritiske pædagogik. Den er oprindeligt udviklet i Sverige i 00'erne og fremefter, og den er optaget af at synliggøre de normer, der præger os, vores forståelser og vores omgangsformer, med henblik på at undersøge kritisk hvordan normerne kan have undertrykkende konsekvenser. Det kan både handle om normer knyttet til køn, klasse,

etnicitet, seksualitet mv. Tilgangen har i høj grad fokus på at bane vejen for inkluderende fællesskaber, *“der fremmer ligebehandling og modvirker eksklusion og diskrimination”* (Gundersen og Roien 2018:276). Den står måske tydeligst frem som et opgør med den form for "tolerance pædagogik", der har præget mange indsatser mod diskrimination, og som indebærer, at de der falder udenfor normen inviteres ind i det normale, fx i form af "springe ud historier" og fremvisning af "det særlige", som så tolereres af "de normale". I stedet for at fokusere på "afvigelserne", vil den normkritiske pædagogik stille skarpt på de normer, som præger os alle, og som er med til at privilegere og marginalisere. Det handler om at synliggøre de normer, der sædvanligvis er usynlige (Ibid:278). Normkritikken tager udgangspunkt i forskellige pædagogiske strømninger, der forholder sig kritisk til magt og ulighed (fx Freire), og særligt er den inspireret af den feministiske tænker Judith Butler og hendes queerteori (Butler 1990), der som tidligere nævnt har haft stor betydning for en tydeliggørelse af det socialt og kulturelt konstruerede køn og normalitetens privilegerede usynlighed (Gundersen og Roien 2018:276).

Normer og magt er i høj grad indlejret i vores sprog⁴¹, og den normkritiske pædagogik er således også optaget af at få etableret et sprog, der er inkluderende og mangfoldigt fremfor udstillende eller adskillende (Gundersen 2018:337). Det handler bl.a. om "simple pædagogiske greb", hvor det bliver afgørende, om man som lærer fx siger: "Kroppe fungerer på forskellige måder" frem for "Kroppen fungerer på denne måde" og "Man kan have lyst til forskellige ting" fremfor fx "Drenge har lyst til...". Det handler også om at etablere spilleregler for, hvordan man taler til og om hinanden på en respektfuld måde (Ibid:337)

Udvikling af ansvarlige subjekter

Den pædagogiske filosof Gert J.J. Biesta, der har beskæftiget sig meget med uddannelse, beskriver tre dimensioner, som uddannelse skal forholde sig til, og som også kan give mening ift. at udvikle deltagerorienteret undervisning i samtykke: kvalificering (tilegnelse af viden og færdigheder), socialisering (blive indført i og have adgang til sociale fællesskaber) og subjektivering (at blive til i verden) (Biesta 2011 i: Roien et al 2018:65). Deltagelsesperspektivet er relevant ift. alle tre dimensioner, men vi vil i opgaven her nøjes med at inddrage Biestas tanker om subjektiveringsdimensionen, der har nogle interessante perspektiver ift. undervisning i samtykke. I denne dimension beskæftiger han sig med, hvordan mennesker på den ene side kan dannes som enestående individer med en vis frihed til at forme sig selv, og på den anden side kan udvikle sig til at være ansvarlige subjekter i deres væren med andre. Han er optaget af, at uddannelse skal danne subjekter, der kan indgå i etiske relationer med anderledes tænkende. I nutidens samfund, der er karakteriseret ved foranderlighed og fravær af universelle sandheder, værdier og måder at

⁴¹ Michel Foucault (1926-1984) har bl. beskæftiget sig med dette "hvordan diskurser producerer sandheder, som derefter installeres i det enkelte menneske i form af træk, personlighed og identitet" (Porsborg 2019)

leve på, skal de unge socialiseres ind i en sammenhæng, der står åben. Det kræver, at de kan håndtere en pluraliseret seksualitetskultur, hvor de skal kunne orientere sig ift. mange muligheder og valg. Biesta mener, at det er i mødet med "det anderledes", at mennesker bliver til. Det er igennem subjektiveringsprocesser, at eleverne lærer at "transcendere *herskende sociale regimer og agere ansvarligt i mødet med andre, der er forskellige fra dem selv*" (Biesta 2011 i Roien et al 2018:24). I forlængelse heraf bliver det vigtigt at seksualundervisning (og herunder samtykke) bliver et sted, hvor de møder det anderledes og lærer at håndtere de mange muligheder. I det perspektiv bliver "seksualundervisningens demokratiske dannelsesopgave at skabe pædagogiske rum, hvor der er plads til at møde forskellighed, og hvor der inviteres til kontinuerlig refleksion over "det anderledes" i lyset af elevernes eget liv" (Roién et al 2018: 25).

Deltagelse og handling

Handlebegrebet blev i første omgang bragt på banen af bl.a af filosof og pædagog John Dewey (1859-1952) og didaktikeren Wolfgang Klafki (1927-2016), der begge forstod handlekraft som erkendelsesgenererende. Læring sker gennem en forening af handlen, eksperimenter og refleksion (Kolb 2012:283-298). En forståelse vi også ser i Kolbs læringscirkel beskrevet ovenfor. Senere er det i høj grad knyttet til begrebet handlekompetence, som blev introduceret i en dansk kontekst i 1990 af Hans Jørgen Kristensen, der definerede det som "*evnen til at handle på baggrund af erfaring, indsigt og erkendelse*". (Kristensen H. J. 1990 i Rønholt 2008:54). Det fandt særlig udbredelse inden for miljø- og sundhedsundervisning, hvor opdragelse til demokrati også forstås som kvalificering til deltagerrollen. "*At udvikle handlekompetence bliver et dannelsesideal i et demokratisk perspektiv, der gerne må give associationer til noget med at kunne (og ville) være kvalificeret deltager*" (Jensen og Schnack 1993 i:Rønholt 2008:56). På den måde bliver deltagelse og handling to sider af samme sag.

Handlekompetence er i forhold til undervisning i sundhed mere bredt forsøgt konkretiseret i seks dimensioner, som undervisning kan tage udgangspunkt i og arbejde med (Simovska og Roien 2018: 70). Disse dimensioner ⁴² kan muligvis inspirere arbejdet med undervisning i samtykke.

Derudover er det relevant at nævne en af de pædagogisk-didaktiske tilgange, der i høj grad har en handleorienteret tilgang, nemlig den sundhedspædagogiske IVAC⁴³-model, som er yderst velafprøvet ift.

⁴² De seks dimensioner er: kritisk viden, engagement, visioner, handleerfaringer, intersubjektiv og interrelationel viden, psykologisk robusthed

⁴³ Det centrale i IVAC-modellen er dens fokus på elevdeltagelse og handlingsorientering. Eleverne skal tage udgangspunkt i deres egne interesser og oplevede udfordringer. De skal støttes i at undersøge det, der optager dem, de skal arbejde med deres visioner, og de skal gøre sig erfaringer med "at skabe forandringer gennem kollektive handlinger" (Roién et al.2018:234). Undervisningen bygges op som cirkulære bevægelser mellem fire forskellige handlinger; Undersøgelse (Investigation), udvikle og opstille visioner (Vision), konkrete handlinger (Actions) og forandring (Change).

arbejdet med sundhedspædagogik og sundhedsfremmende skoler både i Danmark og internationalt (Simovska og Roien 2018:233 ff). Men den er kun i begrænset omfang udfoldet ift. seksualundervisning, og vi afgrænser os fra at inddrage den nærmere i nærværende projekt.

Analysedel 1: Hvad skal der undervises i?

Som det fremgår af teoriafsnittet, er en vigtig del af undervisningen, HVAD der undervises i, og derfor vil vi i dette afsnit se nærmere på, hvad lærere og elever forestiller sig om undervisningens indhold. Vi vil præsentere og analysere de temaer, som eleverne og lærerne i henholdsvis fremtidsværkstedet og interviewene fremhæver som vigtige i undervisningen om samtykke. Herunder vil vi se på, hvilke muligheder og udfordringer lærere og eleverne ser i forbindelse undervisningen⁴⁴, og vi vil holde disse fund op imod eksisterende forskning og teorier om unge, køn, seksualitet og samtykke, som er præsenteret i baggrundsafsnittet.

Samtykkedefinitioner

For begge lærere er det helt afgørende, at eleverne får en forståelse af, hvad samtykke egentlig er. Ida den ene lærer beskriver det at arbejde meget konkret med, hvad samtykke er, som det primære indhold i undervisningen. Begge lærere mener, at eleverne skal kende til lovgivningen samt baggrunden for denne, og hvordan man skal forstå den. Fx hvad et overgreb er, og hvad det ikke er. I forståelsen af begrebet vil der også være brug for at tale om, hvad samtykke betyder i praksis. Som Peter den anden lærer formulerer det:

“Nu lyder det banalt for mig, men det er det ikke nødvendigvis for dem. At sige samtykkeerklæring er ikke, at man sidder i en given situation, inden man laver noget seksuelt sammen, og så skriver under på e-boks. Det er faktisk fuldstændigt det modsatte.”

Dette ønske fra lærerne om at arbejde med selve definitionen af samtykke fremstår relevant ift., hvad forskningen i unges anvendelse af samtykke viser. Nemlig at de unge er påvirkede af mange forskellige og delvist modstridende definitioner af samtykke, og at der kan være forskel på deres idealer og deres praksis. Det er derfor vigtigt, at undervisningen skaber rum for at undersøge disse flertydige definitioner (Holmström et al. 2020, Muehlenhard et al. 2016, Kubota et al.2022:16).

Eleverne i fremtidsværkstedet Sarah, Michelle, Anton og Lærke⁴⁵ nævner ikke eksplicit et behov for at arbejde med selve definitionen af samtykke. Dog ligger det nok som en implicit præmis hos eleverne, at undervisningen skal indeholde dette, da de bl.a beskriver en del bekymringer om gråzoner og usikkerhed i

⁴⁴ Nogle af undervisningstemaerne er både fremhævet af lærerne og eleverne, mens andre kun er nævnt af enten lærerne eller eleverne, hvilket vil fremgå af teksten.

⁴⁵ Herfra benævnt som eleverne eller ved deres individuelle navne.

forbindelse med samtykkebegrebet. Eleverne er mindre orienterede imod samtykkelovgivningen end lærerne, den nævnes kun én gang af Sara⁴⁶.

Samtykke til hvad?

I arbejdet med definitionen af samtykke, nævner Peter, at det er svært at tale om samtykke uden at tale om samtykke til hvad, og her bliver det nødvendigt at bringe sex og seksualitet på banen. Peter beskriver det som en vigtig præmis:

"At man bliver nødt til at sige, hvad man giver samtykke til. Hvad er sex, og hvorfor er sex forskelligt?"

Dette er også i tråd med, hvad tidligere studier har vist, nemlig at man i undervisningen klart bør associere samtykke med alle typer for sex og intimitet, og at der undervises i, at det er muligt at samtykke til nogle praksisser og ikke til andre (Bednarchic et al.2022:20). Begge lærere vurderer, at eleverne vil være udfordret på samtalen om samtykke til forskellige specifikke seksuelle aktiviteter. Peter tror, at eleverne vil have svært ved:

"Italesættelsen af hvad (...) er det egentlig at sex er. Men også at sex er forskelligt, og også at folk opfatter sex forskelligt."

Ida har også svært ved at se for sig, at man kan udfolde opfattelsen af, hvad sex er sammen med eleverne. Men Peter understreger vigtigheden af at læreren italesætter, hvad sex er.

Eleverne beskriver det som sårbart at tale om sex, men de nævner ikke, at det er noget de af den grund ønsker at undgå. I baggrundsafsnittet beskrev vi, at unge i følge en stor metaundersøgelse faktisk ønsker at tale mere om sex og have en større åbenhed omkring, hvad sex er i seksualundervisningen (Pound et al. 2016).

Samtykkebegrebet kan også udvides til at handle om noget mere generelt end seksuelle interaktioner. Ida ser nogle fordele i at undervise i begrebet mere bredt – dvs. i forhold til andre emner end bare sex:

"Så synes jeg også, at det rækker ind i alt muligt andet. Altså i forhold til at forstå hinandens grænser. Det behøver jo ikke kun at handle om sex (...). Nogle gange kan de jo godt sådan køre på hinanden på en eller anden måde. Så det der med at forstå, at jeg kan godt se på den her anden elev, at de ikke synes det er sjovt mere ligesom. Så jeg tænker også, at det rækker ind i mere generelt at forstå grænser."

Erhvervsskoleeleverne er også inde på, at undervisningen kan handle mere generelt om grænser. De fremlægger i utopidelen af fremtidsværkstedet ønsket om, at der bliver arbejdet med de hierarkier, man

⁴⁶ Dog har de to erhvervsskoleelever fokus på rettigheder i en arbejdsplads sammenhæng, som er knyttet til ligebehandlingsloven, hvilket vi uddyber længere nede i afsnittet 44.

som lærling indgår i på sin læreplads, og den deraf følgende risiko for seksuelle grænseoverskridelser. Ligeledes ønsker de, at der bliver arbejdet med hvilke rettigheder, man har som ung lærling og betydningen af at kende dem. Som Sara udtrykker det:

"Det er i hvert fald virkelig vigtigt at få at vide, hvis man står som lærling og bliver slået i røven eller et eller andet, at man godt ved at det ikke er i orden."

Og Michelle uddyber:

"Det er også bare, at hvis ikke man har de her regler, og man ved, at man har de her regler og har ret til ting, så gør det, at man ikke har lyst til at tage på arbejde. Så det er meget vigtigt for folk at forstå, at de ligesom har ret til at sige nej, så de er glade for at tage på arbejde."

Kommunikation om samtykke

Både eleverne og lærerne og særligt Peter er optaget af at undervisningen i samtykke skal handle om kommunikation. Peter siger, at det handler om at:

"Give dem en bevidsthed om, at man bliver nødt til at kommunikere. Du bliver nødt til at lære at kommunikere. Det er ikke bare noget, man kan."

Han uddyber videre, at han mener, at de skal lære noget om, hvordan man kan gebærde sig i det, og at det er okay at sige nej, samt at man skal hjælpe dem med at få et sprog til at kommunikere med. Gennem det arbejde mener han også, at man kan prøve at "normalisere" samtykke og tegne et billede af, at det er forskelligt fra person til person, hvad man opfatter som seksuelt. Ida nævner også, at man kan lave øvelser i kommunikation, og hun er samtidig optaget af, hvordan man kan gøre det, så det ikke bliver for akavet. Fx ved at lave øvelser, der ikke decideret handler om sex, og så kan man føre det over på en seksuel kontekst bagefter.

De unge har også fokus på forskellige specifikke temaer relateret til kommunikation, hvilket uddybes i det næste delafsnit.

Verbal samtykke-kommunikation er sårbart og sexet

De unges ønsker om, at undervisningen skal indeholde noget om kommunikation, udspringer af deres egne oplevelser og erfaringer med, hvor svær kommunikationen omkring samtykke kan være. Sara siger under opvarmningsøvelsen at samtykke i begyndelsen virkede skræmmende, fordi det stillede krav til, at man kunne udtrykke verbalt, hvad man havde lyst til:

“Jeg tror måske til at starte med, at det virkede sådan lidt... farligt.. eller. Altså hvis det så kræver, at man rent faktisk lige snakker om det. Det kan da godt være sådan lidt svært at skulle sige ‘hey, har du også lyst til det her’.”

Lærke er enig i Saras betragtning, og hun tilføjer, at det at folk finder samtykke svært nok også handler om bekymring for at blive afvist, når man formulerer hvad man har lyst til.

“Det der med at folk frygter enormt meget at blive afvist. Det er måske derfor det er svært for folk at snakke om. Generelt er det jo det der med, at der er mange ting inden for seksualitet, der er sårbart, så derfor tror jeg folk har svært ved at sætte ord på, hvad de har lyst til eller ikke har lyst til.”

Lærke oplever, at der eksisterer en norm om, at direkte verbal kommunikation er usexet. Hun fremhæver også vigtigheden af i undervisningen at udfordre denne norm.

Da jeg var yngre, der blev der snakket om, at det var sådan lidt usexet at spørge ind til, hvad man har lyst til. Sådan “kill the vibe”, lyseslukker-agtigt. (...) Det føler jeg virkelig skal formidles, det skal ikke være usexet at snakke om, hvad man har lyst til.”

Hun ønsker, at verbal kommunikation om lyst skal introduceres som noget positivt i undervisningen. Lærke vælger også det med at aftabuisere *“at man godt kan kommunikere, hvad man har lyst til”*, da hun i realiseringsfasen skal fremhæve ét emne, hun gerne vil realisere. Dette lægger op til en sexpositiv tilgang til samtykkeundervisningen, som det også anbefales i et nyere større review (Burton et al. 2023).

Lærkes tilkendegivelse af at verbal kommunikation kan være sexet sammenholdt med Lærke og Saras udsagn om verbal kommunikation som sårbart og svært kan forstås som, at de både mener, at det er vigtigt at snakke om det udfordrende og samtidigt det positive ved verbal kommunikation om samtykke og ikke-samtykke i undervisningen.

Zoomer man ind på det, eleverne finder svært - nemlig verbalt at sætte ord på lyst og det at kommunikere eller modtage en afvisning, så er der flere forhold omkring de to emner, der kan være med til at skabe følelsen af sårbarhed. Forskningen viser at unge er mindre tilbøjelige til at bruge verbalt samtykke, samtidig med at de finder det vigtigt at bruge verbalt samtykke i forbindelse med afvisninger (Muehlenhard et al. 2016:472, Johansen et al. 2020:8-9). Det kan tyde på, at de unges opfattelse af at afvisninger skal udtrykkes verbalt, selvom de samtidig synes, at det er den sværeste måde at kommunikere om samtykke, kan være en barriere for at samtykket bruges. Kønsnormer kan også spille en rolle i forhold til den følelse af sårbarhed, der er forbundet med at udtrykke lyst og afvisninger, hvilket vi vil udfolde i vores diskussionsafsnit. Både lærernes, elevernes og den eksisterende forskningsfokus på muligheder og udfordringer forbundet med kommunikation om lyst og afvisninger, gør det oplagt at tage dette tema op i

undervisningen. Netop fordi de unge kunne have brug for støtte til, hvordan kommunikation om lyst og afvisninger kan gøres.

Fokus på normer for køn og seksualitet

Både lærerne og eleverne er optaget af at arbejde med normer omkring køn og seksualitet. Ida oplever, at hendes elever har nogle ret faste men samtidig fleksible forestillinger om køn, som også gør, at de er i stand til at nuancere det, hvis hun arbejder med det i undervisningen. Ida forklarer:

“Jeg plejer at snakke meget konkret om det, (...) hvis de bare tænker: ‘Hvad er en rigtig mand?’. Altså det der med at få sat ord på ‘hvad er det de forbinder med det’ og så nuancere det bagefter, og sige der er jo ikke nogen af os, der ligesom lever på den der måde. (...) De kan jo sagtens nuancere det, men det er sådan nogle meget traditionelle forståelser ofte af nogle ting, synes jeg.”

Ida ser det som sin opgave at give dem en forståelse af, hvor forestillingerne om køn kommer fra, og hvorfor vi har dem, og så vil hun eventuelt også *“give dem nogle andre fortællinger”*. Peter beskriver på linje med Ida, at han kunne arbejde med deres opfattelser af mænd og kvinder og bagefter lade dem reflektere over de forskelligheder, der kan ligge i det. Han er samtidig ret optaget af ikke at *“pådufte”* dem bestemte holdninger men i stedet lære dem at tænke selv gennem at se på *“både kulturelle og evolutionære”* faktorer.

Normer om køn og seksualitet er også et emne, der nævnes af alle eleverne, som noget de ønsker at lære noget om. Sara siger som en del af deres beskrivelse af deres utopi, at:

“Blandede køn og seksualiteter kunne vi godt tænke os at lære noget om, så det hele ikke bliver så heteronormativt. Ja, det var bare det.”

For Sara er køn og seksualitet vigtigt som emne, og hun peger også på, at undervisningen skal tage et normkritisk afsæt, der afspejler elevernes diversitet i forhold til køn og seksualitet. Her ligger hun helt på linje med de unge i den engelske metaundersøgelse, der oplever, at samtykkeundervisning definerer sex for snævert og i et for heteronormativt perspektiv (Pound et al. 2016, baggrundsafsnit). Dette uddybes i analysedel 3.

Anton nævner også i hans og Lærkes præsentation af deres utopi, at han gerne vil undervises i noget, der relaterer sig til samtykke og normer om fx køn.

“Jeg tror, jeg synes det ville være meget interessant at have noget omkring nogle samfundsnormer. I forhold til køn f.eks. det tror jeg, jeg ville synes var en meget interessant samtale at have med min klasse. Omkring samtykke mere specifikt.”

Normer om samt diversitet i forhold køn og seksualitet er altså emner, alle deltagerne ønsker bliver en del af undervisningen. Eleverne i vores undersøgelse fremstår umiddelbart mere kritiske i deres indstilling til normer om køn end de elever, som Ida og Peters normalt underviser, som de beskriver som ret traditionelle i deres kønsopfattelser. Dette kan hænge sammen med, hvad der kendetegner netop de elever, som har deltaget i fremtidsværkstedet, herunder at nogen af dem selv har erfaring med at være minoritet i forhold til seksuel orientering og køn. Denne forskel taler også ind i Søndergaards beskrivelse af, at der kan være forskellige normer for køn og syn på køn samt seksualitet i forskellige delkulturer af unge.

Kønnede misforståelser og gråzoner

I opvarmningsøvelsen beskriver Anton, at han synes det udfordrende ved samtykke bl.a. er risikoen for misforståelser og grænseoverskridelser.

“Det kan jo være meget forfærdeligt, når der overskrides grænser eller ikke er samtykke i forskellige situationer. Men... det handler jo også om, at når man er to forskellige personer, der kommer fra to forskellige steder og handler på to forskellige måder. (...) For én person kan det virke som om, at der bliver givet samtykke, mens der for den anden egentlig ikke var ment sådan. Der kan opstå så mange misforståelser.”

Man kan ud fra citatet tolke, at det for Anton er vigtigt i samtykkeundervisning at skabe rum for at snakke om denne fare og frygt for misforståelser. Samt at det er vigtigt, at undervisningen klæder de unge på til at kunne navigere kommunikativt i seksuelle situationer.

Sara pointerer også, at misforståelser kan ske som følge af de kønnede normer for heteroseksuel sex, som lægger op til, at kvinden skal spille kostbar, hvilket hun mener kan gøre det svært at vide, om grænsesætning i forbindelse med sex skal ses som et autentisk nej eller som udvisning af token resistance.

“Man føler nogle gange som kvinde måske at man ‘skal’ sige nej og lade en anden tage styringen. (...) Men så kan det også være svært at skelne i mellem, siger hun eller han nej, fordi personen overhovedet ikke har lyst, eller fordi at det skal man for at spille det her spil. Så kan det også være mega svært at skelne imellem.”

Lærke siger ligesom Sara, at kønsnormerne om at spille kostbar gør seksuelle situationer mere mudrede “vildt gråzoneagtige”, og Anton og Michelle bekræfter.

Saras og Antons udtalelser er interessante set i relation til den eksisterende forskning om samtykke. Denne peger på, at der findes en såkaldt “miskommunikationstese”, som (især af mænd) bliver brugt til at forklare episoder, som kvinder har oplevet som et overgreb (Muehlenhard et al. 2016: 471 og 476). Dette er uddybet i baggrundsafsnittet side 11. Ud fra elevernes udtalelser kunne det se ud som om miskommunikationsstesen til dels er til stede blandt dem, hvilket Johansens studie af danske unge fra 2020

også konkluderer. Samtidig udtrykker Anton en for ham reel bekymring om, at samtykke kan være forvirrende, og at der er grundlag for misforståelser med store konsekvenser til følge.

Man kan overordnet set tolke ud fra citaterne, at alle fire unge ser det som vigtigt at tale om de kønnede normers betydning for mulighederne for at kommunikere om samtykke og de kønnede sårbarheder, der er forbundet med dette. Det vil vi vende tilbage til i vores diskussionsafsnit.

Fokus på både lyst og grænser

At samtykke både kan handle om at komme tættere på den sex og intimitet, man ønsker, og undgå uønskede grænseoverskridende oplevelser, er en del af vores præsentation af samtykkebegrebet i starten af fremtidsværkstedet, og det er ligeledes et af de forskningstemaer, vi spørger ind til i lærerinterviewene. Både lærerne og eleverne ser ud til ligesom i en del af den eksisterende forskning at være optaget af mulighederne og udfordringerne i at ramme denne balance i en undervisningssituation om samtykke.

Til spørgsmålet om hvad der ville være den "værst tænkelige undervisning i samtykke", svarer Lærke, at det ville være en undervisning, hvor der slet ikke var fokus på lyst, men hvor fokus kun var på det, som hun beskriver som "fakta".

"Jeg føler virkelig også det [lystperspektivet] er noget, der har manglet i den undervisning, man får i folkeskolen f.eks.. (...) og det synes jeg, er en vildt vigtig del af det. Så hvis der ikke var lyst indblandet, så ville det være en dårlig undervisning."

De unge i Pounds metastudie efterlyser i lighed hermed også et mere sexpositivt fokus med plads til lyst og erotik, som beskrevet i baggrundsafsnittet (s. 13). I forlængelse af Lærkes kommentar fremhæver Sara, at hun også synes fokus på lyst er vigtig, men at det også er vigtigt, at der er fokus på, at man kan sige nej.

"Det skal jo i hvert fald også påpeges, at samtykke er noget, man skal give, men man kan også sige nej. Lyst er helt vildt vigtigt, men det skal også gøres klart, at man godt må sige nej."

Det opleves, som at Sara er optaget af, at fokus ikke bliver for meget på "at give samtykke" på bekostning af muligheden for "at sige nej". Det siger hun med reference til, at hun opfatter intentionen med samtykkeloven, som at "det skal være lettere at sige nej".

Eleverne er altså lige dele optaget af, at undervisningen har fokus på at præsentere samtykke som et værktøj til både at opnå det, man gerne vil og samtidig kunne sige fra. Dette stemmer godt overens med forskningen, der beskriver unges virkelighed, som kendetegnet af oplevelser, der både handler om lyst og om seksuel grænseoverskridelse (Cameron-Lewis og Allen 2012:123; 125).

Lærerne ser forskellige muligheder i at undervise i samtykke på en måde, hvor det både er relateret til lyst og risiko, og de har forskellige ideer til, hvordan det kan bringes ind i undervisningen. Ida forklarer:

”Hvis man siger, hvorfor har vi det her med samtykke? Nu er der kommet lovgivning, hvorfor er der det? Så siger de det: ‘voldtægt og alt muligt’. Altså det måske også bare at bygge en overbygning på. Til at det også ligesom handler om, at få mere ud af det og at være sikker på, at man ved hvad det er, hinanden har lyst til og sådan nogen ting”.

Både Peter og Ida ser flere fordele i også at koble samtykkebegrebet til lyst i undervisningen. Peter siger bl.a:

”Jeg synes [...] man kan bruge det som motivation. (...). Samtykke kan jo også være en måde at vide på, at den du er sammen med, faktisk har lyst til at være sammen med dig. ‘Kunne det ikke være fedt at vide det?’”

Som beskrevet i baggrundsafsnittet er et større fokus på lyst også noget, der efterspørges af de unge i det engelske review (Pound et al 2016), og som anbefales ift. seksualundervisning i det nyeste amerikanske metastudie (Burton et al 2023). Samtidig viser et nyt metastudie, at det at indtænke et nydelsesperspektiv i seksualundervisning om forebyggelse af kønssygdomme, gør undervisningen mere effektiv (Zaneva et. al. 2022). Lærernes og elevernes udsagn kunne være en indikation på, at lystperspektivet på samme måde kunne have betydning for undervisning i samtykke.

Samtykke, magt og hierarkier på lærepladsen

Magtforhold, hierarkier og rettigheder i forhold til samtykke på arbejdspladsen er et emne, der både nævnes som en del af utopifasen og realiseringsfasen af de to erhvervsskoleelever Sara og Michelle. Sara siger:

”Noget af det (...) som vi synes faktisk er noget af det vigtigste, det er, at der er forskel på undervisningen på gymnasierne og så på erhvervsuddannelserne. Fordi vi kunne godt tænke os, i hvert fald på vores uddannelser, at der var noget om magtforhold og hierarki, fordi man nogle gange som elev eller lærling godt kan blive set på som den svage og skal gøre måske bare hvad den overordnede siger. (...). ”

I realiseringsfasen vælger både Michelle og Sara emnet “samtykke på arbejdspladsen og fokus på lærlinges rettigheder i forhold til samtykke” samt “forskelle mellem erhvervsuddannelser og gymnasier”, som det de gerne vil realisere.

Det er altså tydeligt et emne, der optager de to erhvervsskoleelever, og her adskiller de sig fra hf/gymnasie eleverne, der ikke nævner samtykke i en arbejdsrelateret kontekst. Det er tankevækkende, at

erhvervsskoleeleverne vælger at gøre samtykke på arbejdspladsen til et centralt tema i udformningen af deres utopi for samtykke undervisning. Det kan have at gøre med flere forhold: Et af mere analytisk karakter og et af mere metodisk karakter. De mere analytiske årsager til forskellen kan være, at erhvervsskoleeleverne tilbringer hovedparten af deres uddannelsestid på deres læreplads. Her oplever de som lærlinge og elever (og unge) at indgå i et arbejdspladshieraki, hvor de er nederst i hierarkiet, og qua dette er mere udsatte for seksuel chikane og uønsket seksuel opmærksomhed. Deres uddannelsestype og studiemiljø er altså anderledes end gymnasieelevernes, hvilket har en betydning for, hvad de finder vigtigt at arbejde med. Gymnasieelevernes relativt set mere beskyttede studiemiljø, og det at de ikke har samme arbejdsmarkedserfaring, betyder nok, at deres tanker og refleksioner får en anden (og måske mere fri eller ubekymret) retning, når de fx bliver bedt om at udforme deres utopi for den gode samtykkeundervisning. Det metodiske forhold knytter sig til, at de to erhvervsskoleelever er fagligt aktive og har beskæftiget sig med temaer relateret til seksuel chikane og samtykke på arbejdspladsen forud for fremtidsværkstedet. Det er værd at overveje, hvordan samtykkeundervisning indholdsmæssigt kan tilpasses til de forskellige typer af ungdomsuddannelser, så der tages højde for de forskelle, der er i deres studie- og arbejdsliv⁴⁷.

Opsamling

Som beskrevet i teori afsnittet er en vigtig del af læringen undervisningens indhold, som vi netop har beskæftiget os med. Det er igennem denne, at eleverne udvikler indsigt, forståelse og formåen – hvad de ved, forstår og kan, og det er derfor afgørende, hvad der undervises i. I forhold til det forholdsvis nye emne 'samtykke' kan vi ikke indholdsmæssigt læne os op ad hverken tydelige ministerielle beskrivelser, lange fagtraditioner eller solide teoridannelser omkring emnet. På den baggrund forekommer det relevant at give stemme til de involverede parter med kendskab til praksis.

I vores undersøgelse er eleverne enige om, at der skal undervises i normer om køn og seksualitet samt kommunikation om samtykke, og at der skal undervises i samtykke ift. både risiko og lystaspektet. Dette svarer til resultaterne i den internationale forskning om unges ønsker til seksualundervisning, hvor der også efterlyses et mere sexpositivt fokus med plads til lyst og erotik (Pound et al. 2016). Vi ser også i vores undersøgelse en spejling af den kompleksitet og kønnethed, som også fremgår af forskningen (baggrundsafsnit s. 10-11). EUD-eleverne nævner særligt magthierarki og samtykkekultur på arbejdspladsen

⁴⁷To pointer, som kan uddrages af fremtidsværkstedet ift. samtykkeundervisning på erhvervsskoler, er, at læreren skal have viden om arbejdspladsforhold, og at erhvervsskoleeleverne har brug for at blive bedre bekendt med deres rettigheder i forhold til samtykke – også på arbejdspladsen, bl.a. de rettigheder, som gør sig gældende specifikt på arbejdsmarkedet i forhold til seksuel chikane jf. bl.a. Ligebehandlingsloven.

som vigtigt indhold for dem. Dette ser vi ikke i den eksisterende forskning, hvilket kan forklares med, at elever på erhvervsuddannelser ikke indgår i den.

Lærerne er enige med eleverne i, at undervisningen skal handle om kommunikation, køn og seksualitet samt inddrage både lyst- og risikoaspektet, hvilket støttes af anbefalingerne om at have en sexpositiv tilgang og at inddrage den sociokulturelle kontekst, som vi ser i det engelske review (Burton et al. 2023). De er derudover optaget af, at der skal bruges tid på, hvad samtykke egentlig er, og hvad der samtykkes til. Et forhold der kan findes mange argumenter for i forskningen, som viser, hvor komplekst og ”mudret” et begreb ”samtykke” er (baggrundsafnit s. 9).

Deltagernes udsagn ser vi som indholdselementer, der kan være relevante at arbejde med ift., at undervisningen skal kunne opøve elevernes *”mestring i form af de færdigheder og måder at forholde sig på, der sætter dem i stand til at tackle tilværelsens praktiske udfordringer”* (Illeris, 2015:46). I vores sammenhæng betyder det at kunne tackle samtykke i deres liv udenfor skolen.

Analysedel 2: Hvem skal undervise i samtykke?

En vigtig del af undervisningens konstitution er, hvem der underviser, og hvilke kompetencer, erfaringer, normer og værdier vedkommende har, og hvordan relationen er til eleverne og til emnet samtykke, hvilket også er spørgsmål, som optager både lærerne og eleverne. Dette vil vi have fokus på i denne analysedel.

Lærerperspektiv: Fordele og ulemper ved at den faste lærer underviser

Begge lærere fremhæver, at det har afgørende betydning for undervisningen i samtykke, hvem der skal undervise i det. De er begge positivt indstillet på at inddrage samtykke som tema i deres undervisning i henholdsvis psykologi og samfundsfag i deres egne klasser⁴⁸. Men Ida er tydelig i sin vurdering af, at det for nogle lærere vil være en umulig eller svær opgave:

"Der er utroligt mange lærere, for hvem det her [at skulle undervise i samtykke] ville være en katastrofe".

Begge lærere ser det som afgørende, hvilken relation man har til klassen, og de fremhæver, at det er vigtigt at kende sin klasse, så man ved, hvad man kan tillade sig. Særligt Ida fremhæver den gode relation og kendskabet til klassen som afgørende. Samtidig fremhæver hun, at det kan blive problematisk, hvis ens øvrige rolle i klassen støder for meget sammen med den rolle, man har, når det handler om det mere sårbare, intime emne, som samtykke kan være. Hun siger med et grin, at det kan begrænse, hvad man kan tale med sin elever om, når man samtidig skal kunne sige *"og i morgen er det finanspolitik"*. Selvom hun synes kendskabet til eleverne er vigtigt, kan hun også se fordele i, at det er en udefra, der har et særligt kendskab til området og kompetencer ift. at arbejde med den type emner.

Hvis man som klassens lærer skal undervise i samtykke, skal man føle sig ordentligt klædt på til opgaven og føle, at man ved noget om området og har noget at stå på. Ida forklarer:

"Det er jo noget med at have et dybere kendskab til området, ift. hvad er det helt præcist, vi gerne vil have ud af det, hvad er det der kommer op, og hvad svarer vi til det og alt sådan noget".

Her taler Ida ind i det behov for kompetenceudvikling, som også fremhæves af Wøldike (Wøldike 2018:354).

Det er også vigtigt, at man som lærer får friheden til at gøre det på sin egen måde. Lærerrollen er forskellig, og der er mange forskellige lærere, og det skal man også acceptere, mener Peter. Det er tydeligt, at begge lærere er meget enige om, at det ikke er et let emne at undervise i. Som Peter siger:

⁴⁸ Ida siger også, at hun ikke vil have lyst til at skulle "rundt i alle klasser med folk, man ikke kender".

"Det bliver en svær udfordring, det bliver nogle svære problemstillinger de næste par år", og tilsvarende siger Ida: "Det kommer til at blive mødt med helt utroligt meget modstand".

Elevperspektiv: Lærer udefra – vigtigt at læreren har lyst til at undervise i samtykke

Alle eleverne nævner på et tidspunkt i løbet af fremtidsværkstedet, at de foretrækker en lærer udefra til at undervise i samtykke og/eller seksualundervisning. Det er der flere grunde til. Bl.a. siger Lærke i kritikfasen, at det kan være et problem, hvis:

"...Formidleren ikke har erfaring med at formidle sårbare emner i forvejen eller i hvert fald har øvet sig på det". Så formidleren ligesom har en interesse for at gøre det. Ja, det føler jeg også er vigtigt."

Ønsket om en lærer udefra går også igen i elevernes utopier. Sara og Michelle fremhæver, at det er vigtigt med en lærer udefra, så man undgår *"at man føler at læreren er utilpas i situationen"*. Sara siger:

"Ja, altså det kunne være en gæsteunderviser, eller det kunne være en, der havde noget med det at gøre, så det ikke skulle være en faglærer, der skulle gøre det, for det tror jeg hverken lærer eller elever er interesseret i. Og så [er det også vigtigt for at] også at lærerne er engagerede."

Anton fremhæver også i fremlæggelsen af deres utopi, at det er vigtigt, at det er en lærer, der er interesseret i at undervise i emnet. Sara og Michelle tror hverken, at lærere eller elever ville være tilpasse eller interesseret i at klassens faglærere skulle undervise i samtykke og/eller seksualundervisning. Både alder og køn spiller ind på dette. Som Michelle udtrykker det:

"Da min faglærer er gammel elektriker, så jeg ser ham lidt som kollega. Lidt underligt med undervisning om sex."

Michelle siger også, at det har at gøre med, at han er en ældre mand. Det med betydningen af lærerens køn, er også en refleksion Ida har på egne vegne i forhold en ren drengeklasse, som hun har:

"Altså jeg har en klasse hvor det er ren drengeklasse fx. Altså der kan jeg godt se en udfordring i ... at jeg står sådan ene kvinde i det der rum på en eller anden måde. Det tænker jeg, at de godt kunne synes var mærkeligt. [Griner]"

På meget monokønnede uddannelser/hold er dette altså en situation som uddannelsesinstitutionen skal finde nogle strategier i forhold til. Enten i planlægningen af undervisningen eller ved at støtte lærerne i, hvordan de kan håndtere dette.

Opsamling

Samlet set fremhæver eleverne, at det er vigtigt, at underviseren har viden om og interesse for emnet, træning i at undervise i og er komfortabel med at undervise i emner relateret til sex, følelser og samtykke. Man kan tolke elevernes udsagn som, at det har stor betydning for dem, at lærerne har de rette kompetencer til at gennemføre undervisningen. Dette kobler eleverne tilsyneladende til at underviseren skal være ekstern, hvilket giver mening set ift., at meget få lærere på ungdomsuddannelserne pt. er uddannet i seksualundervisning eller har erfaring med at undervise i samtykke. Samtidig betyder relationen til læreren også noget isoleret set, og erhvervsskoleeleverne ser ud til at mene, at samtykke er for intimt et emne, til at de ønsker at blive undervist i det af deres faglærere. Lærerne har også denne betænkning, men de mener også, at kendskabet til eleverne har betydelige fordele bl.a. i forhold til at kunne skabe et trygt rum.

Analysedel 3: Hvordan skal der undervises i samtykke?

I denne del af analysen vil vi præsentere og analysere de temaer, der knytter sig til undervisningens form og til elevernes muligheder for at kunne deltage.

I vores empiri træder deltagelsesperspektivet frem som det helt centrale ift. undervisningens form. Vi har derfor valgt at systematisere denne del af analysen ud fra forskellige perspektiver omkring deltagelse. Med udgangspunkt i Illeris læringsforståelse ser vi på deltagelse som en del af samspilsprocessen og som en del af tilegnelsesprocessen. Vi behandler og præsenterer de to processer hver for sig, vel vidende at de altid i praksis fungerer i en tæt sammenhæng. Overordnet kan man se, at deltagelsesperspektivet træder tydeligt frem i samspilsprocessen, og handleperspektivet træder tydeligere frem i tilegnelsesprocessen.

Deltagelse i samspilsprocessen

Et vigtigt forhold i tilrettelæggelse af undervisning er de overvejelser, som knytter sig til etablering af en frugtbar samspilsproces, og der er mange temaer i vores undersøgelse, der taler ind i denne proces, herunder etablering af et trygt læringsrum, praksisfællesskaber og sikring af lige deltagelsesmuligheder for alle.

Et trygt læringsrum

Det at skabe et trygt læringsrum som ramme for undervisningen i samtykke er et af de temaer, som både lærerne og eleverne er mest optaget af. Dette er i tråd med Deci og Ryans undersøgelser af, hvordan tryghed er af afgørende betydning for elevernes mulighed for at forholde sig åbne og undersøgende i undervisningssituationen (Ryan & Deci 2017:11, Deci & Ryan 2000:235)⁴⁹.

I forbindelse med fremtidsværkstedets kritikfase bliver klassekulturen og relationerne taget op af alle deltagerne. Som Anton udtrykker det:

“Jeg har skrevet⁵⁰ at klassens struktur kan være utryg, men jeg tror mere jeg mener klasserumskulturen. Det er meget sådan overordnet. Og så har jeg skrevet, at det kan være svært at åbne sig op for klassekammerater, som man skal se hver dag, omkring noget sårbart.”

Han forklarer videre, at han har prøvet at modtage seksualundervisning, hvor det meste af undervisningen handlede om at skabe et trygt læringsrum, hvilket han beskriver som et vigtigt fundament for undervisningen.

⁴⁹ Plauborg m.fl. beskriver også hvordan læringsmiljøet skal være positivt og omsorgsfuldt for at fremme elevernes læring (Plauborg m.fl. 2010).

⁵⁰ Eleverne skriver i kritikfasen post-it med, hvad de tænker kan være udfordringer ift. samtykkeundervisning.

"[Det] gik ud på at vi skulle få etableret en tryk kultur og få lavet nogle fælles spilleregler for, hvordan den her undervisning skulle foregå. Hvilket jeg syntes var rigtig rart, fordi det kunne have været meget utrygt."

Sara nævner det også som en udfordring, hvis nogle klassekammerater laver sjov, når der tales om noget sårbart.

"Hvis folk er useriøse eller laver jokes eller griner, når man snakker om noget, der er lidt sårbart. [...] Og så hvis man har grænseoverskridende klassekammerater. Men det hænger lidt sammen med den der, hvis folk er useriøse."

Dette taler også ind i resultaterne fra det engelske metastudie, vi refererer til i baggrundsafsnittet, hvor der fremhæves en sårbarhed i forhold til at blive "til grin" eller hængt ud, og at dette i øvrigt også kan se forskelligt ud afhængigt af køn. Unge mænd frygter at tabe ansigt og blive ydmyget, idet de oplever en forventning om, at de har viden og kompetencer ift. emnet, mens unge kvinder er sårbare ift. at blive chikaneret og angrebet verbalt af mænd, hvis de deltager for meget i diskussionerne (Pound et al. 2016, baggrundsafsnit s. 13-14). Eleverne har således som udgangspunkt en stor opmærksomhed rettet imod graden af tryk/utryk i forbindelse med undervisning i samtykke. I lighed med dette ser vi det også som et gennemgående tema i begge lærerinterviewene, hvordan man som lærer skaber et tryk læringsrum. Som Ida siger:

"Jeg tror sådan som det allervigtigste på en eller anden måde, så er det det med at få skabt et rum, der er rart at være i, og hvor man tør snakke om det. Og hvor man også er meget opmærksom på, hvad der sker mellem dem også."

Her nævnes relationen og kendskabet til eleverne, der muliggør, at man ved, hvor man kan bevæge sig hen med undervisningen. Det handler bl.a. om at være meget opmærksom på, hvordan eleverne taler sammen. Det gælder om, at man som lærer får markeret, hvis noget ikke er i orden.

Trygheden skabes samtidig af, at eleverne ikke oplever at blive udskammet på nogen måde, uanset hvad de siger eller udtrykker. Som Peter siger, er mange af eleverne meget bevidste om, hvad de andre synes om dem, og han mener man skal passe på, at man ikke dømmes, hvad der er rigtigt og forkert, fordi det let sætter sig i de unge som en forkerthedsfølelse.

Dette er også noget, eleverne har fokus på. Både Lærke og Sara fremhæver i kritikfasen, at det er vigtigt, at: *"Der ingen dumme spørgsmål er"* for at undgå, at *"man er bange for at blive dømt, når man siger noget, eller hvis man ikke siger noget."*

Ida fremhæver, at det er læreren, der skal garantere en form for "stemning", som:

"Skal være rar, og det skal den jo være på den måde, at man får snakket om det, når nogen siger noget på en eller anden dårlig måde. At man får det sådan omformuleret på en ordentlig måde, uden at man får udskammet nogen, men samtidig også får markeret over for nogen, der sidder i rummet, som måske kunne blive stødt af det: 'jeg er med på, at det der ikke er okay'"

Dette taler ind i tankerne omkring at skabe inkluderende læringsmiljøer, som beskrevet i teoriafsnittet (s. 32), hvor læreren arbejder med *"at korrigere og justere fællesskabets måde at være fællesskab på"* (Hansen 2022:36).

Klassekontrakt og de fysiske rammer

Som et bud på en "løsning" ift. at skabe tryghed, præsenterer Lærke og Anton i forbindelse med udformningen af deres utopi, muligheden for at lave en fysisk klassekontrakt:

"Så snakkede vi om det der med at forventningsafstemme.... at man faktisk måske kunne lave en fysisk klassekontrakt, hvor mange - alle sammen - er enige om, at det der er i klasselokalet, det bliver i klasselokalet, hvor man faktisk skriver under på."

Lærke siger også, at det er vigtigt at sikre en proces omkring udformningen af klassekontrakten, hvor alle kan komme til orde, f.eks. ved at man snakker de om den i mindre grupper.

Sara lægger vægt på, at eleverne selv skal være med til at lave spillereglerne. Hun og Lærke understreger også, at eleverne skal være enige i de regler, der indgås, og at det ikke bare er underviseren, der skal bestemme, hvad der skal stå. Det er vigtigt for at sikre ejerskab til for kontrakten blandt eleverne.

Det er interessant, at eleverne synes, det er vigtigt, at eleverne kommer i spil i forhold til at sikre gode spilleregler i form af fx klassekontrakt, mens lærerne beskriver det, som lærerens opgave at sikre det trygge læringsrum.

Sara fremhæver i forbindelse med fremlæggelsen af deres utopi, at de fysiske rammer også er vigtige.

"Ja, så har vi skrevet afslappende omgivelser, som også lidt hænger sammen med, at man kan være lidt i mindre grupper, måske kan man gå en tur med en klassekammerat, som man [...] måske er mere tæt med end med de andre, og som man kan snakke med. Og så kunne man måske, hvis man gik på en skole, der havde nogle sofaer, eller nogle hyggelige områder, så kunne man måske sætte sig der, så det var lidt rart også".

Eleverne mener, at det kan skabe tryghed for nogle elever, at arbejde i mindre enheder, evt. par eller små grupper. Lærerne har nogle af de samme overvejelser.

Etablering af praksisfællesskabet

Som beskrevet i teoriafsnittet kan læring forstås som en proces, der finder sted i kraft af, at den lærende tager del i "praksisfællesskaber" (Lave og Wenger 2003), og at det dermed er helt centralt at etablere mulighed for deltagelse i disse fællesskaber - i vores tilfælde læringsrummet. Både lærerne og eleverne er meget optaget af udfordringer og muligheder omkring dette.

Deltagelse på forskellige måder

Både i forbindelse med kritikfasen og i udformningen af utopierne taler eleverne om betydningen af at kunne deltage på forskellige måder i undervisningen:

"Jeg har skrevet 'hvis der ikke er plads til bare at observere og lytte'. Fordi det tror jeg [er] vigtigt for enormt mange, (...)så de bare kan være til stede og ikke skal deltage aktivt nødvendigvis. Så det tror jeg bare, der er et behov for, at man også kan have svært ved at snakke om det."

På grund af emnets sårbarhed mener Lærke, at ikke alle elever er komfortable med at deltage aktivt, og derfor mener hun det er afgørende, at man kan deltage mere passivt også. Dette understøttes af Anton, der i forbindelse med fremlæggelsen af utopien siger, at det er fedt, hvis man kan trække sig fra lokalet eller bare sidde og observere.

Lærerne fremhæver også vigtigheden af at kunne deltage på forskellige måder. Her er særligt Ida opmærksom på, at der måske er nogen, der slet ikke har lyst til at være der, hvilket hun tænker, de skal have lov til. Hun siger:

"Altså i den her situation, hvis man sidder og har det mere akavet (...), så synes jeg også det er okay at være med på en aktiv lytter..."

Peter er også inde på, at der kan være forskel på eleverne, og at deres grænser for at snakke om sex er forskellige, og at det er et personligt emne.

Både lærerne og eleverne har således øje for, at man skal kunne indgå med "legitim perifer deltagelse", som er et vigtigt begreb i Wenger og Laves teori om læring i praksisfællesskaber.

Deltagelsesmuligheder for alle

Praksisfællesskabet og det trygge læringsrum handler også om at forholde sig til nogle af de faktorer, der skal gives særlig opmærksomhed ift. elevernes forskellige deltagelsesmuligheder. I fremtidsværkstedet og i vores interview træder der særligt forhold frem omkring køn og seksuel orientering, etnicitet samt at komme med forskellige erfaringer og have forskellige holdninger.

Lige deltagelsesmuligheder uanset køn og seksuel orientering

Både elever og lærere fremhæver en del forhold omkring køn og seksuel orientering, som de mener er vigtige at forholde sig til, hvis man skal skabe et inkluderende og trygt undervisningsrum for alle. Dette afspejler det forholdsvis store fokus på køn, som vi også har set i eksisterende forskning præsenteret i baggrundsafsnittet. I vores undersøgelse samler opmærksomheden sig omkring tre forhold: At være den eneste pige eller anden form for minoritet, heteronormativitet i klasserummet og involvering af drengene.

At være den eneste pige eller anden form for minoritet

Michelle er eneste pige i en klasse med 20 drenge på elektrikeruddannelsen, og det betyder meget for hvilken undervisningssituation omkring samtykke, hun kan forestille sig. I forbindelse med gruppearbejdet omkring utopierne sætter Michelle spørgsmålstejn ved, om det er muligt at etablere et trygt rum på hendes uddannelse. Lidt skarpt formuleret siger hun, at hun ikke kan forestille sig at modtage seksualundervisning på hendes skole.

"Jeg skal fandme ikke have noget seksualundervisning ude på min skole."

Efterfølgende fortsætter Sara og Michelle dog arbejdet med at udforme en utopi for undervisning i samtykke på erhvervsuddannelserne. I den forbindelse taler de også om ungdomsfagforeningerne som et alternativt sted, hvor man også kunne tilbyde unge seksualundervisning, hvor det måske ville være lettere at etablere en mere kønsbalanceret og tryk læringsituation.

I dialogen mellem Sara og Michelle taler de om, at der er nogle særlige udfordringer i forhold til at undervise i samtykke på erhvervsskolerne, hvor der fx på de fleste håndværkeruddannelser kun er et par enkelte piger i hver klasse. Dette er en udfordring ift. til at skabe et trygt undervisningsrum for pigerne på de uddannelser⁵¹. Under kritikfasen forklarer Michelle, hvorfor denne situation er svær:

" Fordi man generelt føler sig meget kigget på sexistisk hele tiden. Og man bliver i forvejen udstillet på grund af sit køn. (...)Altså jeg er jo stadig håndværker, så jeg er stadig en del af klassen, men når man går med lange negle og sådan noget, så bliver man set lidt ned på. Eller op på nogle gange."

I forlængelse af Michelles oplevelser af at være ene pige svarer Lærke på, hvorfor det kan være svært i bred forstand at være minoritet i en undervisningssituation omkring samtykke.

⁵¹ De udfordringer som Michelle nævner, ligner dem som beskrives i en undersøgelse af minoritetskøns trivsel og frafald på erhvervsuddannelserne fra 2020 udarbejdet af Institut for menneskerettigheder[#]. Det kunne være relevant at tage højde for nogle af denne undersøgelsesrapports anbefalinger i arbejdet med at udvikle et trygt undervisningsrum for undervisning i samtykke for kønsminoriteter på erhvervsuddannelserne.

https://menneskeret.dk/sites/menneskeret.dk/files/media/document/Minoritetsk%C3%B8n%20p%C3%A5%20erhvervsuddannelser_tilg%C3%A6ngelig.pdf

“Jeg tænker det må være hårdt at skulle være den, der repræsenterer alt det. Det der med så at skulle være den ene pige, der repræsenterer ALLE piger. (...) Det ligesom om at alt det man siger som minoriteten i en klasse, det er så den, der repræsenterer ALLE homoseksuelle eller (...) Det kunne jeg godt forestille mig ville være ret hårdt.”

Anton tilføjer, at man måske kan mangle nogle at spejle sig i som minoritet, fordi det rart at vide, at andre har nogle af de samme erfaringer som en selv.

“...så det hele ikke bliver så heteronormativt”

Et tema som alle eleverne er optagede af, er at skabe et undervisningsrum, der er inkluderende i forhold til elever med forskellige kønsidentiteter og seksuelle orienteringer. Sagt med andre ord så efterspørger eleverne ret direkte normkritisk seksualundervisning.

Sara og Michelle fremhæver i præsentationen af deres utopi, at de drømmer om en undervisningssituation, hvor klassekammeraterne er blandede i forhold til køn og seksuel orientering, og hvor perspektivet ikke er “heteronormativt”. Dette spiller godt sammen med det engelske metastudie, hvor dette netop også fremsættes som et ønske fra de unge (Pound 2016). Sara siger:

“Ja. Blandede køn og seksualiteter kunne vi godt tænke os at lære noget om, så det hele ikke bliver så heteronormativt. ”

Begge lærere har en transkønnet elev i deres klasse, hvilket de begge har en særlig opmærksomhed på. Idas overvejelser går både på at skabe forståelse via refleksion og dialog og samtidig beskytte eleven:

“Jeg har en transkønnet elev, og for det første vil jeg gerne tage det op for at give dem nogle refleksioner omkring, hvad er det her betyder. Men samtidig vil jeg jo gerne vil sikre, du ved, der ikke bliver sagt et eller andet dumt i rummet, som kan gøre nogen ked af det”.

Eleverne er meget opmærksomme på, om lærerne har den rette baggrund for at håndtere diversitet i forhold til kønsidentitet og seksualitet. Som Lærke siger i forbindelse med at ønske en lærer, der kommer udefra:

“Og jeg tænker, at en person der har med seksualundervisning at gøre, ofte (...)har noget viden inden for de her emner i forvejen, så derfor føler jeg, at det går lidt hånd i hånd, at de så også ved noget om det [at være transkønnet]. Fordi de nok er uddannet til det samfund, vi lever i i dag, hvor der netop er flere køn.”

Og hun forklarer videre, at det er vigtigt, at læreren har viden, der kan gøre undervisningen inkluderende for transkønnede elever og andre kønsdiverse elever. Fx at læreren har viden om pronominer og om at tildelt køn, kønsidentitet og betegnelser for kønsdele ikke for alle elever følger cis-normative forståelser af

køn. Eller sagt med reference til Butler, så ønsker Lærke en lærer som muliggør, at de unge bliver respekteret i deres måde at gøre køn på, og på den måde kan de unge få en seksualundervisning, der er relevant for dem og deres seksuelle praksis.

Med henvisning til den normkritiske pædagogik kan det bl.a. handle om få etableret et sprog, der er inkluderende og mangfoldigt frem for udstillende eller adskillende (Gundersen 2018:337).

Det kan også handle om at fokusere samtalen på aktiviteter fremfor identiteter⁵², hvorved der åbnes et mulighedsrum for alle elever uanset køn og seksuel orientering. Det kan også være en vigtig og brugbar tilgang, fordi man som lærer ikke har en chance for at vide - og derfor gør klogt i ikke at antage - hvordan eleverne identificerer sig, ud fra hvordan de ser ud (Lodahl 2018: 264).

Involvering af drengene

I forbindelse med kritikfasen nævner Anton, at han ser en udfordring i "mangel på motivation fra især drengenes side". Han forklarer det på denne måde:

"Jeg har altid hørt nogle af de drenge fra min klasse sige, 'åh, det der sex-noget, jeg tror jeg tager hjem', og så ved jeg ikke om... [...] Jamen både det der med, at der er mangel på deltagelse, som også ligesom kan mærkes (...) ift. gruppedynamikken i klassen (...) En form for at andre let kan hoppe med på den vogn og dermed også misser ud på den undervisning, som er mega vigtig. Og måske også især for drenge er det vigtigt også at tale og høre om samtykke, kunne jeg forestille mig."

Anton synes altså, at undervisningen i samtykke er vigtig for især drenge, men han oplever samtidig, at de er mere tilbøjelige til at blive væk fra undervisningen.

I pausen mellem kritikfasen og utopifasen taler Birgitte med Anton, Lærke og Sara om, hvorfor drengene kan være sværere at få til at engagere sig i undervisningen om samtykke og seksualundervisning generelt end de øvrige elever. Sara reflekterer over, om det kan have at gøre med, at drenge er et andet sted i deres udvikling end piger, når de går på ungdomsuddannelse.

I en forklaring af drengenes manglende motivation, siger Anton:

"Det er måske også en samfundsting, at det er lidt pinligt at være sårbar som dreng. Det der med at vise, at det faktisk er noget man interessere sig for... så bliver det bliver det lige pludselig lidt sårbart. Det er ligesom bare en samfundsnorm desværre, der trækker i én stadig, at man ikke kan være sårbar som dreng".

⁵² Et eksempel på dette kan være at italesætte samtykkebegrebet i relation til en bredere forståelse af, hvad sex er, i stedet for kun i relation til penetrationssex mellem en mand og en kvinde.

Vi spørger ind til, om det kan have noget at gøre med de forskellige roller, der er knyttet til samtykke for drenge og piger, og Anton og Lærke svarer:

“Anton: Hmm, ja, altså måske det her med at være dominerende mand... det at snakke om samtykke er måske ikke sådan mega... ja, det ved jeg ikke...”

Lærke: Så tager man ikke styringen... eller sådan...

Anton: Ja....”

Det at tale om og engagere sig i samtaler eller undervisning i samtykke står altså ifølge Anton og Lærke på nogle måder i modsætning til den traditionelle manderolle, hvilket gør det til en sårbar ting for drengene at være en del af. En anden forklaring på drengenes manglende deltagelse kan måske ses i noget, som Ida er optaget af, nemlig at de kan sidde med en følelse af at være anklaget på forhånd:

“Så sidder de sådan lidt klemte hen i et hjørne og føler sig angrebet, fordi de hele tiden er mistænkeliggjort for overgreb... Jeg kan godt opleve at drengene på en eller anden måde synes, det der med at det hele tiden handler om, at det er dem, der gør noget dårligt og er problemet og alt sådan noget”.

Det fremgår også af det engelske metastudie, hvor det beskrives som problematisk, hvis *“unge mænd castes som overgrebspersoner”* (Pound et al. 2016:7). Udfordringen ifølge Ida bliver at få dem med ind i en samtale om, hvorfor de føler sig angrebet, hvad der ligger i det, og hvad det gør ved dem:

“For ellers får man dem jo bare skubbet længere tilbage i lokalet. Jeg tror, at man netop må snakke med dem om det, og så få dem til at forstå, hvad det er konkret, det [samtykke] betyder. Nej du bliver ikke anholdt for at være mand, eller altså sådan tage den der oplevelse alvorligt.”

Og så gælder det om, at få dem med ind i en mere ligeværdig dialog, som bl.a. kunne lægge mere vægt på det ligeværdige og positive ift., hvordan får begge parter mere ud af det her, og hvad får man som mand ud af at være mere optaget af samtykke, som ikke kun handler om *“ikke at blive anholdt”*.

Vi vil i diskussionsafsnittet vende tilbage til, hvordan man kan tage højde for disse sårbarheder, der er forbundet med manderollen.

Undervisning i et multikulturelt klasserum

Lærerne arbejder begge på et gymnasium med en forholdsvis stor andel elever med anden etnisk baggrund, hvoraf hovedparten har muslimsk baggrund⁵³.

⁵³ Lærerne antager, at eleverne med anden etnisk baggrund udgør 50-70 % af den samlede elevgruppe på gymnasiet.

De kommer begge to med eksempler på, hvordan de kulturelle og etniske forskelle kunne have en betydning i forhold til undervisning i samtykke. Typisk kommer eleverne med anden etnisk baggrund med lidt andre erfaringer og livssituationer, som man må forholde sig til som lærer, siger Ida:

"Fordi der er nogen, der har nogle helt andre spilleregler. Altså mange der slet ikke tænker, at det er noget, man skal før ægteskab - i hvert fald formelt set".

Hun mener det er vigtigt, at man som lærer er opmærksom på, at selvom der sidder nogle unge, som på mange måder ligner alle de andre og er optaget de samme ting, så kan det vise sig, at der alligevel er meget markante forskelle på, hvordan de forskellige unge forestiller sig, at deres liv skal være. Det bliver man ifølge Ida nødt til at snakke med eleverne om.

Denne tilgang til seksualundervisningen og undervisningen i samtykke i et etnisk sammensat klasserum ligger op ad hvad Gundersen og Larsen anbefaler omkring seksualundervisning i et multikulturelt klasserum (Gundersen og Larsen 2018:308). Nemlig bl.a. at anvende en dynamisk kulturforståelse og en normkritisk tilgang, hvor kultur forstås som en dynamisk størrelse, og hvor eleverne ikke placeres i stereotype kasser qua deres etniske baggrund. Men hvor læreren, ligesom Ida, forholder sig nysgerrig til, hvad deres etniske baggrund betyder for dem.

Peter fremhæver, at han i en klasse med en stor andel af elever med anden etnisk baggrund, ikke ville arbejde med kropslige samtykkeøvelser, fordi han tror, der er "noget etnisk eller kulturelt", der gør, at eleverne kan synes det er for meget. Peter viser her en forståelse af og respekt for, at eleverne kan have forskellige normer og værdier. Denne opmærksomhed er vigtig, samtidig med at det også er vigtigt, at man som lærer er opmærksom på sine egne fortællinger om netop elever med anden etnisk baggrund⁵⁴. I en multikulturel klasse som Peters kunne det måske handle om at tilpasse samtykkeøvelsen, så den kunne laves med og uden fysisk berøring, i stedet for helt at udelukke en fysisk øvelse på forhånd.

Peter fremhæver, at han synes, at de kulturelle forskelle giver et særligt ansvar over for elevgruppen med anden etnisk baggrund. I forlængelse af en snak om, at elevgruppen på gymnasiet ikke har været så aktive ift. at være med til at efterspørge seksualundervisning, uddyber Peter:

"I og med at der er en kultur oftest mange steder hjemmefra, hvor man ikke taler om sådan nogle ting her, så synes jeg også, det er vores ansvar at give dem et sprog for tingene".

⁵⁴ Hos Gundersen og Larsen betegnes denne praksis med kritisk selvrefleksion over egne fortællinger som en narrativ tilgang, hvilket de anbefaler som en af fire tilgange i seksualundervisningen i det multikulturelle klasserum (Gundersen og Larsen 2008:306-307). Gundersen og Larsen nævner som eksempel på en dominerende fortælling blandt etniske danske undervisere, at brune etniske minoriteter ses som havende et "gammeldags" syn på sex (Gundersen og Larsen 2008:306-307).

Så i tråd med Gundersen og Larsen (Gundersen og Larsen 2008:301), lægger Peter altså op til, at man ikke undviger undervisningen i seksualitet og samtykke i det multikulturelle klasserum, fordi man har svært ved at navigere i eventuelle dilemmaer, men at man i stedet tager et ansvar for give de unge et sprog til at kunne navigere i deres ønsker til deres seksuelle liv. For sagt med Gundersens og Larsens ord er det vigtigt at finde en god balance mellem:

"På den ene side at bryde tabuer, formidle viden og skabe dialog, og på den anden side give plads til den blufærdighed og de overbevisninger der kan være hos elever og forældre". (Gundersen og Larsen 2008:301)

Forskellige holdninger og elevernes bagage

Ud over det kulturelle og kønsmæssige aspekt, kommer elever på ungdomsuddannelserne med mange forskellige holdninger og "ting i bagagen", der kan være vigtige at have opmærksomhed på.

Peter er ret optaget af ikke at "pådutte" eleverne bestemte holdninger, men i stedet lære dem at tænke selv. Men hvad gør man, når man støder ind i ekstreme holdninger? Ida problematiserer situationen, når man som lærer møder nogle meget markante holdninger særligt til køn og seksualitet: *"Altså hvor der har været sådan lidt incels⁵⁵ stemning på bageste række"*. Så oplever hun, at der er brug for at få afskærmet de andre elever:

"Man er bare klar på at få lukket nogle ting ned, hvis der er nogen der siger 'Hun kunne sgu da bare et eller andet ik'".

Peter udtaler ift. dette, at det er vigtigt, at man som lærer går forrest og er tydelig omkring grænserne ved at:

"Være ærlig og sige, det er ikke fordi at jeg vil være efter dig, men alligevel lidt, for det skal du reflektere over".

Peter siger, at det gerne må ske på en måde, så de kommer til at overveje, hvorfor de siger som de gør og får dem til at diskutere lidt. Der er også brug for overvejelser over, hvordan man kan nå eleverne med de markante holdninger på en meningsfuld måde. Her beskriver Ida, at en mulighed kan være at bruge lang tid på, at nærme sig emnet langsomt og bruge tid på at tale om køn og ligestilling, inddrage statistik og tale

⁵⁵ Incel står for "involuntary celibate" (ufrivilligt cølibat) og betegner internetbaserede grupper, der retter deres vrede over ikke at have sex eller kærester imod kvindeskønnet generelt. Læs mere om disse grupper, deres udbredelse i en dansk kontekst samt anbefalinger til at forebygge kønsektrem holdninger hos drenge og mænd i rapporten "Under indflydelse. Veje ind i ekstreme digitale fællesskaber gennem køn og maskulinitet", som er udgivet af Cybernauterne og Dare Gender: <https://cybernauterne.dk/blog/under-indflydelse-rapport-ekstreme-digitale-faellesskaber/>

om, hvor vores holdninger til køn kommer fra. Ida pointerer, at der også kan sidde kvinder og blive meget påvirket af de ekstreme holdninger til køn:

"Der har jeg haft kvindelige elever, der har sagt, jeg fatter ikke, hvordan jeg nogensinde skal blive i det her fag, hvis det er det her, I tænker om kvinder. Så det er selvfølgelig også sårbart på en eller anden måde."

Igen bliver sproget og reglerne for, hvordan man taler til hinanden bragt frem af Ida som en form for løsning:

"Det der med at være meget sådan opmærksom på...hvordan man taler sammen (...), og hvad der bliver sagt. Og også at hvis der bliver sagt noget, som man egentlig ikke synes er i orden, at man også ligesom får markeret, at det egentlig ikke er i orden. Eller få vist sådan hvordan kunne man tale om det her på en anden måde (...), eller hvad for nogle andre ord, kunne man bruge om det her og sådan. Sådan at det ikke får lov at være i luften, uden at man har vist en anden måde at snakke om det".

Ift. hvad eleverne har med i bagagen, er der det særlige opmærksomhedspunkt, at nogle elever kan have været udsat for "ikke så rare ting", og at nogle elever kan sidde med nogle sårbarheder og forhold, som vi ikke kender til, siger Ida. Lærke nævner også betydningen af dette:

"Jeg tænker helt sikkert det der med, at man ikke ved hvilke erfaringer folk fra førhen, så man kan godt trigge noget inde i mennesker. Så man skal være meget... træde varsomt, når man snakker om noget, der er så sårbart. Så man tager et hensyn til, at det kan være, at der er nogen der har oplevet det. Et overgreb, f.eks."

Deltagelse som en del af tilegnelsesprocessen

Ifølge Illeris består tilegnelsesprocessen af på den ene side indholdsdimensionen og på den anden side læringens drivkraft (se teoriafsnit s. 31). Undervisningens konkrete indhold har vi beskæftiget os isoleret med i analyse del 1, så i dette afsnit ser vi nærmere på læringens drivkraft. Hvis der skal ske en læring, kræver det, at elevernes drivkraft aktiveres, at de "lokkes til" at deltage med størst muligt engagement. Her ser vi flere betydningsfulde forhold bragt frem i deltagernes udsagn: At undervisningen skaber sammenhæng til og inddrager elevernes egne oplevelser og erfaringer, at de får mulighed for at tale om og forstå, hvad der spiller ind på samtykket, og at der er mulighed for "at øve sig" fx i form af verbale og fysiske øvelser. En læringsteori, der rummer alle disse parametre, ser vi hos Kolb (Se s. 32), og vi har på den baggrund formet analysen i tre dele, der refererer til elementerne i hans cirkulære model; oplevelse/erfaring⁵⁶, refleksion og begrebsliggørelse og aktiv eksperimenteren.

⁵⁶ Som nævnt tidligere er det vigtigt at bemærke, at det engelske ord 'experience', som indgår i modellen på engelsk, refererer både til oplevelse og erfaring (Illeris 2012: 275), og vi anvender særligt ordet erfaring i vores analyse.

Inddragelse af erfaringer og kobling til de unges liv udenfor skolen

Hvis undervisningen skal få betydning i elevernes øvrige liv, er det vigtigt at skabe en sammenhæng til deres erfaringer og livet udenfor skolen. Som beskrevet i baggrundsafsnittet viser forskningen, at der er et stort "gap" imellem deres "teoretiske/ideale" forståelser af samtykke og så deres anvendelse af det i praksis (henv. Baggrundsafsnit s.9). Ida kan godt genkende fortællingen om, at elever hurtigt kan afkode, hvad der er det "rigtige" at mene og gøre, og at dette ikke behøver at have noget med deres virkelighed at gøre:

"De kender jo alle spillereglerne. Og så er det jo ikke det, der sker i praksis, men de har jo ligesom øvet den der fortælling om, hvad man må, og hvad man ikke må. Og det var præcis det samme jeg oplevede med det der med billeddelinger. De ved præcis, hvad det er meningen, at man skal sige, men i praksis gør de noget helt andet".

Hendes bud på, hvordan man skal forholde sig til dette, er at være meget konkret og spørge meget tæt ind til deres forståelse.

Et andet vigtigt greb, som begge lærere nævner i forhold til at skabe koblinger til livet udenfor skolen, er at starte med eleverne. Åbne med noget, der er meget konkret for dem selv, fx som Ida siger:

"Har du nogensinde prøvet at dine grænser blev overskredet, eller du ved sådan nogle spørgsmål, hvor de kommer i tanke om sig selv. Så det ikke er noget, der er væk fra dem, men har noget med dem at gøre, som sådan en åbner".

Peter er inde på noget af det samme i hans ønske om, at det er vigtigt som lærer at finde ud af, hvilke hverdagsproblemstillinger, som ens elever oplever, og at tilrettelægge sin undervisning bl. a. med "induktive øvelser". Dette forklarer han sådan, at man skal starte med at spørge ind til elevernes forståelse af begrebet, og hvad viden de har på forhånd.

Begge lærere nævner også ideen om at arbejde med dilemmaer eller scenarier fra den virkelige verden, som eleverne så bliver bedt om at forholde sig meget konkret til. Det skaber sammenhæng mellem skole og virkelighed. Det giver også mulighed for at tale om noget, der er svært uden at bringe sig selv alt for meget i spil:

"Det der med at have konkrete historier uden for mig selv at forholde sig til, når man snakker om et tredje punkt".

For de unge handler koblingen til deres liv udenfor skolen om, at undervisningen skal knytte an til deres konkrete liv. For erhvervsskoleeleverne bliver det vigtigt, at der arbejdes med samtykketkulturen på arbejdspladsen, mens STX/HF eleverne nævner kulturen til gymnasiefesterne, og derudover nævner alle

eleverne at arbejde med samtykke i forhold til digital billeddeling. Et andet bud på arbejde med elevernes virkelighed kommer i form af ideen om at lave en brevkasse, hvor eleverne kan skrive anonyme spørgsmål.

Refleksion og begrebsliggørelse

Ifølge Kolb skal læreprocesser skabe sammenhæng mellem på den ene side oplevelse/erfaring/praksis og på den anden side refleksion/abstrakt begrebsliggørelse/teori (s. 32). Det betyder, at undervisningen i tilknytning til de unges erfaringer skal give anledning til refleksion og forståelse. De enkeltes konkrete erfaringer gøres til genstand for refleksioner og mere generel "teoridannelse" og fælles forståelse for samtykke. Refleksionen fremhæves af begge lærere som et vigtigt værktøj i undervisningen. Som Ida siger:

"Jeg synes da at, altså det der med, at man har reflekteret sammen om nogle ting, og har sagt nogle ting højt og måske diskuteret nogle dilemmaer, på en eller anden måde gør noget andet".

Begge lærere nævner det både i forbindelse med at reflektere over kønsnormer ift. kommunikation om samtykke. Eleverne skal have "små sideopgaver løbende med refleksioner" og have tid til at sidde både for sig selv og i mindre grupper og reflektere om spørgsmål, som Peter fx udtrykker det:

"Kan du egentlig selv sige nej i en situation over for andre?" De kan også lave et mindmap over: 'hvilke sociale arenaer, har påvirket dig til det her?'"

Eleverne er også inde på at skabe sammenhæng mellem refleksion og oplevelser/erfaringer. Anton og Lærke fremlægger i deres utopi, noget de kalder forskellige sjove undervisningsideer, som Anton beskriver således:

"Ja noget vi selv har erfaret, er sådan noget med scenarier, at der bliver sagt nogle scenarier højt i klassen, som man kan snakke om i grupper og så tage den sammen i hele klassen bagefter."

Afhængigt af hvordan læreren tilrettelægger og "vinkler" refleksionerne, kan de være med til at støtte op om elevernes subjektiveringsprocesser, som de er beskrevet af Biesta, hvilket vi også vil komme mere ind på i diskussionen. Det betyder, at det bliver lærerens opgave at få refleksionerne og de fælles samtaler i klassen til at handle om hvornår og hvordan, man handler ansvarligt, og med Biestas ord hvilke "herskende sociale regimer", man er under indflydelse af.

Igennem refleksioner og fælles samtaler er der mulighed for, som Peter siger:

"At hjælpe dem med et sprog til at kommunikere med. Og gennem arbejdet med at give dem et sprog, får man også mulighed for at prøve at "normalisere" samtykke og tegne et billede af, at seksualitet er forskellig fra folk til folk".

I den forstand er man gennem den fælles begrebsliggørelse med til at forme elevernes refleksioner, hvilket tildeler læreren et etisk ansvar.

At øve sig i samtykke

Hvis vi endnu engang vender blikket mod Kolbs læringscirkel, er det afgørende, at der i undervisningen udover at skabe sammenhæng mellem oplevelse/erfaring og refleksion/forståelse, skabes mulighed for det han kalder "aktiv eksperimentering". I vores analyse af deltagernes udsagn er det netop dette, de taler ind i, når de på forskellig vis kommer med forslag til konkrete undervisningsmetoder, som de kan forestille sig anvendelige i forhold til at "øve sig" i samtykke.

Lærerperspektiv på verbale og kropslige øvelser i forhandling af samtykke

På spørgsmål om lærernes vurdering af om det er en god ide at arbejde med konkrete øvelser i seksuel kommunikation ift. "at forhandle samtykke", svarer Ida, at hun synes det er en god ide at give dem ideer til, hvad man konkret kan sige, hvis man vil spørge om samtykke. Men ift. at bringe kroppen og det nonverbale mere på banen, er hun mere forbeholden:

"Sådan noget med at skulle op af stolen og skulle mime et eller andet, det har jeg svært ved at se. Så snart man har sagt sex - jeg kan bare meget hurtigt se nogen meget sådan fremme i skoene drenge, der har det sådan meget sjovt. Og det kan selvfølgelig være fint i nogle situationer, og i andre situationer måske bare være rigtig irriterende".

Hun har gode erfaringer med at arbejde med nonverbal kommunikation i forbindelse med andre emner fx interkulturel kommunikation, men hun er i tvivl om, eleverne vil have lyst til det i forbindelse med seksualundervisning. Hvis man skulle arbejde med det kropslige, påpeger hun, at det måske ville være vigtigt at gøre det til noget, der ikke handlede om sex, men i stedet for som udgangspunkt handlede om noget andet:

"Der kan man jo sagtens lave kropssprog, og hvordan markerer du et nej. Det kan jeg sagtens se for mig, hvis man på en eller anden måde lige tager, det et skridt væk fra det. Og så kan man jo godt bagefter snakke om: Den her øvelse vi har lavet nu, nu hvor vi snakker om samtykke, hvordan kan vi så føre det derhen, altså bagudrettet på en eller anden måde."

Peter er mindre positiv overfor at øve den konkrete kommunikation. Han vil hellere give dem en bevidsthed om, at de bliver nødt til at kommunikere, og at det skal man øve sig i, og fx sige at i et forhold er man interesseret i at vide, hvordan den anden har det. Så det på den måde bliver til en mere overordnet forståelse eller motivation for at kommunikere. Han kunne samtidig forestille sig, at man ville kunne lave nogle øvelser med kropssprog set ift. universelle følelser (som fx glæde, vrede osv.). Han vurderer dog, at

det let kunne blive lidt søgt, og at nogle af eleverne ville reagere afvisende på det. Han siger, at nogle af hans kollegaer nok ville være gode til at lave øvelser med kroppen, men at han ikke selv *“dyrker det så meget”*.

Han vil hellere lære eleverne, hvordan man kan sige fra, og også tale med dem om, når andre siger fra. Han synes det er vigtigt hele tiden at *“forklæde det i noget fagligt”*, og så kan man måske lave en øvelse bagefter, hvor man gør det i praksis. Han er dog i tvivl om dette, fordi det også kommer til at gå tæt på det personlige og henviser til, at mange af eleverne er meget bevidste om, hvad de andre synes om dem. Han kunne måske forestille sig at give dem en øvelse, hvor de parvis skal komme med nogle bud på, hvordan man viser samtykke, eller hvordan man kan vide, at den anden samtykker i form af fx smil, kys, gestikulation eller samtale. Samt med udgangspunkt i det at sætte det i relation til hvad samtykkeloven siger. Det ville være vigtigt at tage et lille skridt ad gangen.

Begge lærere udtrykker en vis usikkerhed over for de metoder, hvor eleverne kan øve sig mere konkret i samtykke, hvilket bl.a. kan hænge sammen med, at de i høj grad ser sig selv som faglærere og måske ikke føler sig klædt på til at undervise i decideret seksualundervisning.

Elevperspektiv på fysiske samtykkeøvelser og verbale grænsesætningsøvelser

Anton og Lærke taler i utopifasen om muligheden for at lave en mere fysisk samtykkeøvelse:

“Det kunne være meget sjovt at gå rundt og spørge om en krammer eller en high five eller et eller andet, så man også kunne øve sig selv lidt i det (...). Det kunne være meget sjovt bare lige at komme lidt op af stolen og spørge ‘hey, må jeg godt give dig en krammer’, og så kan man jo altid sige nej.”

Vi spørger ind til, om de tror, at deres klassekammerater ville være med på at lave en mere fysisk øvelse, hvortil Lærke svarer:

“Det kan godt være, det er lidt for grænseoverskridende med en krammer, men så give hånd eller et eller andet.(...) Men bare det der med at øve sig i at sige nej, det kan godt være virkelig svært at sige nej.(...) Altså fordi det er jo sådan ‘nå okay, det burde jeg jo godt kunne’, men når det kommer til stykket, kan det godt være lidt svært.”

Sara og Michelle har i udformningen af deres utopi skrevet *“Over Stregen”*, hvilket refererer til et dialogspil, som de begge har prøvet på en workshop i fagforeningsregi⁵⁷. Sara beskriver øvelsen, der går ud på, at alle har mulighed for at sætte forskellige udsagn (fx *“du har en virkelig god røv i de bukser”*) op på en tavle, hvor

⁵⁷ Som blev faciliteret af Kristine i forbindelse med nogle kurser og fyraftensmøder i fagbevægelsen.

der er markeret en linje/en grænse. Så kan man ud fra det se, at folk har forskellige grænser og tale om det. De beskriver det som *"en sjov måde at gøre det på"*, altså en *"sjov"* måde at tale om grænser.

Både Sara og Michelle er som før nævnt optaget af samtykke på arbejdspladsen, og denne øvelse taler ind i behovet for at tale om og øve sig i kommunikation om grænser i en arbejdssammenhæng.

Man kan se de ovenstående forslag til forhandlings- og grænsesætningsøvelser som en form for "laboratorium", hvor eleverne på forskellige vis får mulighed for at prøve noget af på en "øvebane", og i bedste fald kan det fungere som en "aktiv eksperimenteren". Ifølge Kolb skulle de på den baggrund have et nyt udgangspunkt i den cirkulære proces mellem oplevelser/erfaringer, refleksioner og begrebsliggørelse og aktiv eksperimenteren. Man kan formode, at eleverne i højere grad vil være i stand til at handle i forhold til samtykke i deres liv udenfor skolen, hvis de har tilegnet sig en forståelse for og erfaring med begrebet gennem både viden, refleksioner og øvelser, og at disse har knyttet an til deres egne oplevelser og erfaringer.

Opsamling

Både elever og lærere har et meget stort fokus på, hvordan man kan skabe et trygt rum for undervisningen, hvor alle inviteres til at deltage på trygge og lige vilkår. De afviger fra hinanden i deres forestillinger om, hvem der skal garantere det trygge rum, hvor lærerne klart ser det som deres ansvar, mens eleverne i højere grad fremhæver betydningen af, at det er noget, der forhandles i klassen, og som eleverne føler ejerskab omkring.

Deltagelselementet er centralt både ift. samspilsprocesser og tilegnelsesprocesser, og de to processer er indbyrdes forbundet. Samspillet, og det at kunne føle sig tryk og inviteret til at deltage, ses af både lærere og elever, som fundament for at ville og kunne engagere sig og deltage i tilegnelsesprocessen. Den anden vej rundt kan vi også se, at deres forestillinger om tilegnelsesprocesser i form af fx refleksioner og fysiske øvelser beskrives i forhold til den kontekst, der udgøres af samspillet. Det kan fx være svært at tale om nogle emner eller lave bestemte øvelser, hvis nogle elever gør grin med det, de andre elever siger.

I forhold til samspilsprocesser handler det i høj grad om at sikre lige deltagelsesmuligheder for alle, og dette står også frem som meget centralt i både lærere og elevers udsagn. Eleverne er mere optaget af deltagelse ift. køn og seksualitet, og at det er vigtigt, at undervisningen ikke bliver "så heteronormativ", mens lærerne i højere grad har fokus på etnicitet. Dette giver god mening ift. at deres forestillinger knytter sig til forskellige konkrete uddannelseskontekster (se metodeafsnit s. 23). Alt i alt forekommer det relevant i undervisningen at understøtte etablering af praksisfællesskaber, der sikrer lige deltagelsesmuligheder for alle under hensyntagen til både køn, etnicitet, seksuel orientering samt forskellige erfaringer og holdninger.

Herunder skal der være mulighed for at deltage som legitim perifer deltager. Især elevernes, og delvis lærernes, forestillinger læner sig op ad en tilgang til undervisningen, der har fokus på normkritik og inklusion.

I forhold til tilegnelsesprocesser kan der ud fra læringsteorien argumenteres for, at undervisningen skal tilrettelægges som cirkulære processer mellem oplevelse/erfaring, refleksion, begrebsliggørelse og aktiv eksperimenteren, og både lærere og elever taler om forhold, der kan knytte an til denne læringsforståelse. Dette gælder både ift. inddragelse af erfaringer og kobling til elevernes liv uden for skolen, og at det er vigtigt med sprog og refleksion omkring samtykke. Den del der handler om "aktiv eksperimenteren" fx konkrete øvelser i at kommunikere samtykke- bringes også i spil, men her har særligt lærerne vanskeligere ved at se for sig, hvordan det kan gøres i praksis.

Diskussion

I diskussionen ønsker vi at se nærmere på, hvordan vores undersøgelse kan kvalificere udviklingen af en deltagelses- og handlingsorienteret undervisning. I vores tre analysedele har vi allerede været inde på en del forhold, der kan pege ind i og kvalificere en samtykkeundervisning, der både er deltager- og handleorienteret. Deltagelses- og handleperspektivet i undervisning er tæt sammenvævede på den måde, at evnen til at handle, ifølge den læringsteori vi har introduceret i teoriafsnittet, hænger sammen med en opmærksomhed på deltagerrollen og muligheden for at deltage i undervisningen (se teoriafsnit s. 30 + 35). Alligevel optræder de to perspektiver i vores materiale også som mere adskilte størrelser.

Deltagerperspektivet har således været særligt fremtrædende ift. samspilsprocesserne og behovet for at sikre lige deltagelsesmuligheder for alle og skabe et trygt læringsrum. Handleperspektivet fremstår i vores materiale tydeligere i forbindelse med tilegnelsesprocesserne, hvor de unge får mulighed for at reflektere over og øve sig på samtykke. Da deltagelsesperspektivet har været det mest fremtrædende i vores empiri og i analyserne af den, vil vi her i diskussionen indlede med at gå lidt tættere på handleperspektivet. Derudover vil vi diskutere to forhold, som vi mener står særligt tydeligt frem på tværs af analyserne, og som vi finder interessante ift. at kvalificere fremtidig undervisning i samtykke: "At håndtere de forskellige kønnede positioner og sårbarheder i klasserummet" og "En mere nuanceret og etisk orienteret tilgang til samtykke". Diskussionen vil især trække på allerede præsenteret empiri, baggrundslitteratur og teori, som der refereres til undervejs, men i få afsnit inddrager vi enkelte nye citater, som endnu ikke har været præsenteret i analysen.

Handleperspektivet i fokus – springet fra undervisningen og ud i verden

Handleperspektivet kan både angå det, at læring opstår gennem en forening af handlen, eksperimenter og refleksion (Kolb 2012:283-298), og det kan angå det, at læring i skolen sætter eleverne i stand til at handle udenfor skolen. I analyseafsnittet har vi mest beskæftiget os med det første, hvor vi særligt hos lærerne ser en del refleksioner, der peger ind i den læreproces, vi også ser beskrevet i Kolbs læringscirkel. Herunder inddragelse af unges erfaringer og oplevelser, refleksioner, begrebsliggørelse og øvelser.

Handleperspektivet ift. elevernes liv udenfor skolen er bragt i spil her i den forstand, at eleverne formentlig i højere grad vil være i stand til at handle i forhold til samtykke i deres liv udenfor skolen, hvis de har tilegnet sig en forståelse for og erfaring med begrebet gennem både viden, refleksion og øvelser i skolen. Dvs. at de har været turen rundt i Kolbs læringscirkel "indenfor murene" i skolen. Det interessante bliver så herfra, hvordan læringscirklen kan gøres "større", så deres læreproces kommer til at få betydning for deres eksperimenteren og oplevelser udenfor skolen.

Undervisning der klæder eleverne på til at handle i eget liv

Og læreprocessen *skal* række ud i livet udenfor skolen. Både eleverne og lærerne i vores undersøgelse er meget positivt stemte overfor, at der skal undervises i samtykke på deres uddannelser, og det er de særligt ud fra en betragtning om, at der er brug for det i de unges liv udenfor skolen. Begge lærere er i løbet af samtalerne inde på skolens ansvar for at danne eleverne og klæde dem på til at kunne klare sig i livet fremover. Som Peter siger:

“Det kan give dem en forberedelse på, hvordan de unægteligt møder seksualitet ... Og der synes jeg det er vores pligt som lærere at danne dem til fremtiden.”

Eleverne er også i forskellige dele af fremtidsværkstedet inde på, at undervisningen skal være relevant og gøre dem i stand til bedre at kunne anvende og håndtere samtykke i deres liv udenfor skolen.

Hvis undervisningen skal kunne række ud i de unges liv udenfor skolen, bliver det centralt med overvejelser over, hvad der skal til for at klæde eleverne på, så de faktisk bliver handlekompetente i forhold til at anvende samtykke i deres liv og seksuelle praksis. Uden at vores deltagere direkte anvender ordet eller begrebsapparatet omkring handlekompetence, ser vi i vores materiale en del udsagn, der peger ind i dette felt. Med henvisning til Jensen og Schnacks definition på handlekompetence (s. 35), handler det bl.a. om, at eleverne skal *kunne* og *ville* være kvalificerede deltagere. Særligt lærerne er optaget af det med at give eleverne en *kunnen* i forhold til at forstå begrebet og at kunne kommunikere. Eleverne nævner også, at de skal lære at kommunikere, og de lægger derudover vægt på øvelseselementet. De siger, at det også kunne være godt at lave nogle konkrete kommunikationsøvelser eller eventuel fysiske øvelser for at lære det, eller som Anton siger: *“så man også kunne øve sig selv lidt i det”*. Det er samtidig også denne del, som lærerne finder mest udfordrende i praksis.

Det med *at ville* handler om at kunne se ideen i det, og her bliver det relevant at tale med eleverne om, hvad de skal bruge det til, og at de kan se fordelene ved at kunne bruge det. I vores undersøgelse giver eleverne forskellige eksempler på konkrete sammenhænge og situationer, hvor undervisningen i samtykke er relevant for dem. Eleverne siger bl.a., at samtykke kan give tryghed og kvalitet i de møder og relationer man har, og at det kan mindske risikoen for misforståelser, grænseoverskridelser og overgreb. Som Lærke siger:

“Det jeg tænker fordelene ved samtykke er, er, at det skaber tryghed i den relation eller det møde, man har med et andet menneske. Ja, sådan enorm tryghed og det gør måske også generelt, at den intime ting, man har sammen, bliver bedre. Ofte... vil jeg sige.”

Hun suppleres af Sara, der siger:

Helt konkret så mindsker det jo også risikoen for overgreb, og sådan undgå situationer man IKKE vil stå i. ”.

Det ser også på andre måder ud til, at undervisningen kan søge elevernes motivation til at *ville* arbejde med begrebet ved at inddrage deres meget konkrete liv. Således relaterer elevernes eksempler sig forholdsvis tæt til de helt særlige situationer og forskelle, der er på deres forskellige uddannelser. Anton fra STX fortæller fx, at de foreløbige initiativer til seksualundervisning og undervisning i samtykke på hans gymnasium er blevet taget på baggrund af, at ”der er sket nogle ting og sager”, og ”der var blevet overtrådt nogle grænser” til gymnasiefesterne.

”Det var noget, der skulle komme på gymnasiet, fordi der havde været nogle episoder til nogle fester, hvor der var nogle grænser, der var blevet overtrådt. Så det var ligesom en grund til, at vi havde haft den her seksualundervisning på hele skolen. For at vi fik en fælles forståelse af, hvad er reglerne, når vi har fester. ”

Når blikket vendes mod erhvervsskoleeleverne, så er en vigtig begrundelse for undervisningen i samtykke, de hierarkier man som lærling indgår i på sin læreplads og den deraf følgende risiko for seksuelle grænseoverskridelser. Med baggrund i at erhvervsskoleeleverne tilbringer det meste af deres uddannelsestid på deres arbejdsplads, så virker det til at samtykke i forbindelse med det seksuelle – og især uønskede seksuelle interaktioner (seksuel chikane) på arbejdspladsen et tema, der er meget present for dem. Det er årsagen til at undervisning i samtykke er vigtig.

Seks dimensioner af handlekompetence

Den danske forsker i skoleudvikling, læring og trivsel, Venka Simovska, har teoretisk udfoldet seks centrale dimensioner ift. at kunne og ville være deltagere (Simovska og Roien 2018:70-74). Disse beskrives som vigtige elementer i at udvikle handlekompetence, og der kan med fordel arbejdes med dimensionerne, hvis man vil gøre eleverne i stand til faktisk at kunne og ville være kvalificerede deltagere. Uden at vi kommer til at gå i dybden med dette, mener vi godt, at vi på baggrund af vores undersøgelse og analyse i kort form kan pege på, hvad disse dimensioner kunne indebære ift. undervisningen i samtykke:

Kritisk viden: Forståelse for normer og idealer om køn, seksualitet og andre identitetskategorier samt samfundsstrukturer der kan spille ind.

Engagement: Skabes ved, at elevernes erfaringer inddrages og sættes i perspektiv i undervisningen (Kolbs læringscirkel), at undervisningen opleves som brugbar i deres liv udenfor skolen, og at de oplever at kunne deltage i undervisningen (lige deltagelsesmuligheder og et trygt læringsrum).

Visioner: Kan fx angå ønsker til de fælles spilleregler i klassen, og her tænkes der bl.a. ind i fælles udarbejdelse af klassekontrakt. Dette kan også udvides til at handle om elevernes ideale forestillinger om "den gode brug af samtykke" i deres egen seksuelle praksis⁵⁸.

Handleerfaringer: Handler om at gøre sig relevante erfaringer ift. samtykke. Disse kan gøres både "indenfor murene", som beskrevet i afsnittet "At øve sig" (s. 63-65), og hvor man kan have en opmærksomhed på, at det er muligt at arbejde eksemplarisk med andre forhold end lige præcis de seksuelle. Der kan også arbejdes med at gøre læringscirklen større, så der også kan gøres erfaringer ude i "det virkelige liv", som efterfølgende kan inddrages i undervisningen.

Interrelationel viden: Handler om at kunne forstå og agere i samspillet i gruppen, og den repræsenteres dels af det meget konkrete arbejde med udformning af fælles klassekontrakt, og dels af alle overvejelserne om at give lige deltagelsesmuligheder for alle.

Intersubjektiv viden og psykologisk robusthed: handler om at forstå sig selv og være bevidst om, hvordan fx normer for køn og seksualitet påvirker en. Det handler også om at føle sig robust ift. at kunne stå ved, hvem man er og kunne overvinde modstand.⁵⁹

På baggrund af teorier om handlekompetence og vores egen undersøgelse er det vores opfattelse, at disse dimensioner med fordel kan udforskes yderligere og anvendes i en undervisning om samtykke.

At håndtere de forskellige kønnede positioner og sårbarheder i klasserummet

Som vi har set i analysen, er der mange forhold omkring lige deltagelsesmuligheder, der er relevante at forholde sig til, når man skal undervise i samtykke. Men særligt fremtrædende står behovet for at være bevidst om og have redskaber til at håndtere den udtalte kønnethed, som er forbundet med samtykkebegrebet og undervisning i det.

Både samtykkebegrebet og også den lovgivning, som i Danmark er en del af baggrunden for debatten om samtykke, er kønsneutral i sin udformning. Forstået på den måde at begge parter uanset køn har ansvar for at sørge for at den anden samtykker til det, der foregår i det seksuelle møde. Men på hvilke måder spiller køn så alligevel en rolle, som man må forholde sig til i undervisningssituationen? Som vi har beskæftiget os med i vores baggrundsafsnit og analyse, er kønnede seksuelle scripts og heteronormative normer med til at lægge op til en kønnet rollefordeling, der firkantet sat op tildeler mænd i et (hetero)seksuelt møde en initierende og aktiv rolle, og kvinder en mere responsiv og passiv rolle. Denne rollefordeling betyder, at

⁵⁸ Her kan der evt. hentes inspiration i arbejdet med fremtidsværksted.

⁵⁹ Disse to har vi ikke haft berøring til i vores undersøgelse, men de er oplagt relevante at gøre sig overvejelser over, hvis man vil arbejde med at styrke elevernes handlekompetence.

mænd og kvinder kan have forskellige sårbarheder – og også privilegier eller fordele – forbundet med forhandlingen af samtykket. Disse kønnede positioner og sårbarheder vil også være til stede i undervisningssituationen og er nødvendige at forholde sig til både i forhold til undervisningens indhold, i forhold til at sikre lige deltagelsesmuligheder og i forhold til at sikre elevernes motivation. Det vil vi kigge nærmere på i dette afsnit.

Hvad er på spil for de unge kvinder?

Som nævnt i baggrundsafsnittet er kvinder mere udsatte for seksuelle overgreb end mænd. Frygt for og erfaringer med grænseoverskridelser kan altså oftere være til stede som en sårbarhed hos kvinder generelt og i undervisningssituationen⁶⁰, og opmærksomhed på dette er også, noget både lærerne og eleverne fremhæver. Udover denne større udsathed kan sårbarheden for kvinder qua deres mere responsive rolle også bestå i manglende muligheder for at kunne udtrykke lyst eller initiere sex uden negative konsekvenser. I vores empiri er begge sårbarheder nævnt af de unge kvinder både som et ønske om et fokus på lyst i undervisningen og som et fokus på, at det er vigtigt at lære, at man har ret til at sige nej. Det sidste fremhæves især af de to kvindelige erhvervsskoleelever (se side 43).

Men er der også nogle fordele gemt i den tildelte kvinderolle? Selvom den mere responsive rolle gør kvinder til ansvarlige som gatekeepere ift. at sige nej, tildeler den umiddelbart også kvinder et mindre ansvar for at tage initiativ og dermed for at indhente samtykke i forbindelse hermed. Det kan gøre, at de (måske) har færre bekymringer omkring at kunne ende i en situation, hvor de som seksuelle subjekter kan overskride deres (mandlige) partners grænser inkl. eventuelle konsekvenser af dette. De kan også have færre bekymringer angående at blive afvist. Disse sårbarheder og fordele kan selvfølgelig fordele sig anderledes, hvis det er en relation mellem to kvinder, eller hvis man som heteroseksuelle par bevæger sig uden for de kulturelt tildelte roller.

Hvad er på spil for de unge mænd?

Men hvad er så på spil for de unge mænd? Hvor ligger deres privilegier og sårbarheder i forhold til sex og samtykke? Og hvordan spiller det ind på drengenes motivation for at deltage i undervisningen, som netop blev bragt op som en udfordring i fremtidsværkstedets kritikfase?

Den traditionelt set mere initierede manderolle fordrer en sårbarhed i form af frykten for at ende i en situation, hvor man (utilsigtet) overskrider sin (kvindelige) partners grænser og de deraf relationelle, sociale eller juridiske konsekvenser, det kan have. I vores undersøgelse bringer netop Anton denne frygt for

⁶⁰ Forebyggelse af seksuelle grænseoverskridelser er også netop en af grundene til at undervisning i samtykke i første omgang er blevet iværksat herunder mange undervisningsprogrammer i den anglo-amerikanske verden.

misforståelser op (se citatet på side 42). På den anden side har mændene en kønnet fordel i, qua det kulturelle script, mere legitimt at kunne udtrykke lyst, og sex er for dem i højere grad forbundet med at give status. Dette er imidlertid dobbeltsidet, fordi det også kan blive til en forventning om altid at have lyst. Samtidig har mændene jf. baggrundsafsnittet fordelene af at være mindre udsatte for grænseoverskridende seksuelle oplevelser eller overgreb, dvs. at bekymringen om at kunne få seksuelle grænser overskredet sandsynligvis fylder mindre i deres indgåen i potentielt seksuelle situationer⁶¹.

En engelsk undersøgelse fra 2022 af samtykkeundervisning af drenge viser, at drengene *"felt uncertain and anxious about navigating the perceived, often anticipated, realities of youth sexual culture"*, og at de qua deres rolle som maskuline heteroseksuelle subjekter og initiativtagere, følte et ansvar for at indhente samtykke. Men de oplevede, at de manglede de sociale og følelsesmæssige færdigheder til at gøre dette (Setty 2022:515). En barriere for drengenes engagement i brug af samtykke var ambivalensen i forhold til at koble kommunikation om samtykke med en maskulin rolle, hvor man forventes at være i kontrol og bare vide, hvad der skal ske. Denne barriere er meget lig Antons fortolkning af, hvorfor hans mandlige klassekammerater har et manglende engagement i undervisningen om samtykke (se side 56-57 i analysedel 3). Her kunne en undervisning, der gav drengene mulighed for at reflektere over og redefinere maskulinitet og deres position i det seksuelle møde, muligvis åbne op for deres deltagelse i undervisningen. Ligeledes kunne en samtykkeundervisning give drengene muligheder for rent faktisk at føle sig i stand til at bruge samtykket i deres liv og relationer på en måde, der stemmer overens med forhandlingen af deres identitet.

Vores analyse viser, at de kønnede scripts og de magtforhold, der ligger i dem, samt hvordan der tales om dem og arbejdes med dem i undervisningen, kan have betydning for drengenes motivation. Som det nævnes både i baggrundsafsnittet og af læreren Ida, er der en tendens til, at drengene kan føle sig anklaget eller castet til rollen som overgrebspersoner. Ida foreslår at bruge tid på at nærme sig emnet langsomt og give drengene en håndsrækning ift. de sårbarheder, der er koblet til drengerollen. Det handler ifølge Ida også om at få en ligeværdig dialog med drengene om, hvad de positivt kan få ud af at være optaget af samtykke. Setty argumenterer for, at det er nødvendigt at anerkende unge mænd som individuelle forhandlere af deres eget køn, samtidig med at man adresserer samfundsnormer om køn (Setty 2022:517). Hun siger, at det er vigtigt at engagere dem i den process, samtidig med, at man *"help them to cope with any discomfort that arises when working through matters of (in)equality and power (Keddie, 2021)"* (Setty 2022:517). Eller sagt på en anden måde er det udfordrende, men vigtig, som lærer at tage dialogen om kønnede privilegier og sårbarheder, samtidig med at man støtter eleverne i deres egen

⁶¹ Dog kan der af samme grund være en ekstra sårbarhed forbundet hermed, når mænd alligevel bliver udsat for overgreb uanset partnerens køn.

subjektiveringsproces, hvor de styrkes i selvfølelsen af at være et unikt menneske, der forhandler deres egen identitet herunder køn.

Unge oplever, som vi kan se i baggrundsafsnittet og analysen, i høj grad at være under indflydelse af kønsnormer, kønnede seksuelle scripts og ulige muligheder i deres brug af samtykke. På den baggrund er det oplagt, at undervisningen giver mulighed for at reflektere over og potentielt undersøge muligheder for nye kønnede positioner i forhold til brug af samtykke. Biestas begreb om dannelse og subjektivering som en pædagogisk proces, hvor den enkelte tager ansvar for sin egen frihed, samtidig med at det ansvar forvaltes med hensyn til den andens ret til frihed, kan også bruges som udgangspunkt for refleksion i undervisningen. Dette er eksempelvis relateret til at opøve og udvide sit eget seksuelle mulighedsrum og sikre sig, at man giver den anden mulighed for det samme⁶².

Queer perspektiver kan åbne op for nye positioner

Hvis vi bevæger os udover de heteroseksuelle seksuelle møder, så kan der for unge, der bryder med heteronormative normer for køn eller seksualitet, også være nogle særlige sårbarheder knyttet til undervisningen i samtykke samt kommunikation om samtykke generelt. Herunder at de som gruppe er overrepræsenterede ift. seksuelle overgreb jf. baggrundsafsnittet. Samtidig er der også nogle forhold der gør undervisningen i samtykke særlig relevant for queer unge⁶³. Et studie viser, at for queer unge kan sex være mange forskellige ting, hvilket gør at de oplever større behov for at kommunikere om samtykke (de Heer et al.2021:709). Det samme behov for at skabe klarhed over, hvad der samtykkes til og forstå bredden i, hvad sex kan være, er noget der kan forstås som vigtigt uanset seksuel orientering og kønsidentitet. Hvilket er i tråd med at et andet studie fremhæver, at man i seksualundervisningen skal understrege at samtykke klart bør associeres med alle typer af sex (Bednarchic et al.2022:20). Det ville i en undervisningssammenhæng, kunne formuleres som at sex og intimitet kan betyde meget forskelligt, og at det er muligt at give samtykke til nogle seksuelle praksisser eller former for intimitet og ikke til andre.

Det er som nævnt vigtigt at tage højde for disse kønnede roller i rammesætningen af undervisningen og skabe et refleksionsrum sammen med eleverne om, hvorvidt og hvordan eleverne er påvirket af disse - ikke mindst for at gøre betydningen af dem mindre. Dette betyder ikke, at man i introduktionen af begrebet skal gå væk fra den "kønsneutrale" og ligestillede intention, der ligger i samtykkebegrebet, hvor der er mere

⁶² I en heteroseksuel kontekst kunne det betyde, at kvinderne prøver kræfter med en mere initierende rolle, med det ansvar der følger for sikre partneren samtykke. For mændene kunne det betyde at prøve en mere responsiv rolle med den mærken ind i egne grænser, som det kræver. Eller det kunne betyde forhandlingen af maskulinitet, der ikke stod i modsætning til mere spørgende og indfølelse seksuel kommunikation.

⁶³ Hvilket måske også afspejler sig i, at flere af de unge, der meldte sig til fremtidsværkstedet, var ikke-heteroseksuelle.

fokus på handlinger end identitet. Fokus på det kønnede perspektiv i undervisningen skal nærmere ses som et supplement til dette.

Etikken som perspektiv i samtykkeundervisning

Et engelsk studie, som også er præsenteret i baggrundsafsnittet, peger på, at de unge er interesserede i at forstå den kompleksitet, der knytter sig til den seksuelle forhandling af samtykke, og de ønsker også at blive involveret i mere etiske samtaler om, hvordan de kan navigere i denne kompleksitet (Whittington 2021:493). Dette taler ind i både Baumans pointe om, at den frihed, der hører til den senmoderne seksualitet, også kan være etikkens store chance, og i Biastas begreb om subjektivering, der adresserer, at uddannelse har til opgave at sørge for, at eleverne både udvikler sig som selvstændige subjekter og som ansvarlige i deres væren med andre (se teoriafsnit s. 34-35).

Etik kan være svar på forvirring og kompleksitet

Vi ser også det etiske fokus som en form for svar på den meget store kompleksitet, der knytter sig til samtykkebegrebet (jf. baggrundsafsnit s. 9-11), hvor det forekommer svært at lære eleverne sort/hvide og faste regler. Men hvor det i højere grad bliver relevant at folde begrebets kompleksitet ud sammen med dem og lære dem at opføre sig ansvarligt og omsorgsfuldt overfor andre. Derved bliver det også muligt at komme ud over det mere legalistiske og binære fokus, som har præget tilgangen til begrebet, og som vi allerede har problematiseret i baggrundsafsnittet.

Ønsket om det etiske aspekt ser vi indirekte i nogle af elevernes udsagn i fremtidsværkstedet. Fx da Anton med reference til en af de fremlagte plancher i fremtidsværkstedet siger:

“Der kan man jo sige, at samtykke er et rigtig godt sted at få det gode med også. Så det ikke kun er at afholde sig fra risikoen, men også bare at man er sikker på, at man har hinandens forståelse for, hvor det er vi er. Hvilke regler gælder lige nu. Og det er vel det samtykke handler meget om: At få en fælles forståelse.”

Antons måde at udfolde begrebet på lægger sig også op ad, hvad underviser og forsker Mark Levand foreslår omkring i højere grad at forstå samtykke som en ”indstilling” i form af en åbenhed eller villighed til at engagere sig i hinanden og tune ind på, hvad der kan være af fælles lyst fx til seksuelle aktiviteter (Levand 2019). For Levand handler denne indstilling om at have en lydhørhed overfor hinanden, som giver mulighed for at forholde sig omsorgsfuldt og etisk til hinanden⁶⁴.

⁶⁴ Levand (Levand 2019) er i hans arbejde med det relationelle samspil mellem mennesker inspireret af begrebet fra Buber ”I-thou”, der beskriver det at være engageret i ”the between” – er man helt opmærksom og lydhør overfor det der sker i mellem en.

Det etiske potentiale i praksis

Hvis vi vender tilbage til Biestas subjektiveringsbegreb, så rummer det uddannelsernes opgave med at danne eleverne som enestående individer, som ikke nødvendigvis lader sig passe ind i de gældende ordener – eller normer -for identitet, men har en vis frihed til at forme sig selv. I vores sammenhæng handler det om, at undervisningen skal give de unge mulighed for at genforhandle de kønnede positioner i forhold til sex og samtykke. En etisk tilgang kan åbne op for at mænd og kvinder (og andre) kan revurdere deres forventninger til hinanden og tage mere ansvar for deres lyst og måde at have sex på (Cameron-Lewis og Allen 2012:128). Her er også potentialet for ”god sex”, som Cameron-Lewis og Allen mener opstår eller næres af en forhandling, der tager afsæt i, hvad parterne finder nydelsesfuldt, og hvad de ikke gør. Dette taler også ind i det ønske om en mere sexpositiv tilgang, som vi både ser i de internationale undersøgelser (baggrundsafsnit) og i vores egen undersøgelse.

Det andet ben i subjektiveringsprocessen handler om, at uddannelse skal være med til at eleverne lærer at *”transcendere herskende sociale regimer og agere ansvarligt i mødet med andre, der er forskellige fra dem selv”* (Biesta 2011 i Roien et al 2018:24). Dette sat i relation til undervisning i samtykke, mener vi, handler både om at sikre lige deltagelsesmuligheder for alle, hvilket vi også har beskrevet i analysen, samt at sikre handlingsperspektiv i form af at klæde de unge på til at kunne agere som ansvarlige subjekter i deres eget (sex) liv. Og hvordan gør man så det i praksis i undervisningsrummet? Hvis vi inddrager Johansens et al. undersøgelse af danske unge, så bliver der foreslået et skift fra kun at have fokus på ”ja og nej” til i stedet at involvere de unge i mere etiske samtaler om, hvad der for dem er positive og negative oplevelser. Herunder hvad de har af handlemuligheder set i forhold til deres sociale kontekst, og de (køns)normer de er påvirket af (Whittington 2021:493 og Johansens et al. 2020:14). Samtaler i undervisningsrummet der også kan indebære refleksioner og dialog om, hvordan de unge kan mærke, om andre har respekt eller omsorg for dem, og hvordan de selv kan udvise det, som det er foreslået af Johansens (Johansens et al. 2020:14). Dette kan udvides med et handlingsperspektiv i form af, hvad man kan gøre, sige eller efterspørge, hvis man ikke oplever respekt og omsorg i et seksuelt møde. Eller hvordan man kan tjekke ind omkring, hvilke behov den anden har, hvis man vil sikre sig, at den anden både undervejs og efter oplever mødet som respektfuldt eller omsorgsfuldt ⁶⁵- og også lystfyldt.

En diskussion af de etiske forhold, der knytter sig til seksuelt samtykke, samt hvordan den konkrete forhandling kan øves i praksis, ser ud til at være et relevant fokusområde for udvikling af undervisning om samtykke.

⁶⁵ Eller hvordan kan man handle omsorgsfuldt, eller reparere en brudt trygheds- eller tillidsfølelse, hvis nogen har oplevet, at noget var grænseoverskridende eller ubehageligt i en seksuel situation med en.

Konklusion

Vi har i vores undersøgelse ønsket at tegne et billede af lærere og elevers forestillinger om udfordringer og muligheder forbundet til undervisning i samtykke med henblik på at kunne kvalificere, hvad der kan undervises i, hvem der skal undervise, og hvordan undervisningen kan tilrettelægges og gennemføres. Ved at sammenholde vores empiri med eksisterende forskning på området, som det er præsenteret i baggrundsafsnittet, og forstå det ind i en læringsteoretisk ramme, som er beskrevet i teoriafsnittet, mener vi at kunne angive relevante bud på, hvad der kan være af betydning for at skabe en kvalificeret deltager- og handlingsorienteret undervisning i samtykke på ungdomsuddannelserne. Dette skal forstås med de forbehold for undersøgelsens begrænsninger, som er beskrevet i metodekapitlet.

Undervisningens indhold

Når vi sammenholder informanternes udsagn med eksisterende forskning, tegner der sig et billede af flere forhold af relevans for undervisningens indhold.

Samtykke er et begreb, der især er kommet ind i dansk sprog i forbindelse med den nye samtykkelovgivning, og især lærerne fremhæver, at det er vigtigt med kendskab til loven. Samtidig viser baggrundsforskningen og elevernes og lærernes udsagn, at der er et ønske om at arbejde med begrebet på en måde, der går ud over den legale definition, og som åbner op for en begrebsforståelse, hvor samtykke både er et sexpositivt redskab til at komme tættere på det lystfyldte og et redskab i forhold til at undgå risikosituationer og grænseoverskridende oplevelser. Der ses også et behov for at udfolde begrebets kompleksitet og nuancer herunder at tale om det som relateret til både verbal og non-verbal kommunikation. I forlængelse heraf ser vi, at det er vigtigt at adressere den kompleksitet, de unge oplever med at bruge samtykke i praksis i forhold til fx afvisninger, at udtrykke lyst eller frygt for misforståelser. Her ser vi at det kunne være relevant at folde begrebets kompleksitet ud sammen med eleverne og arbejde med, hvordan man kan opføre sig ansvarligt og respektfuldt over for andre, herunder hvordan de kan mærke og sørge for, at de selv og den anden føler sig mødt med respekt og omsorg⁶⁶.

Disse nuancer af begrebets betydning er især vigtigt, hvis de unge skal kunne bruge begrebet i praksis, så de kan undgå situationer, hvor de ved hvad "det rigtige" er at sige, samtidig med at de gør noget andet. På den måde hænger undervisningens indhold sammen med mulighederne for at lave en handlingsorienteret undervisning, der får betydning for elevernes liv udenfor undervisningsrummet.

⁶⁶ Som det foreslås af Johansen et al. 2020:14

Der ses også et behov for, at eleverne kan forstå alle de forhold, der spiller ind på deres muligheder for at forhandle samtykke. Dette gælder fx normer omkring køn, seksuel orientering og etnicitet samt sociale forhold, de er påvirkede af. Vi ser et ønske både hos eleverne og i baggrundsforskningen om at blive undervist i samtykke på en måde, som ikke er begrænset til en heteronormativ forståelse af roller eller positioner i det seksuelle møde. Vi foreslår også på baggrund af vores undersøgelse, at undervisningen skal åbne op for et refleksionsrum, hvor eleverne har mulighed for at diskutere de faktorer, som påvirker dem i deres forhandlinger af samtykke. Det er ikke mindst vigtigt for at adressere nogle af de kønnede sårbarheder i forhold til samtykke og sex, som fremlægges i diskussionen, og som vi også ser, kan have betydning for elevernes deltagelse i undervisningen.

Hvis eleverne skal klædes på til at kunne handle ift. samtykke i deres eget og i deres fælles liv, peger vores undersøgelse på, at de skal opleve at indholdet er meningsfuldt ift., at det taler ind i deres oplevelser med samtykke, og i de behov de konkret har i deres intime relationer og deres virkelighed på deres uddannelse og arbejdsplads med øje for ungdomsuddannelserne forskellighed.

Hvem skal undervise?

For både lærere og elever er det afgørende, hvem der skal stå for undervisningen. Eleverne er meget optagede af, at læreren har viden om og interesse for emnet, træning i at undervise i det og er komfortabel med at undervise i emner relateret til sex, følelser og samtykke. Dette forbinder eleverne umiddelbart med en ekstern underviser, hvilket kan hænge sammen med, at meget få lærere på ungdomsuddannelserne er uddannet i seksualundervisning eller har erfaring med at undervise i samtykke. Samtidig betyder relationen til læreren også noget isoleret set, og erhvervsskoleeleverne ser ud til at mene at samtykke er for intimt et emne, til at de ønsker at blive undervist i det af deres faglærere. Lærerne har også denne betænkelighed, men mener, at kendskabet til eleverne også har betydelige fordele bl.a. i forhold til at kunne skabe et trygt rum og etablere gode samtaler. De er derudover optaget af, at der kan være meget modstand blandt lærerne ift. at skulle undervise i samtykke, og at emnet kan udfordre ens lærerrolle. De oplever det er vigtigt, at lærerne har en vis frihed, så de kan lave undervisningen ift., hvad de kan og under hensyntagen til de konkrete elever.

Det bliver på den baggrund relevant i forhold til at kvalificere undervisningen, at det overvejes nøje, hvem der skal undervise, hvilke krav det stiller til både faglige kompetencer og relationerne mellem lærer og elever.

Hvordan skal der undervises?

Helt centralt i vores undersøgelse står informanternes optagethed af at undervisningen skal sikre tryghed og lige deltagelsesmuligheder. Det gælder både ift., at der skal etableres en tryk kultur i klassen, og ift. at der skal være en høj grad af bevidsthed om, at alle skal kunne deltage og føle sig trygge uanset køn, etnicitet, seksuel orientering samt forskellige holdninger og erfaringer. Der er mange nuancer i dette særligt omkring køn, som det er vigtigt at være opmærksom på. Især eleverne og delvis lærernes forestillinger læner sig op ad en tilgang til undervisningen, der har fokus på normkritik og inklusion. Derudover ser lærerne det klart som deres ansvar at sikre rammerne for trygheden, mens eleverne i højere grad fremhæver betydningen af, at det er noget, der forhandles i klassen, og som eleverne skal føle ejerskab omkring. Disse forhold viser, hvordan deltagelselementet er en meget vigtig faktor i samspilsprocesserne i undervisningen.

Deltagelselementet er også centralt ift. tilegnelsesprocesserne. Med baggrund i læringsteori, informanternes udsagn samt inddragelse af eksisterende forskning er der basis for at foreslå en undervisning, hvor eleverne kan øve sig i at koble egne erfaringer og oplevelser til refleksion, udvikle forståelser og begreber i fællesskab og have mulighed for at eksperimentere med stoffet og øve sig i kommunikation omkring samtykke - dog i mere generaliseret form og ikke nødvendigvis relateret til en eksplicit seksuel kontekst. Øvelsesdelen er den, som lærerne føler sig mindst klædt på til at håndtere.

Både lærerne og eleverne er optaget af, at undervisningen skal klæde eleverne på og gøre dem i stand til bedre at handle, dvs. kunne anvende og håndtere samtykke i deres liv udenfor skolen. Her kan vi se, at de på mange måder taler ind i begrebet handlekompetence, og dimensionerne fra handlekompetencebegrebet kan i forlængelse heraf muligvis bruges som en støttende ramme for lærerne ift. at etablere læreprocesser, der gør eleverne parate til at håndtere samtykke.

Perspektivering

I arbejdet med masteropgaven har vi fået blik for en række forhold, der kan være relevante at forholde sig til, hvis man ønsker at udvikle og kvalificere undervisningen i samtykke på ungdomsuddannelserne. Vi har på baggrund af vores undersøgelse en række bud på, hvordan der kan udvikles en god og kvalificeret undervisning i samtykke. Men selvom vi antager, at vi har fået landet nogle gode bud, hvordan skal det så gå med at få det "ud over stepperne"? Her ser vi klart nogle udfordringer.

For det første er det vores vurdering, at der er nogle udfordringer, som der skal findes løsninger på, når man arbejder med at få undervisningen i samtykke implementeret på ungdomsuddannelserne. Indsatsen er udfordret af strukturelle forhold nemlig en meget spinkel rammesætning fra ministeriel side og manglende støttestruktur på uddannelserne i form af skemalagte timer⁶⁷. Særligt hvis det er meget korte isolerede forløb, er det svært at forestille sig, at det skulle få tilstrækkelig betydning. Her er det værd at bemærke, at noget af den nyeste forskning anbefaler længerevarende og tværfaglige forløb (Burton et al 2023). Derudover ser vi et stort behov for kompetenceudvikling af de lærere, der skal varetage dette område, bl.a. i forhold til at få forståelse for den store kompleksitet, der knytter sig til samtykkebegrebet og anvendelsen af det, som vi har beskrevet igennem opgaven. Ligeledes vil det kræve kompetenceudvikling i forhold til at blive fortrolig med emnet og komfortabel med at tale om sex, seksualitet samt lyst og endelig i forhold til at kunne se sig selv som lærer i arbejdet med konkrete øvelser i samtykke, både verbalt og nonverbalt. Herudover er der også brug for at udvikle løsninger for implementeringen, der adresserer uddannelsesspecifikke udfordringer.

For det andet er vi nysgerrige på, hvordan selv en god undervisning kan få nok "rækkevidde" i forhold til at få en reel betydning for de unges anvendelse af samtykke i deres liv udenfor skolen. I forhold til dette perspektiv kunne det være interessant at undersøge tanker omkring et "whole-school approach", der også anbefales i foreliggende forskning (Burton et al. 2023). Det handler om, at se hele skolen som et samlet sundhedsfremmende system, hvor indsatsen må tænkes ind i alle dele af skolens kultur, struktur og fysiske rammer (Roien et al. 2018:27-28), hvilket også kunne rammesættes som at skabe en samtykkekultur på skolen. Det kunne også undersøges, hvilke muligheder der ligger i den såkaldte IVAC-model (omtalt s. 35), som er en samlet didaktisk model, der særligt gennem kollektive handlinger, søger at give eleverne handlekompetence, der kan have forandringspotentiale.

⁶⁷ Jf. hvad der indtil videre er meldt ud fra ministeriel side. Dog gælder det på erhvervsskolerne at "seksuel sundhed" og "forstå personlig grænsesætning" allerede indgår som faglige mål i faget "Samfund og sundhed" på GF1, men da det er et fag med rigtig mange mål og varighed på kun 1,5 uge og kun forankret på GF1, som ikke alle elever kommer igennem, fremstår det heller ikke som en tilstrækkelig ramme. Arbejdet med seksualundervisning på FGU og de øvrige uddannelser stadig i proces. Jf. ministersvar L-101 spg. 1 den 28/4 2023

Litteraturliste

Artikler og bøger

- Bednarchic, L, Generous.M.A. and Mongeau,P. (2022): *Defining sexual consent: Perspectives from a college student population*. Communication Reports,35:1;12-24
- Bendtsen, P., Mikkelsen, S.S. og Tolstrup, J.S. (2014): *Ungdomsprofilen 2014. Sundhedsadfærd, helbred og trivsel blandt elever på ungdomsuddannelser*. København: Statens Institut for Folkesundhed.
- Beres M.(2007): *‘Spontaneous’ Sexual Consent: An anlysis og Sexual Consent Litterature*. Feminism and Psychology, SAGE (London, Thousand Oaks and New Delhi)
- Biesta, G.J.J (2011): *God uddannelse i målingens tidsalder – etik, politik, demokrati*. Århus: Klim.
- Bladt, M (2012): Frirum og værksteder i: Duus, G., Husted, M. Kildedal K., Laursen, E., Tofteng D.: *Aktionsforskning - en grundbog*. Frederiksberg: Samfundslitteratur
- Brinkmann, S. og Tanggard, L: (2015): *Kvalitative metoder*. København: Hans Reitzels forlag
- Brinkmann S. og Tanggard, L. (2010):*Kvalitative metoder - en grundbog*. København: Hans Reitzels Forlag
- Burton, O., Rawstorne,P., Watchirs-Smith,L., Nathan, S. and Carter, A.(2023): *Teahing sexual consent to young people in educational settings: a narrative systematic review*, Sex Education 23:1, s.18-34
- Butler, J. (1990): *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity* (kap. 1). New York og London, Routledge I: Søndergaard, D. M. (red.) (2007): *Feministiske Tænkere. En tekstsamling*. København: Hans Reitzels Forlag, 1. oplag
- Cameron-Lewis,V. og Allen, L.(2012): *Teaching pleasure and danger in sexuality education*. Baseret på et casestudie af “Health and Physical Education Curriculum” I New Zealand, Sex Education, 13:2, s.121-132
- Deci and Ryan (2000): *Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions*, Contemporary educational psychology, 2020, Vol.61, p.101860
- Deen, L., Johansen, K.B.H., S.P og Lauersen, B (2018): *Vold og seksuelle krænkelse. En afdækning af omfang og udvikling af fysisk vold og seksuelle overgreb*. Statens Institut for Folkesundhed, SDU
- de Heer, Brown and Cheney (2021): *Sexual Consent and Communication Among the Sexual Minoritized: The Role of Heteronormative Sex Education, Trauma, and Dual Identities*, Feminist Criminology 2021, Vol. 16(5) 701–721
- Frisch, M., Moseholm, M., Andersson, M., Andresen, J.B. & Graugaard, C.(2019): *Sex i Danmark, Nøgletal fra Projekt SEXUS 2017-2018*, Statens Seruminstitut og Aalborg Universtiet
- Giddens A.(1992a): *Intimitetens forandring. Seksualitet, kærlighed og erotik i det moderne samfund*. København: Hans Reitzels Forlag
- Giddens A.(1992b):*The transformation of intimacy. Sexuality, love and erotism in modern societies*. California: Stanford University Press
- Gilje, N. (2017): *Hermeneutik – teori og metode*. I Järvinen, M. og Mik-Meyer,N.(red.): *Kvalitativ analyse – syv traditioner* .København: Hans Reitzels Forlag

- Gleerup J. og Egmosen J. (2022): *Fremtidsværkstedet som metode til erkendelse og forandring - Metodologiske erfaringer med kritisk utopisk aktionsforskning*, Tidsskrift for arbejdsliv, Årgang 24, nr. 4
- Graugaard (2019): Ungdommens seksualitet I: Graugaard C, Giraldi M. og Møhl B. (red.) *Sexologi – faglige perspektiver på seksualitet*, Munksgaard: København
- Graugaard C. (2014): Kønslivskamæleoner I: Heinskou MB, Wøldike ME, (red.). *Byen og blikkets lyst*. Festskrift til Henning Bech. København: Center for Seksualitetsforskning: 147-60.
- Graugaard C, Giraldi M. og Møhl B. (red.) (2019). *Sexologi – faglige perspektiver på seksualitet*, Munksgaard: København
- Graugaard C. og Møhl B.: Seksualitet i et psykosocialt perspektiv I: Graugaard C, Giraldi M og Møhl B (red.)(2019). *Sexologi – faglige perspektiver på seksualitet*, Munksgaard: København
- Gundersen, M. (2018): Crio-pædagogik i praksis. Seksualundervisning i krydsfeltet mellem seksualitet, krop og funktionalitet. I: Roien, L.A., Simovska, V. og Graugaard, C. (2018): *Seksualitet, skole og samfund - kritiske perspektiver på seksualundervisning*. København:Hans Rietzels Forlag
- Gundersen M. og Larsen M. (2018): Seksualundervisning i det multikulturelle klasserum. I: Roien, L.A., Simovska, V. og Graugaard, C. (2018): *Seksualitet, skole og samfund - kritiske perspektiver på seksualundervisning*. København, Hans Rietzels Forlag
- Gundersen M. og Roien L.A: (2018): Normkritisk seksualundervisning – mangfoldighed, trivsel og antidiskrimination i skolen i: Roien, L.A., Simovska, V. og Graugaard, C. (2018): *Seksualitet, skole og samfund - kritiske perspektiver på seksualundervisning*. København, Hans Rietzels Forlag
- Hansen, J.H. (2022): *Samarbejde om inkluderende læringsmiljøer*, Kvan, tidsskrift for læreruddannelse og skole. 123, september 2022, 42.årgang.
- Hattie, J. (2013). *Synlig læring – for lærere*. Frederikshavn: Dafolo
- Hedeskov, B. og Raunkjær, K. (2022): "UNGE OG SAMTYKKE. Hvordan samtykkets udfordringer og muligheder kan adresseres i en læringskontekst", Modul 5 opgave, Master i Sexologi, Aalborg Universitet
- Hiim H. og Hippe,E. (2005): *Didaktik for fag- og professionslærere*. København: Gyldendalske Boghandel, Nordisk Forlag A/S
- Holmström, C., Plantin, L and Elmerstig, E.(2020): Complexities of sexual consent: young peoples reasoning in a Swedish context. *Psychology and Sexuality*, 11:4, 342-357
- Husted, M og Lind, U. (2016): *Fremtidsværksted som demokratiserende metode - aktionsforskning med børnehavebørn*, Dansk Pædagogisk tidsskrift, 2016, vol 3, 49-58
- Højbjerg H. (2013): Hermeneutik - forståelse og fortolkning i samfundsvidenskaberne I: Fuglsang, L, Olsen, P.B., Rasborg, K.: *Videnskabsteori i samfundsvidenskaberne - på tværs af fagkulturer og paradigmer*. Frederiksberg: Samfundslitteratur
- Illeris, K. (1999): *Erfaringspædagogik og «experiential learning» – Om erfaringspædagogikkens grundlag og betingelser i dag*. Nordisk Pædagogik, 19(1), 1–19
- Illeris, K. (2002): *Young persons learning, identity and self orientation*. Nordisk Pedagogik, Vol. 22,pp. 65–87. Oslo.ISSN 0901-8050.
- Illeris, K. (2009): *Kompetence, læring og uddannelse – Hvordan læres kompetencer, og hvordan kan de udvikles gennem formaliseret uddannelse?* Nordic Studies in education, 2009, Vol.29 (2), 194-209
- Illeris, K (2012): *49 tekster om læring*, Frederiksberg. Samfundslitteratur

- Illeris, K. (2015): *Læring*. Frederiksberg: Samfundslitteratur
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2009): *Interview – introduktion til et håndværk*, Hans Reitzels forlag
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2015). Udførelse af et interview. I S. Kvale & S. Brinkmann (Red.): *Interview – det kvalitative forskningsinterview som håndværk*. s. 177–198. København: Hans Reitzels Forlag
- Jensen, B.B. og Schnack, K (red) (1993): *Handlekompetence som didaktisk begreb. Didaktiske studier. Bidrag til didaktikkens teori og historie*. Bind 2, København, Danmarks Lærerhøjskole
- Johansen, K.B.H., Pedersen, B.M. and Tjørnhøj-Thomassen, T.(2020): *You can feel that on the person”- Danish young people’s notions and experiences og sexual (non)consenting*, NORA – Nordic journal of feminist and gender research, 28:1, 4-17
- Kaa Sunesen, M.S, og Borgnakke, K. (red) (2019): *Aktionsforskning indefra og udefra*. Frederikshavn: Dafolo
- Kolb, D.A. (2012) : *Erfaringslæring - processen og det strukturelle grundlag*. I: Illeris, K.: *49 tekster om læring*, Frederiksberg. Samfundslitteratur
- Kolb, D.A. (2001). Den erfaringsbaserede læreproces. I: K. Illeris (red.): *Tekster om læring*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag
- Kristensen, H.J (1990): *Skolen i fremtiden . tværfaglighed og grundlæggende kundskaber*. København: Gyldendal
- Kristensen 1990 i: Rønholt, H., & Peitersen, B. (2007). *Idrætsundervisning - en grundbog i idrætsdidaktik*. København: Forlaget Hovedland.
- Kristiansen (2017): Fortolkning, for forståelse og den hermeneutiske cirkel I: Järvinen, M. og Mik-Meyer, N. (red): *Kvalitativ analyse – syv traditioner* . København: Hans Reitzels Forlag
- Kubota, S. og Nakazawa, E.(2022): *Concept and implications of sexual consent for education: a systematic review of empirical studies*. Sexual and relationship Therapy DOI: 10.1080/14681994.2022.2039617
- Lave, J., og Wenger, E. (1991). *Situated learning - legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lave, J., og Wenger, E. (2003): *Situeret læring*. København: Hans Reitzels Forlag
- Levand, M. and Zapien, N.(2019): *Sexual Consent as Transcendence: A Phenomenological Understanding*, International Journal of Transpersonal Studies, 38 (1)
- Lodahl, M. A. (2018): De fleste falder uden for normen - heteronormativitet i den danske folkeskole i: Roien, L.A., Simovska, V. og Graugaard, C. (2018): *Seksualitet, skole og samfund - kritiske perspektiver på seksualundervisning*. København: Hans Reitzels Forlag
- Lykke, N. (2008): *Kønssforskning. En guide til feministisk teori, metodologi og skrift*. Frederiksberg: Forlaget Samfundslitteratur
- Muehlenhard, C., Humphreys, T.P., Jozkowski, K.N., Peterson, Z.D.(2016) : *The complexities of sexual consent among college students: A conceptual and empirical review*, The journal of sex research, 53:4, 457-487.
- Nielsen, H.K. (2015): *Kritisk teori I*: Brinkmann, S. og Tanggaard, L: *Kvalitative metoder*. København: Hans Reitzels forlag
- Plauborg, H. (2010): *Læreren som leder. Klasseledelse i folkeskole og gymnasium*. København: Hans Reitzels Forlag.

- Porsborg, M. (2019): Seksualitetens juridiske ramme I: Graugaard C, Giraldi M og Møhl B (red.): *Sexologi – faglige perspektiver på seksualitet*, København: Munksgaard
- Poulsen, C.H. (2022): *Et deltagerperspektiv på inklusion*. Kvan, tidsskrift for læreruddannelse og skole. 123, september 2022, 42.årgang.
- Pound, P., Langford, R., Campbell, R.(2016): *What do young people think about their schoolbased sex and relationship education? A qualitative synthesis of young peoples views and experiences*. BMJ Journals 6(9):1-14
- Roien, A., Simovska, V., & Graugaard, C. (Red.)(2018): *Seksualitet, skole og samfund – kritiske perspektiver på seksualundervisning*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Rosenberg, T. (2007): Queerfeminisme. Introduktion. I: Søndergaard, D. M. (red.) (2007): *Feministiske Tænkere. En tekstsamling*, København: Hans Reitzels Forlag
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017): *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York: Guilford Press.
- Rønholt, H., & Peitersen, B. (2007). *Idrætsundervisning - en grundbog i idrætsdidaktik*. København: Forlaget Hovedland.
- Setty, E. (2022): *Educating Teenage Boys About Consent: The Law and Affirmative Consent in Boys' Socio-Sexual Cultures and Subjectivities*. Sex Roles 87, 515–535
- Simovska . V og Roien L.A (2018) : Nøglebegreber i seksualundervisning - perspektiver fra kritisk sundhedspædagogik i: Roien, L.A., Simovska, V. og Graugaard, C.: *Seksualitet, skole og samfund - kritiske perspektiver på seksualundervisning*. København, Hans Rietzels Forlag
- Zaneva M, Philpott A, Singh A, Larsson G, Gonsalves L. (2022): *What is the added value of incorporating pleasure in sexual health interventions? A systematic review and meta-analysis*. PLoS One. Vol. 17 (2), Feb
- Søndergaard, D. M. (2006): *Tegnet på kroppen*. København: Museum Tusculanums Forlag, Københavns Universitet.
- Thaggard, Tove (2004): *Systematik og indlevelse*. København: Akademisk Forlag
- Tofteng, D., & Husted, M. (2012). Aktionsforskning. I: S. Juul & K. B. Pedersen (Red), *Samfundsvidenskabernes videnskabsteori. En indføring*. (s. 359–397). København: Hans Reitzels Forlag.
- Hasse, C. (2013): Vygotskys sociokulturelle læringsteori. I: Qvortrup A. og Wiberg M (red): *Læringsteori og didaktik*. København : Hans Reitzels Forlag, s. 144-172.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice - Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Whittington, E.(2021): *Rethinking consent with continuums: sex, ethics and young people*. Sex Education, 21:4, 480-496
- Wøldike, M.E.(2018): Seksualundervisning efter grundskolen I: Roien et al(red): *Seksualitet, skole og samfund - kritiske perspektiver på seksualundervisning*. København: Hans Reitzels Forlag, København,

Andre kilder

- “1 in 2 young people say they are not 100% heterosexual”, YouGov undersøgelse 2015: <https://yougov.co.uk/topics/society/articles-reports/2015/08/16/half-young-not-heterosexual>
- Bekendtgørelse nr 555 af 27/04/2022 “Bekendtgørelse om grundfag, erhvervsfag, erhvervsrettet andetsprogsdansk og kombinationsfag i erhvervsuddannelserne og om adgangskurser til erhvervsuddannelserne”: <https://www.retsinformation.dk/eli/lt/2022/555>
- Det nationale Integrationsbarometer, Udlændinge- og Integrationsministeriets Udlændingedatabase IMBEF02A: <https://integrationsbarometer.dk/tal-og-analyser/INTEGRATION-STATUS-OG-UDVIKLING>
- Graugaard C. (1997): *Frihedens andet ansigt*. Interview med Z. Bauman i Politiken 16.marts 1997
- Forslag til Lov om ændring af straffeloven (Samtykkebaseret voldtægtsbestemmelse): <https://www.retsinformation.dk/eli/ft/202012L00085>
- Heinskov m. fl. 2017: Seksuelle krænkelser – omfang og karakter. Aalborg Universitet. Kun udgivet digitalt som pdf på dkr.dk: https://dkr.dk/media/7391/seksuelle_kraenkelser.pdf
- Husk samtykkeerklæringen, når du skal i byen, Information 27/8 2016: <https://www.information.dk/moti/2016/08/husk-samtykket-naar-byen>
- Ministersvar L-101 spg. 1 den 28/4 2023 “om, hvad status er på arbejdet med at gøre seksualundervisning obligatorisk på erhvervsuddannelserne og den forberedende grunduddannelse”: <https://www.ft.dk/samling/2022/lovforslag/l101/spm/1/svar/1952645/2698147.pdf>
- Ministersvar L-101 spg. 3 den 28/4 2023 “om en evaluering af seksualundervisningen på grundforløb 1”: <https://www.ft.dk/samling/2022/lovforslag/l101/spm/3/svar/1952650/2698162/index.htm>
- Minoritetskøn på erhvervsuddannelser. En analyse af frafald og trivsel på kønsdominerede uddannelser, Institut for Menneskerettigheder, 2020: https://menneskeret.dk/sites/menneskeret.dk/files/media/document/Minoritetsk%C3%B8n%20p%C3%A5%20erhvervsuddannelser_tilg%C3%A6ngelig.pdf
- Nu skal skoleelever undervises i den nye samtykkelov, Folkeskolen, 1/7 2021 <https://www.folkeskolen.dk/1875016/nu-skal-skoleelever-undervises-i-den-nye-samtykkelov>
- Nye tal: Danske unge dårlige til at tale om sex, samtykke og grænser med hinanden, Pressemeddelelse fra RFSU og Sex og Samfund 14/9 2021: <https://via.ritzau.dk/pressemeddelelse/nye-tal-danske-unge-darlige-til-at-tale-om-sex-samtykke-og-graenser-med-hinanden?publisherId=13559220&releaseId=13630676>
- Nyhed på uvm.dk 22/10 2022, Seksualundervisning bliver obligatorisk på de gymnasiale uddannelser: <https://www.uvm.dk/aktuelt/nyheder/uvm/2022/okt/221004-seksualundervisning-bliver-obligatorisk-paa-de-gymnasiale-uddannelser>
- “Under indflydelse. Veje ind i ekstreme digitale fællesskaber gennem køn og maskulinitet”, Cybernauterne og Dare Gender, 2020: <https://cybernauterne.dk/blog/under-indflydelse-rapport-ekstreme-digitale-faellesskaber/>
- Undervisningsministeriets evaluering af sundheds- og seksualundervisning 2019: <https://www.uvm.dk/publikationer/2019/190118-sundheds--og-seksualundervisningen-halter-efter-i-grundskolenn>

Bilagsoversigt

- A. Oversigt over litteratursøgning i litteraturstudiet Hedekov og Raunkjær (2022): "*UNGE OG SAMTYKKE. Hvordan samtykkets udfordringer og muligheder kan adresseres i en læringskontekst*", Modul 5 opgave, Master i Sexologi, Aalborg Universitet
- B. De tre plakater brugt i fremlæggelse af samtykkebegrebet i fremtidsværkstedet
- C. Drejebog for fremtidsværksted
- D. Interviewguide lærerinterviews
- E. Transskription fremtidsværksted
- F. Samlet oversigt over empirien fra fremtidsværkstedet og utopi-plancher og kritik post-its
- G. Transskription lærerinterview 1 "Ida"
- H. Transskription lærerinterview 2 "Peter"
- I. Beskrivelse af projekt, rammer og betingelser, sendt til deltagere