

Seksualundervisning på ungdomsuddannelser

10. Semester. Kandidatspeciale

Trine Mohr Walther: 20205235

Sune Wilkenskjeld Kyndesen: 20204419

Vejleder: Annette Quinto Romani

Antal anslag: 184.233



2025

Aalborg universitet

This thesis explores how the peer-based collective of young educators, Sexualisterne, contributes to the reproduction, negotiation, or contestation of discourses surrounding problematic sexual behaviour in Danish upper secondary schools. Based on empirical material from classroom observations and focus group interviews, the analysis focuses on three discursive domains: sexual risk behaviour, transgressive behaviour, and discriminatory behaviour.

The study is situated within a social constructivist epistemology and incorporates hermeneutic elements. An adaptive methodological approach allowed the sensitizing concepts to develop in close dialogue with the empirical material, ensuring analytical sensitivity. In addition, we have drawn on historical theoretical perspectives on sexuality and hegemonic power to construct a theoretically situated framework for analysing hegemony. The theoretical framework combines Stuart Hall's theory of encoding and decoding with Erving Goffman's dramaturgical concepts. This combination enabled us to examine both the structural intentions embedded in the teaching and the social dynamics through which these intentions are interpreted and negotiated.

The findings indicate that while Sexualisterne primarily challenge dominant norms, their teaching at times unintentionally reproduces the very discourses they aim to disrupt. For example, a strong emphasis on hormonal contraception over condom use weakens their core message and reinforces a gendered understanding of contraceptive responsibility. Exercises designed to promote a relational understanding of consent are often interpreted by students as social tests rather than opportunities for mutual reflection.

Moreover, norm-critical messages, particularly those addressing gender diversity and slut-shaming, frequently meet resistance. This suggests that hegemonic norms remain deeply embedded in youth social environments. The near absence of digital safety as a topic further reflects a gap between the content of the lessons and both the realities of students' lives and the expectations outlined in the national curriculum guidelines.

We conclude that Sexualisterne's pedagogical approach represents a meaningful improvement over more traditional models of sex education. However, their ability to facilitate genuine negotiation is constrained by the persistence of entrenched discourses within the student context.

TAK!

Tak til Annika Skrubbeltrang, Konsulent hos Sundheds- og Kulturforvaltningen ved Aalborg Kommune og Henriette Hjelm, Tovholder for SSF i Region Nordjylland for vejledning og oplysninger i den indledende fase. Tak til Fie Lyndorff Svendsen, Koordinator for Sexualisterne ved Aalborg Kommune, for at give os muligheden for at følge dine Sexualister. Tak til de Sexualister, som har budt os velkomment til deres undervisning. Tak til Jurist Mette Vyskocil, jurist for Børn- og Unge ved Aalborg Kommune, for hjælp med de juridiske processer. Tak til de unge mennesker der har deltaget i interviews og delt deres historier med os. Tak til skolerne og deres personale, for deres velkommenhed og samarbejdsvillighed.

Til sidst, men bestemt ikke mindst. Tak til vores vejleder Annette Quinto Romani, for ikke bare at vejlede os, men for at favne vores speciale med det største engagement og den største passion. Du har ikke blot favnet os fagligt, men også som menneske.

Indholdsfortegnelse

1.0 Indledning	3
1.1 Seksualundervisning i Danmark.....	3
1.2 Sexualisterne: Ung til ung konceptet.....	5
2.0 Problemfelt.....	6
2.1 Seksuel risikoadfærd.....	7
2.1.1 Udvikling af seksuelt overførte sygdomme	8
2.1.2 Uønsket graviditet og abort	9
2.1.3 Seksuel risikoadfærd som socialt og strukturelt fænomen	10
2.2 Grænseoverskridende adfærd	12
2.2.1 De fortsatte problematikker vedrørende samtykke	13
2.3 Seksuel diskrimination	15
2.3.1 Fremvækst af LGBT+ miljøet	16
2.3.2 LGBT+ og fordomme	16
2.3.3 Slutshaming	18
2.3.4 Digital adfærd, sikkerhed og deling uden samtykke	19
2.4 Afgrænsning og problemformulering	20
3.0 Videnskabsteoretiske overvejelser	21
3.1 Videnskabsteoretisk Udgangspunkt.....	22
3.2 En videnskabsteoretisk forankret afgrænsning.....	24
3.2.1 Problematisk seksuel adfærd	25
3.2.2 Diskurs	27
4.0 Metodiske overvejelser.....	28
4.1 Adaptiv teori som metodisk tilgang.....	28
4.1.2 Orienterende begreber i felt og analyse	30
4.2 Kvalitativ metode.....	30
4.2.1 Adgang til feltet.....	31
4.2.2 Feltstudie: observation af seksualundervisningen	31
4.2.3 Modificeret fokusgruppe interview.....	33
4.2.4 Transskription Kodning og analysestrategi.....	36
4.3 Kvalitetskriterier.....	37
4.4 Ethiske overvejelser.....	39
5.0 Teoretiske overvejelser.....	40
5.1.1 Hegemoniets magt i klasseværelset i dag	43
5.2 Del 2: De anvendte teoretiske tilgange.....	43

5.2.1 Goffmans dramaturgiske blik på seksualundervisningen	43
5.2.2 Stuart Hall: Encoding og decoding	45
6.0 Analysens opbygning og afsæt.....	47
6.1 <i>Sexualisternes fremtoning og retoriske værktøjer</i>	47
6.1.1 Performativ tilstedeværelse: rummet og sproget	48
6.1.2 Kropslig autoritet og dialogisk positionering.....	50
6.2 <i>En forsøgt udfordring: Seksuel risikoadfærd</i>	50
6.2.2 Samtalen om præventionsformer og det skjulte skift i ansvar	51
6.2.3 Når engagement er fraværende	53
6.3 <i>Forhandling: grænseoverskridende adfærd</i>	54
6.3.1 Samtykkeøvelsen som performativ forhandling	54
6.3.2 Fodbold som didaktisk nøgleredskab	56
6.3.3 Kommunikation som hovedpointe	56
6.3.4 Diskurserne om samtykke blandt de unge	57
6.4 <i>Forhandling: diskriminerende adfærd</i>	59
6.4.1 Mangfoldighedens model, dens tematik og dens modstand	59
6.4.2 Slutshaming	63
6.5 <i>Den manglende snak om digital adfærd og sikkerhed</i>	67
7.0 Diskussion	70
7.1 <i>Teoretisk funderet diskussion</i>	70
7.2 <i>Metodisk funderet diskussion</i>	72
7.3 <i>Empirisk funderet diskussion</i>	73
8.0 Konklusion	74
9.0 Perspektivering	77
10.0 Litteraturliste:.....	79

1.0 Indledning

Seksualundervisning spiller en central rolle i unges dannelse og trivsel. I en tid præget af digitale medier, ændrede normer og øget opmærksomhed på grænser, samtykke og kønsidentitet, er behovet for en kvalificeret, normkritisk og inkluderende seksualundervisning mere relevant end nogensinde. Alligevel viser flere undersøgelser, at seksualundervisning i Danmark fortsat er præget af betydelige udfordringer, både i grundskolen og på ungdomsuddannelserne.

1.1 Seksualundervisning i Danmark

Siden seksualundervisningen indførtes formelt i 1970, er der sket en gradvis udvikling fra en primært biologisk og reproduktiv tilgang til en mere helhedsorienteret, hvor emner som samtykke, kønsroller, digitale krænkelser og normkritik er inkluderet. (Børne- og Undervisningsministeriet, 2024: 11; Dyrholm & Høeg, 2022: 4).

I grundskolen er undervisningsformen baseret på Undervisningsministeriets nationale retningslinjer for Fælles Mål for Sundheds- og Seksualundervisning og Familiekundskab. Undervisningen integreres typisk tværfagligt i folkeskolens øvrige fag og har til formål at styrke elevernes trivsel, sundhed og refleksion over krop, køn og seksualitet (Børne- og Undervisningsministeriet, n.d.).

Trods de gode intentioner for denne undervisningsform, identificerer en evaluering fra Als Research (2019) en række centrale kritikpunkter i forhold til implementering og kvaliteten af SSF-undervisningsformen i danske grundskoler. På mange skoler er der ikke afsat et selvstændigt timetal, der er manglende ledelsesmæssigt fokus, og det er ofte uklart, hvem der har ansvaret for undervisningen (Als research, 2019:11–12). Dette kan resultere i, at undervisningen ikke udføres ordentligt, trods de gode intentioner der ligger til den tværfaglige tilgang.

Seksualundervisning adskiller sig fra de fleste skolefag ved, at der ikke eksisterer nogen specialiseret læreruddannelse på området i Danmark. Den eneste reelle uddannelsesmulighed, er et fem ECTS-valgfag på læreruddannelsen. Det er ej heller et krav at læreren skal have gennemført dette fag for at varetage undervisningen. Dette kan betyde, at mange undervisere ikke nødvendigvis har tilstrækkelig viden eller kompetencer til at undervise i emnet på et normkritisk og inkluderende grundlag (Holm, 2023).

Når seksualundervisningen varetages af undervisere uden specifik faglighed indenfor emnet, kan det føre til en undervisning, der primært hviler på lærerens personlige engagement og forforståelse. Dette kan risikere at forstærke de eksisterende normer frem for at udfordre dem. Studier viser, at nogle undervisere undgår eller nedtoner bestemte emner, eksempelvis LGBT+ tematikker eller kritiske diskussioner om kønsroller, enten på grund af personlige holdninger, manglende viden eller bekymring for forældrereaktioner (Als Research, 2019: 15-16). Det fremgår at seksualundervisning i Danmark ofte tager udgangspunkt i et heteronormativt perspektiv, hvor køn opdeles binært, og hvor seksualitet primært forstås som en reproduktiv funktion (LGBT+ Danmark, 2021: 17). Dette betyder, at emner som LGBTQ+ rettigheder, normkritik og kønsdiversitet ofte marginaliseres eller præsenteres som afvigelser fra en implicit normativ forståelse af seksualitet (ibid.).

Forskning peger ligeledes på, at seksualundervisningens kvalitet har betydning for unges forståelse af grænser og seksuel praksis (Holm, 2023). Undervisning, der ikke forholder sig aktivt til normer, samtykke og magtrelationer, kan efterlade elever dårligere rustet til at navigere i seksuelle situationer, hvilket øger risikoen for blandt andet grænseoverskridende adfærd og manglende beskyttelse mod seksuelt overførte infektioner, samt uønskede graviditeter (Als Research, 2019: 15-16).

I 2022 nedlagde 2.000 gymnasieelever undervisningen i protest over manglende seksualundervisning, og i 2023 blev det derfor gjort obligatorisk på alle gymnasiale uddannelser (Verdensmål.org, 2022). Formålet med den obligatoriske seksualundervisning er at sikre, at eleverne får indsigt i vigtige emner såsom samtykke, personlige grænser, prævention og forebyggelse af seksuelt overførbare sygdomme. For at imødekomme de enkelte institutioners behov er der ikke fastsat en specifik tilrettelæggelsesform for undervisningen. Det betyder, at undervisningen kan integreres i eksisterende fag, gennemføres via fællesarrangementer eller indgå i flerfaglige aktiviteter (Styrelsen for Undervisning og Kvalitet, n.d) og bygger derfor mere eller mindre på sammen koncept som folkeskolens SSF-undervisning.

Det centrale krav er således, at undervisningen har et omfang, der giver eleverne mulighed for både at tilegne sig viden og reflektere over de behandlede emner. Denne ændring er indskrevet i § 29 i loven om de gymnasiale uddannelser og de forberedende grunduddannelser (FGU), hvilket placerer seksualundervisning på linje med andre tværgående kompetencer som digitale færdigheder og innovation (ibid.; FGU Danmark, n.d.). Derudover arbejder regeringen på at gøre seksualundervisning obligatorisk på erhvervsuddannelserne og de særligt tilrettelagt ungdomsuddannelser (STU) for at sikre en

bredere implementering af emnet på tværs af ungdomsuddannelserne (ibid.).

Sammenfattende peger udviklingen i seksualundervisningen på en bevægelse væk fra et snævert fokus på biologisk reproduktion, som prægede undervisningen i 1970'erne, og hen imod en mere helhedsorienteret tilgang, hvor emner som samtykke, grænsesætning, prævention og seksuel sundhed i dag er centrale. Trods denne udvikling er der fortsat udfordringer forbundet med den tværfaglige organisering af undervisningen, herunder manglende kontinuitet, faglig usikkerhed blandt lærere og risikoen for, at personlige værdier præger formidlingen. Det er netop i forlængelse af disse udfordringer, at initiativer som Sexualisterne er opstået.

1.2 Sexualisterne: Ung til ung konceptet

Sexualisterne er del af et undervisningskoncept hvor unge underviser andre unge i en dialogbaseret og normkritisk ramme. Undervisningen tilrettelægges i samarbejde med professionelle, men gennemføres af jævnaldrende, hvilket gør undervisningen til et alternativ til den klassiske lærerstyrede seksualundervisning (Evaluering af Sexualisterne, 2023). Her behandles emner som kønsidentitet, seksuelle rettigheder og samtykke i øjenhøjde med eleverne (ibid.). Ydermere er Sexualisterne kommunalt ansat og i denne forbindelse, går de igennem en oplæring, som har til formål at ruste dem med både den relevante faglige viden, men også med didaktiske kompetencer, så de er i stand til at varetage rollen som underviser. Evalueringer viser, at unge generelt finder det lettere at relatere til undervisere, der er tættere på deres egen aldersgruppe, og at de er mere tilbøjelige til at deltage aktivt i undervisningen, når den formidles gennem dialog og refleksion frem for som traditionel klasseundervisning (ibid.: 14).

En central del af Sexualisternes undervisning er, at de tematiserer problemstillinger knyttet til seksuel risikoadfærd, grænseoverskridende handlinger og diskrimination. De italesætter eksempelvis, hvordan sex uden prævention, særligt uden kondom, ikke blot har sundhedsmæssige konsekvenser i form af uønsket graviditet og seksuelt overførte infektioner, men også er indlejret i kønnede forventninger og normer om ansvar og initiativ. Derudover rettes fokus mod grænseoverskridende adfærd, hvor eleverne inddrages i refleksioner over samtykke, kropslige grænser og magtdynamikker i relationer. Sexualisterne tager også eksplicit afstand fra diskriminerende diskurser, eksempelvis dem, der stigmatiserer kvinder med høj seksuel erfaring, eller som marginaliserer LGBT+

personer. Gennem deres tilgang forsøger de således at forstyrre de normer, der traditionelt har reproduceret stereotype kønsroller og ekskluderende adfærdsformer, og samtidig skabe rum for refleksion, mangfoldighed og respekt i ungdommens forståelse af køn og seksualitet¹.

I det følgende problemfelt rettes fokus mod de udfordringer, seksualundervisningen forsøger at adressere. Udgangspunktet er de konkrete risici og erfaringer, som præger unges seksuelle liv og handlemuligheder, ikke kun i sundhedsmæssig forstand, men også i relation til trivsel, sociale relationer og positioneringer.

2.0 Problemfelt

Unge navigerer i dag i en kompleks seksuel kultur præget af digitale teknologier, normforhandlinger og skiftende diskurser om køn, samtykke og seksualitet. Forskning peger på, at mange unge fortsat engagerer sig i seksuel adfærd, der indebærer sundhedsmæssige og psykosociale risici samt at de ofte mangler redskaber til at sætte grænser, insistere på prævention eller håndtere diskrimination i seksuelle og sociale sammenhænge. Samlet set indikerer dette et behov for en mere normkritisk og refleksiv tilgang til seksualundervisning, som i højere grad klæder unge på til at forstå og handle i deres virkelighed. Det følgende problemfelt er struktureret omkring tre centrale elementer: Det første element vi vil dykke ind i, er diskursen om *Seksuel risikoadfærd*. Her vil vi se nærmere på forekomsten af seksuelt overførte sygdomme, uønskede graviditeter og manglende brug prævention, som ofte ikke blot skyldes uvidenhed, men også sociale normer, kønnede forventninger og lav handlekraft. Det næste vi vil dykke ind i, er diskursen om *Grænseoverskridende adfærd*, hvor forståelsen af samtykke og grænser sættes i relation til lovgivning, normer og diskursive forventninger samt hvordan #MeToo og samtykkeloven har aktualiseret debatten, men ikke nødvendigvis skabt klarhed for unge i praksis. Til sidst vil vi dykke ind i diskursen om *Seksuel diskrimination* som omhandler, hvordan unge, særligt piger og LGBTQ+-personer, blandt andet oplever 'slutshaming', digitale krænkelser og marginalisering som en konsekvens af normer, der definerer visse seksualiteter og køn som mere acceptable end andre.

¹ Oplysningerne om Sexualisternes formål og rolle i undervisningen bygger på et ekspertinterview med koordinatoren for Sexualisterne Fie Lyndorff Svendsen, gennemført som led i dette speciale. Interviewet er anvendt som baggrundsviden og indgår ikke som en del af den analyserede empiri.

For at forstå, hvilke diskurser disse problematikker udspringer af, indledes hvert afsnit med en kort historisk kontekstualisering, der belyser de samfundsmæssige og politiske udviklinger, som har formet seksualundervisningens indhold og retning frem til i dag.

Tilsammen udgør disse tre afsnit en analytisk ramme for at forstå, hvordan normer, magt og sprog former unges seksuelle adfærd, samt hvilke udfordringer seksualundervisningen i bred forstand, herunder initiativer som Sexualisterne, forsøger at imødekomme.

2.1 Seksuel risikoadfærd

Før man kan forstå nutidens mønstre for seksuel risikoadfærd, er det nødvendigt at inddrage og forstå de historiske diskurser, der har formet både praksis og ansvar. Under den seksuelle frigørelse i 1960'erne, skete en fremvækst af nye præventionsformer. Prævention blev her et symbol på kontrol og frihed – men primært for kvindekroppen (KØN – Gender Museum Denmark, n.d.), hvilket samtidig medførte en forskydning i ansvar. De nyudviklede hormonpræparater blev skabt til kvinder og placerede dermed ansvaret for at undgå uønsket graviditet hos dem. På den anden side eksisterer der stadig kønnede normer og tavshedsprægede diskurser, som fastholder idéen om, at eksempelvis kondom er "mandens ansvar", eller at hormonpræparater er den primære præventionsform.

I forlængelse af denne udvikling blev loven om fri abort indført i Danmark i 1973 (Rigsarkivet, n.d.). Loven repræsenterede en markant samfundsmæssig og politisk anerkendelse af kvinders ret til kropslig autonomi og blev ofte betragtet som et vigtigt fremskridt i kvinders ligestilling. Men i praksis blev retten til abort også et udtryk for et individuelt ansvar – endnu en måde, hvorpå kvinden blev gjort ansvarlig for at håndtere konsekvenserne af heteroseksuelle relationer.

Denne udvikling har haft varige konsekvenser for forståelsen af seksuel sikkerhed. Hormonelle præventionsformer dominerer fortsat og vælges ofte frem for barrieremetoder som kondom, der også beskytter mod seksuelt overførte sygdomme. I takt med dette ses en stigende forekomst af seksuelt overførte infektioner blandt unge, hvilket i dag udgør en sundhedsmæssig udfordring.

2.1.1 Udvikling af seksuelt overførte sygdomme

Udviklingen i forekomsten af seksuelt overførte infektioner (SOI) i Danmark tydeliggør nogle af de sundheds- og adfærdsmæssige udfordringer, unge står over for i deres seksuelle praksis. Klamydia er fortsat den mest udbredte SOI blandt unge i alderen 15–29 år samt er infektioner som gonoré og syfilis steget markant de seneste år (Statens Serum Institut, 2023a; 2023b; 2023c; 2023d). Denne udvikling afspejler ikke blot øget test, men også ændringer i præventionsadfærd og sociale normer for seksuel praksis (Sex & Samfund, 2023).

Mens SOI'er ofte omtales som et medicinsk problem, har de også tydelige sociale konsekvenser. For mange unge medfører en diagnose ikke kun sundhedsmæssige risici, men også bekymringer om stigma, skam og påvirkede relationer. Infektionerne kan dermed få betydning for unges identitet, trivsel og oplevelse af seksuel handlefrihed. Psykosociale følgevirkninger som lavt selvværd og usikkerhed i intime relationer er ikke ualmindelige, og de kan forstærkes, hvis seksualundervisningen ikke formår at adressere disse sider af seksuel sundhed (Jørgensen et al., 2011: 728–732).

Derudover har seksuelt overførte infektioner også væsentlige samfundsmæssige implikationer. Behandling af komplikationer som underlivsbetændelse og klamydia-relateret infertilitet vurderes at koste det danske sundhedsvæsen millioner årligt (Risikoadfærd blandt unge, 2022: 9). Det viser, at seksuel risikoadfærd ikke kun har konsekvenser for individets sundhed og trivsel, men også for sundhedsøkonomien og den offentlige indsats på området.

En gennemgående faktor bag den høje forekomst af SOI'er er ubeskyttet sex, især i sammenhænge præget af manglende forhandling, lav handlekraft eller sociale forventninger om, hvem der bærer ansvaret for prævention (Risikoadfærd blandt unge, 2022: 9). Unge i alderen 15–24 år har høj seksuel aktivitet, men anvender kondom uregelmæssigt – særligt i længerevarende eller sociale relationer, hvor prævention ikke nødvendigvis prioriteres (Sex & Samfund, 2023). I byer som Aalborg, hvor forekomsten af klamydia er blandt landets højeste, illustreres et vedvarende behov for forebyggelse, oplysning og strukturel støtte til seksuel sundhed (ibid.).

Samlet set peger udviklingen på, at seksuel risikoadfærd, her forstået som ubeskyttet sex, må forstås som et komplekst fænomen, hvor præventionspraksis ikke alene formes af viden, men også af normer, relationer og sociale forventninger til køn og seksualitet.

Denne udvikling indskrives i en bredere problematik om seksuel risikoadfærd, hvor ubeskyttet sex ikke alene øger risikoen for infektion, men også har

potentielle reproduktive konsekvenser. Et af de mest markante eksempler herpå er forekomsten af uplanlagte graviditeter, som ofte fører til behovet for abort – en problemstilling, der også rejser spørgsmål om prævention, ansvar og unges handlekompetence i seksuelle situationer.

2.1.2 Uønsket graviditet og abort

Data fra eSundhed viser, at antallet af provokerede aborter ligger stort set stabilt omkring 15.000 årligt siden 2000 (Sundhedsdatastyrelsen, 2024). Mens den samlede abortfrekvens i Danmark har været stabil, viser aldersspecifikke data, at unge kvinder fortsat står for en høj andel af uønskede graviditeter og herved aborter (ibid.).

Sundhedsstyrelsen udarbejdede i 2010 en undersøgelse som havde til formål at få en bedre forståelse for hvad der lå bag provokerede aborter i Danmark. Her fandt man, at 53 % af de unge kvinder, der fik en abort, ikke brugte prævention under samleje (Sundhedsstyrelsen, 2010: 24). En tabel fra samme undersøgelse præsenterer de primære årsager til, at kvinder ikke anvendte prævention under det samleje, hvor de mener at være blevet gravide (ibid.: 10). Blandt de 15-19-årige angav 47,4 % af de adspurgte, at de 'glemte det' eller 'ikke tænkte over det', mens 28,7 % troede, at de ikke kunne blive gravide. For kvinder i aldersgruppen 20-24 år var det henholdsvis 36,4 %, der glemte præventionen, og 23,8 %, der ikke anså sig selv for at være i risiko for graviditet.

Disse forklaringer peger ikke kun på manglende viden om prævention, men også på en udfordring med at omsætte viden til handling i konkrete situationer. Det kan afspejle lav seksuel handlekraft og usikkerhed i relationelle kontekster, hvor prævention skal forhandles, og hvor kønnede forventninger til initiativ og ansvar kan være styrende (ibid.). Det antyder, at beslutninger om prævention ofte træffes under indflydelse af sociale normer, emotionelle dynamikker og magtforhold – snarere end på baggrund af rationel vurdering alene. Netop her har seksualundervisningen et centralt formål: at styrke unges refleksion over grænser, ansvar og muligheder for at handle i overensstemmelse med egne ønsker samt behov og ikke blot levere teknisk information om prævention.

Udover de personlige konsekvenser for den enkelte, har et højt antal uplanlagte graviditeter også samfundsmæssige implikationer, herunder øgede sundhedsudgifter til abortindgreb, men også efterfølgende rådgivning og støtte (ibid.: 24). Sammenlignet med andre europæiske lande har Danmark dog en relativt lav abortfrekvens, hvilket blandt andet

kan tilskrives tilgængelig og billig prævention samt et formaliseret fokus på seksualundervisning (THL, 2025).

2.1.3 Seksuel risikoadfærd som socialt og strukturelt fænomen

Konstellationen af disse typer af adfærd – hvor prævention enten fravælges, glemmes eller anvendes ukorrekt – illustrerer, hvad forskningen ofte betegner som seksuel risikoadfærd, hvor sociale og kønnede faktorer spiller en central rolle (Jørgensen et al., 2011; Sex & Samfund, 2023).

Begrebet dækker imidlertid over et bredt spektrum af praksisser og forståelser. Der findes ikke én fast definition af, hvad der udgør seksuel risikoadfærd. Nogle forskningsretninger fokuserer primært på konsekvenserne, såsom øget forekomst af seksuelt overførte infektioner og uønskede graviditeter, mens andre søger forklaringer i underliggende årsager. Herunder begrænset adgang til prævention, seksualundervisningens kvalitet og de normer, der former unges forståelser af køn og ansvar i seksuelle relationer (LGBT+ Danmark, 2021; Holm, 2023).

Fælles for disse perspektiver er, at seksuel risikoadfærd ofte forstås som adfærd, der øger sandsynligheden for negative sundhedsmæssige og sociale udfald. Det omfatter blandt andet seksuel aktivitet uden brug af prævention, herunder ved hyppigt partnerskifte eller gentagne uønskede graviditeter (Jørgensen et al., 2011: 728). Problematiseringen af denne adfærd hænger tæt sammen med dens konsekvenser, ikke kun på individniveau, men også i forhold til de strukturelle rammer, som unge navigerer i.

Strukturelt kan ulig adgang til seksualoplysning og sundhedstilbud tænkes at efterlade visse unge, særligt LGBT+ personer, uden relevante redskaber til at forstå og navigere deres seksualitet. Når seksualundervisningen ikke baseres på normkritiske eller ligestillingsorienterede perspektiver, forringes unges mulighed for at reflektere over ansvar, grænser og magt.

Denne strukturelle ulighed eksisterer side om side med individuelle psykologiske mekanismer, som yderligere kan forstærke tendensen til risikobetonet adfærd. En af disse mekanismer er den såkaldte *optimismebias* hvor individer har en systematisk tendens til at undervurdere deres egen risiko for negative udfald sammenlignet med andre. Som tidligere nævnt viser forskning, at unge ofte ikke oplever sig selv som værende i risiko for smitte med en SOI eller uønsket graviditet, selv når de deltager i seksuel adfærd, der

objektivt set indebærer øget risiko (ibid.: 730). Denne fejlsluttelse kan føre til en lavere anvendelse af prævention og en mere afslappet holdning til seksuelle risici, særligt i situationer præget af alkoholindtagelse eller socialt pres.

Optimismebias skal dog ikke forstås isoleret fra de sociale relationer og strukturelle vilkår, som unge indgår i. Tværtimod viser forskning, at beslutninger om prævention ofte formes af ydre faktorer som gruppepres, partnerens forventninger og normative forestillinger om køn og ansvar. En undersøgelse viser eksempelvis, at 32 % af unge mænd angiver gruppepres som en faktor i deres præventionsvalg, mens 27 % af unge kvinder føler sig påvirket af partnerens præferencer frem for egne ønsker (Risikoadfærd blandt unge, 2022: 9). Det vidner om, at præventive valg sjældent træffes individuelt eller uafhængigt, men er indlejret i sociale dynamikker og magtforhold, hvor især piger og kvinder risikerer at tilsidesætte egne behov for at imødekomme andres forventninger.

Særligt i miljøer, hvor kondombrug ikke er normativt accepteret, kan sådanne relationelle faktorer bidrage til lavere anvendelse af prævention (ibid.: 7). Det samme gælder for socioøkonomiske forskelle, hvor unge fra lavindkomstfamilier ikke alene har lavere testfrekvens for seksuelt overførte infektioner og ringere adgang til præventionsmidler, men også oftere oplever uplanlagte graviditeter (ibid.: 9). Disse uligheder peger på, at seksuel risikoadfærd ikke blot kan forklares med manglende viden, men må forstås i lyset af strukturelle barrierer og sociale forventninger, som begrænser visse gruppers handlekraft i seksuelle situationer. Dermed bliver det tydeligt, at effektiv seksualundervisning må forholde sig aktivt til disse forskelle og ikke alene tilbyde generel information, men også skabe rum for refleksion over sociale normer, magt og sårbarhed.

Udover ydre påvirkninger spiller også indre faktorer som mestringssevne og selvværd en central rolle for unges evne til at insistere på sikker sex. Unge, der oplever usikkerhed i intime relationer eller har svært ved at forhandle brugen af prævention, har højere sandsynlighed for at engagere sig i seksuel risikoadfærd (Jørgensen et al., 2011: 729). Lavt selvværd kan forstærke denne tendens, idet nogle unge oplever en afhængighed af partnerens accept og derfor undlader at insistere på sikker sex (ibid.). Lav mestringssevne kan skyldes en række faktorer, herunder tidligere negative oplevelser, kønnede normer eller manglende oplysning.

I den forstand er seksuel risikoadfærd et komplekst fænomen, der ikke alene kan forklares som individuelle valg, men må forstås i et samspil mellem sociale og strukturelle faktorer. Derfor er en forståelse af selvsamme dynamikker afgørende for at udvikle effektive forebyggelsesstrategier, der ikke blot fokuserer på øget information om

prævention, men også på at adressere de underliggende sociale og strukturelle faktorer, der kan føre til risikobetonet seksuel adfærd

Seksuel risikoadfærd er således tæt vævet sammen med sociale og strukturelle forhold, der både begrænser handlemuligheder og former unges præventive praksis. Men seksuelle erfaringer handler ikke kun om risiko og sundhed – de handler også om magt, grænser og ansvar. For at forstå, hvordan unge navigerer seksuelle møder, må vi derfor rette blikket mod de normer og diskurser, der definerer, hvad der anses som legitim seksuel adfærd – og hvem der tillægges ret til at sætte grænser. I det følgende rettes fokus derfor mod grænseoverskridende adfærd og samtykke, hvor relationelle dynamikker og kønnede magtforhold kommer særligt tydeligt til udtryk.

2.2 Grænseoverskridende adfærd

I de senere år er der kommet øget opmærksomhed på samtykke og grænseoverskridende adfærd verden over, herved også i Danmark, særligt i forbindelse med #MeToo-bevægelsen og den efterfølgende ændring af samtykkelovgivningen. For unge, der navigerer deres seksuelle relationer, er forståelsen af samtykke afgørende, ikke kun i juridisk forstand, men også i forhold til de sociale normer og forventninger, der præger deres opfattelse af seksuel interaktion. Udviklingen i samtykkedebatten vidner om et skifte i diskursen fra en individualiseret til en relationel forståelse af ansvar, hvor der i stigende grad stilles krav til gensidig, verbal eller nonverbal bekræftelse, frem for en forståelse, hvor fraværet af modstand tidligere blev opfattet som tilstrækkeligt.

I Danmark fik #MeToo-bevægelsen for alvor momentum i 2020, da tv-værten Sofie Linde under Zulu Comedy Galla delte sine oplevelser med sexisme i mediebranchen (KVINFO, 2021). Hendes udtalelse fungerede som en katalysator for en bredere debat om sexisme og seksuelle krænkelse på tværs af forskellige sektorer, herunder politik, kultur og erhvervsliv. Bevægelsen førte til et markant fokus på arbejdspladskultur, magtmisbrug og tavshedskultur i Danmark og resulterede i konkrete initiativer for at adressere problematikken (ibid.). Udviklingen illustrerer en forandring i den dominerende diskurs om køn og magt, hvor tidligere normaliserede former for seksuel grænseoverskridelse, ofte betragtet som individuelle hændelser eller private anliggender, blev italesat som strukturelle og systemiske problemer. Bevægelsen har således ikke kun udfordret enkeltstående handlinger, men også de

betydningssystemer, der konstruerer, hvad seksuel chikane er, og hvem der har legitim adgang til at definere det.

Som en direkte følge af denne samfundsdebat vedtog et enigt Folketing i december 2020 en ny samtykkelovgivning, der trådte i kraft 1. januar 2021. Denne lovændring indebærer, at seksuelt samvær uden samtykke nu defineres som voldtægt, hvilket markerer et skift fra tidligere lovgivning, hvor fokus var på tvang og vold. Formålet med loven er at sikre, at alle parter frivilligt deltager i seksuelle aktiviteter, og at grænser respekteres (Justitsministeriet, 2020). Lovændringen reflekterer således et opgør med en normativ forestilling om, at manglende modstand er lig med samtykke – en diskurs, der historisk har placeret ansvaret for at sige fra på den potentielle krænkede part, frem for at kræve aktiv bekræftelse fra begge parter.

2.2.1 De fortsatte problematikker vedrørende samtykke

Grænser og samtykke er centrale elementer i forståelsen af seksuelle relationer, men hvad der opfattes som en 'grænse', eller hvordan 'samtykke' skal udtrykkes og anerkendes, er ikke naturgivne størrelser. De formes gennem diskurser som definerer, hvad der i en given kontekst anses som legitim, ønskværdig eller problematisk.

Ifølge en undersøgelse fra Det Kriminalpræventive Råd har mange danskere, især unge, svært ved at afgøre, om de har fået ja eller nej til sex, hvilket understreger behovet for oplysning og dialog om, hvordan man konkret sikrer samtykke til sex (Det Kriminalpræventive Råd, 2023). Denne forvirring kan skyldes, at dominerende forestillinger om seksualitet stadig bærer præg af kønnede magtforhold, hvor initiativtageren - ofte manden - forventes at "prøve sig frem", mens den anden part - ofte kvinden - må afvise, hvis hun ikke ønsker sex. Disse kønnede forventninger er i sig selv del af en bredere diskurs, der tilskriver forskelligt ansvar og agens i seksuelle situationer, afhængende af køn.

I kølvandet på vedtagelsen af samtykkeloven i Danmark blev der i januar 2021 lanceret en app ved navn iConsent, designet til at facilitere digitalt samtykke før seksuelle aktiviteter. Appen tillod brugere at sende og modtage samtykkeanmodninger ved at swipe, hvor et samtykke var gyldigt i 24 timer og kunne trækkes tilbage når som helst af begge parter (Mobil.nu, 2021). Initiativet mødte imidlertid betydelig kritik. Kristian Hegaard, retsordfører for Radikale Venstre, beskrev appen som en "skandaløs misforståelse af overgreb og samtykkelov" og understregede, at den ikke havde noget med den nye lovgivning at gøre (Dagens.dk, 2021).

Kritikere påpegede, at appen reducerede samtykke til en enkeltstående handling, hvilket ikke afspejler den kontinuerlige og dynamiske proces, som samtykke er i virkeligheden. Desuden blev det fremhævet, at et digitalt samtykke ikke nødvendigvis sikrer en forståelse for eller respekt for grænser under hele den seksuelle interaktion, ligesom et digitalt samtykke ikke kan stå alene som juridisk bevis, da samtykke kan trækkes tilbage når som helst, og konteksten kan ændre sig efter det digitale samtykke er givet (ibid.).

Samtykke-appen blev således et eksempel på, hvordan teknologiske løsninger kan fejllæse sociale problematikker ved at forsøge at operationalisere en kompleks, relationel og dynamisk proces som samtykke til et binært ja/nej-system. Løsningen kan ses som en forlængelse af en juridisk diskurs, hvor samtykke bliver en formalitet frem for en meningsfuld praksis, der tager højde for magtforhold, emotionelle dynamikker og sociale normer. Dette afspejler en bredere diskursiv ramme, hvor ansvar individualiseres, samtykke afkontekstualiseres, og seksualitet forstås som en transaktion frem for en dialog.

For at forstå, hvad der står på spil når det kommer til grænser og samtykke, er det nødvendigt at se nærmere på, hvordan sådanne oplevelser påvirker unge, ikke blot juridisk, men følelsesmæssigt, socialt og psykologisk. Grænseoverskridende seksuelle oplevelser kan have omfattende psykosociale konsekvenser – også når de ikke opfattes eller italesættes som “voldtægt” i juridisk forstand. Elklit, Andersen & Spindler (2020) fremhæver, at overgreb typisk ledsages af stærke følelsesmæssige reaktioner som angst, skam, skyld og lavt selvværd. Ofre for seksuelle overgreb rapporterer ofte vedvarende symptomer på posttraumatisk stress (PTSD), herunder genoplevelser, undgåelsesadfærd og forhøjet alarmberedskab, som kan påvirke deres sociale funktion og mentale trivsel markant (Elklit, Andersen & Spindler, 2020: 12–14). Særligt skam og selvbebrejdelser nævnes som centrale faktorer, der kan medføre social isolation og mindske sandsynligheden for at opsøge hjælp (ibid.: 18–19).

Disse reaktioner er ikke kun individuelle – de er formet af de diskurser, der regulerer, hvordan seksualitet, ansvar og overgreb forstås i samfundet. Når diskursive normer konstruerer kvinder som ansvarlige for at sige fra, og mænd som aktive initiativtagere, skabes der et uligt udgangspunkt for grænsesætning. Denne kønnede normstruktur kan føre til, at unge kvinder internaliserer skyldfølelse, selv når grænser er blevet overskredet, hvilket igen kan forværre deres psykosociale efterreaktioner (ibid.: 6–8). Samtidig viser rapporten, at kroppens fysiologiske og psykologiske forsvarsmekanismer – eksempelvis tonisk immobilitet og dissociation – ofte fejltolkes som accept eller stiltiende samtykke, hvilket yderligere kan

underminere ofrets oplevelse af overgrebet og styrke følelsen af at stå alene med ansvaret (ibid.: 7–9).

Grænseoverskridende adfærd må derfor forstås ikke blot som handlinger, der sker i konkrete møder mellem individer, men som en del af et større diskursivt system, hvor normer for køn, seksualitet og samtykke strukturerer både handlinger, reaktioner og eftervirkninger. Mens grænseoverskridende adfærd ofte forbindes med overskridelser af individuelle grænser og manglende samtykke, udspringer mange af disse hændelser af bredere sociale normer, der strukturerer, hvem der anses som “passende” eller “afvigende” i seksuelle sammenhænge. Normerne virker ikke kun gennem konkrete handlinger, men også gennem sproglige praksisser og sociale sanktioner – eksempelvis slutshaming, hvor især unge kvinder fordømmes for seksuel adfærd, eller gennem fraværet af anerkendelse og repræsentation af LGBTQ+-personer. Det følgende afsnit sætter derfor fokus på seksuel diskrimination og de diskursive mekanismer, der bidrager til udskamning, usynliggørelse og eksklusion af bestemte grupper af unge.

2.3 Seksuel diskrimination

Seksuel diskrimination dækker over en bred vifte af adfærd og praksisser, hvor individer udskammes, ekskluderes eller marginaliseres på baggrund af deres kønsudtryk, seksualitet eller seksuelle adfærd. Disse former for diskrimination skal ikke kun forstås som individuelle handlinger, men som resultater af dominerende diskurser, som definerer, hvad der anses som normalt, acceptabelt eller afvigende i relation til køn og seksualitet.

Dette kan blandt andet komme til udtryk gennem stigmatisering og diskrimination af seksuelle minoriteter, herunder LGBT+ personer, men også gennem slutshaming, hvor særligt kvinder fordømmes for seksuel aktivitet. I takt med digitaliseringens udbredelse manifesterer denne form for diskrimination sig i stigende grad i online-rum, hvor grænserne mellem privat og offentlig sfære udviskes, og hvor sociale medier fungerer som både arena for, men også forstærker af, krænkende adfærd. I de følgende afsnit vil vi komme ind på tre centrale former for seksuel diskrimination, som optræder både i fysiske og digitale fællesskaber. Vi vil samtidig fremhæve nogle af de psykosociale konsekvenser, det kan have for ofrene for disse former for diskrimination.

2.3.1 Fremvækst af LGBT+ miljøet

LGBT+-bevægelsens moderne historie tager ofte sit afsæt i Stonewall-oprøret i 1969 i New York, hvor politiets razzia mod et tilholdssted for homoseksuelle, transpersoner og drag queens, udløste flere dages protester. Denne begivenhed anses i dag som en afgørende katalysator for den organiserede kamp for LGBT+-rettigheder, og det er netop til minde om disse protester, at Pride-parader begyndte sin årlige fejring – først i USA og siden globalt (Carter, 2004; Jagose, 1996). I Danmark blev Landsforeningen for Bøsser og Lesbiske – i dag kendt som LGBT+ Danmark - stiftet i 1948 og var en af verdens første af sin slags (LGBT+ Danmark, n.d.). Pride-bevægelsen har sidenhen vokset sig til en global fejring af mangfoldighed, lighed og retten til at være sig selv. *Copenhagen Pride*, som begyndte i 1996, er i dag en af de største menneskerettighedsbegivenheder i Danmark. I 2021 var København og Malmö værter for *WorldPride*, som yderligere cementerede LGBT+-bevægelsens betydning i både national og international kontekst (WorldPride, 2021).

Pride-bevægelsens fremvækst har ikke blot synliggjort og normaliseret alternative seksualiteter, men har også bidraget til at skabe en bredere samfundsdiskurs om seksuel frihed. Ved at udfordre heteronormative normer og insistere på retten til at elske og leve åbent, har LGBT+-aktivisme været med til at udvide rammerne for, hvad der opfattes som legitim seksualitet. Denne udvikling har samtidig haft en afsmittende effekt på heteroseksuelle, som i stigende grad også oplever større kulturel accept af seksuel eksperimentering og selvbestemmelse. Pride har således været med til at udfordre skam og moral omkring seksuelle praksisser – uanset orientering – og fremme en forståelse af seksualitet som et personligt og flydende felt.

2.3.2 LGBT+ og fordomme

Trods denne historiske udvikling af accept og bevidsthed om LGBT+-personer, ses der endnu ofte diskrimination og had som er målrettet deres seksuelle orientering, kønsidentitet eller udseende. Ifølge Voxmeter for Sex & Samfund (2019) bruger 46 % af alle danskere udtryk som “homo”, “lebbe” og “trans” om andre, hvoraf 16,1 % gør det for at drille, men 44,8 % angiver, at de ikke har et bedre ord. Et sådan sprogbrug er ikke blot tilfældig; den indgår i en bredere diskursiv praksis, hvor bestemte grupper italesættes gennem nedværdigende eller reducerende betegnelser, der bidrager til at konstruere dem som afvigende. Den sproglige

reproduktion af stereotyper er med til at forme, hvem der opfattes som legitim, og hvem der implicit placeres uden for normens grænser. Særligt problematisk er det, at kun 28,1 % af de adspurgte mener, at måden, der generelt tales om homoseksuelle, har en negativ effekt på deres trivsel. Det antyder, at den dominerende diskurs ikke blot er ekskluderende, men også usynliggjort og ureflekteret, hvilket kan bidrage til en form for normativ tavshed omkring seksuelle minoriteters erfaringer.

Foruden den sproglige diskrimination viser undersøgelser, at holdninger til LGBT+ personer i Danmark fortsat er præget af fordomme og ekskluderende normer. 10 % af danskerne mener, at homoseksuelle ikke bør vise deres kærlighed offentligt, mens 25 % mener, at børn med forældre af samme køn har dårligere opvækstmuligheder (Gallup for Sex & Samfund, 2018). Disse tal afspejler ikke blot holdninger, men er udtryk for en normativ diskurs, hvor heteroseksualitet opfattes som naturlig og neutral, mens LGBT+ identiteter fremstår som anderledes eller problematiske. Når en stor andel af befolkningen accepterer eller gentager sådanne forestillinger, opretholdes en hegemonisk diskurs om, hvem der har ret til offentlig plads, intimitet og anerkendelse.

Mangel af social accept at seksuelle og kønslige minoriteter kan på lige vis skabe utryghed i mødet med institutioner som skolen og sundhedssystemet. Mange LGBTQ+-unge oplever at de ikke kan opsøge hjælp, når de har behov, blandt andet fordi de ikke forventer at blive mødt med forståelse eller anerkendelse (LGBT+ Danmark, 2021: 26–27). Et sådant fravær af tryghed og repræsentation kan begrænse unges adgang til seksualoplysning og rådgivning og dermed forstærke uligheder i deres muligheder for at træffe informeret valg om krop, grænser og seksuel sundhed. Når visse kroppe og livsformer ikke nævnes, bliver de let overset i systemets praksisser, hvilket bidrager til yderligere marginalisering.

Undersøgelser viser, at kun 15 % af danske skoler aktivt repræsenterer forskellige seksuelle orienteringer i undervisningsmaterialet (LGBT+ Danmark, 2021). Dette skaber ikke blot usynlighed, men placerer også heteroseksualitet som det underforståede udgangspunkt. I en diskursiv forstand konstrueres LGBT+ unge som “de andre” – som nogen, der enten ikke skal nævnes, eller som først inddrages, når det handler om problemer eller særlige behov. Denne form for fraværssdiskurs har betydning for unges identitetsdannelse, trivsel og oplevelse af tilhørsforhold.

En undersøgelse fra VIVE - Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd viser markante trivselsskel mellem LGBT+-elever og deres klassekammerater i både

grundskolen men også på ungdomsuddannelser. Blandt LGBT+-elever angives det i undersøgelsen at over 40 % vurderer lav livstilfredshed, og næsten hver fjerde rapporterer at de har lavt selvværd. Omkring hver femte elev viser tegn på svær angst og depression, hvilket er omtrent dobbelt så mange som blandt elever uden for LGBT+-gruppen. Forskellen gør sig særligt tydeligt gældende når det kommer til selvskade, hvor 40 % af LGBT+-eleverne i grundskolen har skadet sig selv inden for det seneste år, sammenlignet med kun 13 % blandt øvrige elever. Tilsvarende mønstre ses på erhvervsuddannelser, gymnasier og FGU-institutioner, hvor andelen af selvskade er 2–3 gange højere blandt LGBT+-elever (VIVE, 2024). Disse tal peger på en vedvarende og strukturel mistrivsel blandt LGBT+-unge og understreger behovet for målrettede indsatser både i pædagogisk praksis men også skolens sociale miljø.

2.3.3 Slutshaming

Slutshaming betegner en form for stigmatisering, hvor især unge piger vurderes negativt på baggrund af deres faktiske eller opfattede seksuelle adfærd, udseende eller seksuelle tilgængelighed (Goblet & Glowacz, 2021: 2). Studier viser, at unge kvinder som udviser seksuel autonomi eller bryder med de traditionelle forventninger til “passiv” eller “kontrolleret” kvindelig seksualitet, ofte bliver udsat for slutshaming, hvor deres seksualitet gøres til genstand for negativ social bedømmelse (ibid.:4). Denne form for social regulering fungerer som et disciplinerende værktøj, hvor samfundets normer for acceptabel seksualitet håndhæves gennem skam og sanktionering. Det er samtidig en diskursiv praksis, hvor forestillinger om “rigtig” og “forkert” kvindelig seksualitet ikke blot udtrykkes, men opretholdes og reproducere gennem sproglig og visuel adfærd, eksempelvis når piger kaldes “klamme” eller “nemme” for at udtrykke seksuel selvsikkerhed, eller når billeder af letpåkledte unge kvinder på sociale medier mødes med nedsættende kommentarer. Slutshaming er derfor ikke blot et resultat af enkeltstående interaktioner, men må forstås som et fænomen, der er dybt forankret i normative diskurser om køn og seksualitet.

Når unge kvinder internaliserer slutshaming, kan det påvirke deres grænsesætning i seksuelle relationer. Goblet & Glowacz pointerer i deres studie, at piger, der udsættes for slutshaming, er mere tilbøjelige til at opleve grænseoverskridende seksuelle situationer, fordi de i mindre grad føler sig berettiget til at sige fra (ibid.: 9). Slutshaming kan således skabe en negativ spiral af reviktimisering, hvor piger, der tidligere har oplevet

seksuelle overgreb, er særligt sårbare over for denne type sociale sanktioner, hvilket kan forstærke deres følelse af magtesløshed og skam (ibid.: 9-10).

Goblet og Glowacz påpeger endvidere at slutshaming især manifesterer sig i digitale rum, hvor unges seksuelle identitet vurderes og sanktioneres offentligt (ibid.: 3). I deres undersøgelse blandt 605 piger mellem 10 og 18 år viste det sig, at 14,85 % havde oplevet slutshaming mindst én gang, mens 10,47 % havde været udsat for denne type chikane før de fyldte 15 år (ibid.: 6-7).

Denne udvikling rejser vigtige spørgsmål om, hvilke handlemuligheder unge har for at beskytte sig mod denne type eksponering. Digital slutshaming kan ofte eskalere til mere alvorlige former for digitale krænkelser, hvor eksempelvis private eller intime billeder deles uden samtykke. Disse praksisser indgår i en samlet normativ struktur, hvor unges seksualitet reguleres gennem synliggørelse, udskamning og grænseoverskridelser. Derfor er det væsentligt at forstå, hvad deling uden samtykke indebærer, samt hvilke konsekvenser det medfører, da disse former for adfærd ofte hænger tæt sammen og afspejler de samme underliggende normer i relation til seksualitet, kønsforventninger og digital kontrol.

2.3.4 Digital adfærd, sikkerhed og deling uden samtykke

Den teknologiske udvikling har medført nye former for seksuelle krænkelser, hvor især unge udsættes for digitale overgreb i form af deling af intime billeder uden samtykke og kan have alvorlige psykologiske, sociale og juridiske konsekvenser tilknyttet. Denne form for deling uden samtykke omtales typisk som hævnporno.

Ifølge Red Barnet er betegnelsen "hævnporno" dog misvisende, da deling af intime billeder ofte ikke sker som hævn, men snarere som en form for magtudøvelse, hvor gruppepres anvender delingerne til at skabe social kapital i visse fællesskaber. Derfor anbefales det at anvende begreber som "deling uden samtykke" eller "seksualiseret digital krænkelse" for at dække det bredere fænomen (Red Barnet, n.d.). Det sprog, vi bruger til at beskrive digitale krænkelser, er med til at forme, hvordan handlingen forstås. Det har betydning for, om den opfattes som et overgreb, en fejl eller noget acceptabelt.

Deling uden samtykke skal derfor ikke forstås som en isoleret overtrædelse, men som en del af en bredere diskursiv orden, hvor visse kroppe og seksualiteter fremstilles som tilgængelige og delbare. Hvad der betragtes som krænkelse, uansvarlighed eller seksuel normbrud afhænger af de betydningsrammer, diskurser, der dominerer i en given kontekst.

Omfanget af digitale sexkrænkelser i Danmark blev undersøgt i en rapport fra Justitsministeriet (2017), der viste, at 17 % af drenge/mænd og 20 % af piger/kvinder mellem 15–25 år har sendt seksuelt eksplicitte billeder af sig selv. Samtidig havde 10 % af drenge/mænd og 4 % af piger/kvinder sendt billeder af andre uden samtykke. Desuden har 53 % af de 15–30-årige modtaget nøgenbilleder, hvoraf 22 % har delt billeder af personer, de ikke kender (Justitsministeriet, 2017: 4). Disse tal illustrerer ikke blot omfanget af fænomenet, men også dets normalisering i samfundet.

Digitale sexkrænkelser skal ikke kun forstås som enkeltstående hændelser. De indgår i bredere sociale og kulturelle mønstre, hvor køn og seksualitet både iscenesættes og reguleres. Forskning viser, at især unge mænd i visse fællesskaber kan opnå status og accept gennem deling af nøgenbilleder, hvor kvinders kroppe fungerer som symbolsk kapital i en social udveksling (Andersen, 2023). Denne praksis bygger på normer, hvor mandlig seksualitet forbindes med initiativ og dominans, mens kvindelig seksualitet fremstilles som noget, der bør skjules, kontrolleres eller sanktioneres. Samtidig løsriver forståelsen af samtykke sig ofte fra den konkrete kontekst. Kvindelige subjekter tilskrives ansvaret for deres egen blottelse, både i konkret og overført betydning, mens mandlige aktører indtager en aktiv men uansvarlig position. Krænkelser bliver dermed ikke italesat som overgreb, men som drengestreger eller uheldige sociale dynamikker.

Det er derfor ikke kun selve handlingen, der virker krænkende, men også de sproglige og sociale rammer, der former dens betydning. Deling uden samtykke bliver ikke blot et individuelt problem, men en del af en normbærende struktur, hvor teknologiske, kommunikative og relationelle praksisser fastholder og forstærker kønnede uligheder.

2.4 Afgrænsning og problemformulering

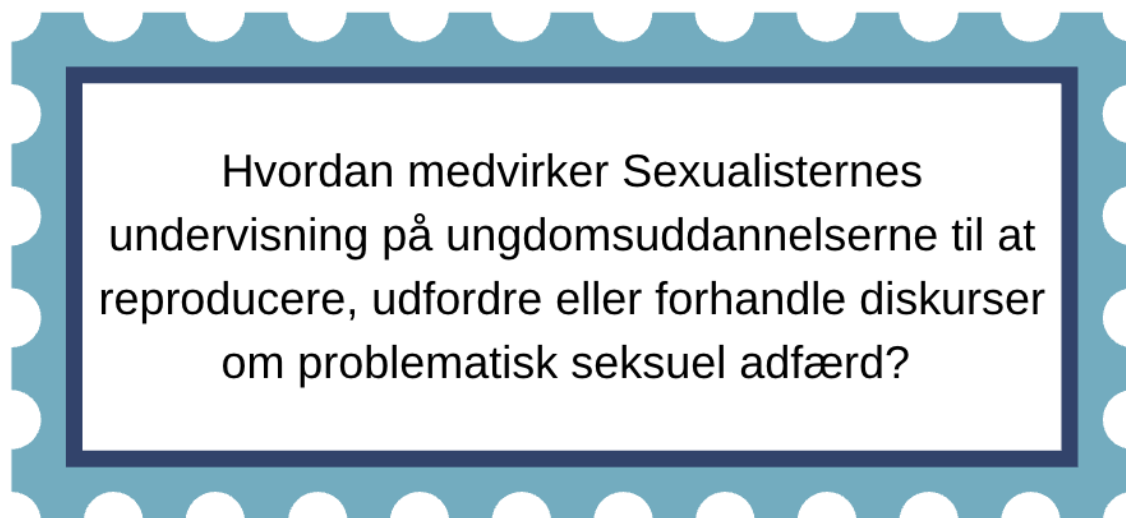
På baggrund af de diskurser, som præger unges adfærd når det kommer til seksualitet, bliver det tydeligt, at seksualundervisning i Danmark står over for betydelige udfordringer. SSF undervisningstilgangen mangler ofte både systematik og faglig dybde, og centrale temaer som kønsnormer, magt, grænser og samtykke bliver enten nedtonet eller håndteret uden normkritisk refleksion. Det kan ydermere risikeres at emnerne ikke tages op, i og med at ansvaret for undervisningen ligger spredt på flere klassetrin og flere fag. Som konsekvens heraf risikerer undervisningen ikke blot at være utilstrækkelig, men i nogle tilfælde direkte at bidrage til reproduktionen af de problematiske forestillinger, den burde hjælpe eleverne med

at forstå og nuancere.

Her er et centralt eksempel, på et forsøg, på at bryde med denne tendens, initiativet om Sexualisternes undervisningskoncept, som tilstræber en dialogbaseret, reflektiv og inkluderende tilgang til seksualundervisningen hvor de bestræber sig på, at alle de overstående diskurser kommer på tale. Her er målet at eleverne ikke blot bliver passive modtagere af information, men aktive deltagere i diskussioner om køn, grænser og seksuel etik. Initiativet adresserer dermed eksplicit nogle af de normer og diskurser, der ofte overses eller ubevidst reproduceres i traditionel seksualundervisning.

I en samtid præget af udbredte seksuelt overførte sygdomme, diskrimination, samtykkemisforståelser og digitale sexkrænkelser, rejser det spørgsmål om hvordan denne løsning formår at udfordre de diskurser der ligger om den problematiske seksuelle adfærd. Men også til hvordan seksualundervisningen reelt foregår, og hvordan undervisningen modtages af de unge.

Altså leder dette os frem til følgende problemformulering:



3.0 Videnskabsteoretiske overvejelser

Dette afsnit præsenterer specialets videnskabsteoretiske ståsted og dets betydning for undersøgelsens tilgang til empiri og analyse. Vi tager afsæt i en socialkonstruktivistisk erkendelsesramme, hvor viden anskues som relationel, historisk og situeret – og hvor både

metodevalg, begrebsanvendelse og analysestrategi er forankret i denne forståelse. Det epistemologiske udgangspunkt er således tæt knyttet til vores metodiske tilvalg af en kvalitativ og adaptive tilgang, hvor meningsskabelse og diskursive praksisser står i centrum.

Efter denne videnskabsteoretiske rammesætning følger en afgrænsning af begrebet problematisk seksuel adfærd, som vi – i tråd med vores socialkonstruktivistiske position – ikke forstår som et givet fænomen, men som en normativ og diskursivt forhandlet størrelse. På den måde skabes sammenhæng mellem de overordnede videnskabsteoretiske antagelser og den konkrete analyse af Sexualisternes undervisning og de normer, der her potentielt reproducere, forhandles og udfordres.

3.1 Videnskabsteoretisk Udgangspunkt

I dette speciale arbejder vi ud fra en socialkonstruktivistisk erkendelsesposition, hvor viden ikke betragtes som en objektiv afspejling af virkeligheden, men som noget, der skabes gennem sociale interaktioner og sprogbrug. Det betyder, at vores forståelse af fænomener – som eksempelvis seksualitet eller grænser – altid er formet af de historiske, kulturelle og institutionelle sammenhænge, hvori de opstår. Med inspiration fra både Burr (2015) og Juul & Pedersen (2012) forstår vi altså viden som noget relationelt og situeret, snarere end som noget universelt eller neutralt (Burr, 2015: 2-5; Juul & Pedersen, 2012: 189). Dette indebærer også en afstandtagen fra essentialistiske forståelser af fænomener som køn og seksualitet; vi betragter dem ikke som medfødte eller stabile egenskaber, men som størrelser, der skabes og forhandles i sociale og diskursive sammenhænge.

Med dette perspektiv forstår vi hverken seksualundervisning eller begrebet i problemformulering 'problematiske seksuel adfærd' som faste eller universelle kategorier, men som fænomener, der skabes og forhandles i specifikke sociale, institutionelle og diskursive kontekster. Vores undersøgelse fokuserer derfor ikke på at afdække undervisningens objektive effekter, men på at analysere, hvordan bestemte forståelser af seksuel risikoadfærd, grænseoverskridende- og diskriminerende adfærd udfordres, forhandles og reproducere i Sexualisternes undervisning på ungdomsuddannelserne.

Denne videnskabsteoretiske position har afgørende betydning for vores metodevalg, teoretiske rammesætning og analysestrategi. Da vi forstår viden som socialt og diskursivt konstrueret, er vi optagede af, hvordan mening opstår i konkrete sociale praksisser, snarere end at afdække individuelle holdninger eller indre oplevelser. Derfor benytter vi os af

observationer og fokusgruppeinterviews, ikke for at afdække informanternes “indre” følelser eller intentioner, men for at analysere, hvordan betydning skabes og forhandles i interaktion og samtale (Juul & Pedersen, 2012: 222-223).

Vi interesserer os i den forstand særligt for de diskursive mønstre og institutionelle rammer, som sætter betingelser for, hvad der kan siges og gøres i seksualundervisningen – og hvilke positioner der derved bliver mulige eller umulige for eleverne at indtage.

Vores teorivalg og analysestrategi er tilsvarende informeret af den socialkonstruktivistiske erkendelsesramme. Vi anvender diskursteoretiske og normkritiske perspektiver, da de gør det muligt at undersøge, hvordan bestemte forståelser af seksualitet, køn og samtykke opnår status som “naturlige” eller “selvfølgelige” – og hvordan andre forståelser samtidig marginaliseres eller usynliggøres.

Med udgangspunkt i denne tilgang analyserer vi, hvilke normer og forestillinger der formidles i Sexualisternes undervisning, hvordan eleverne positioneres i forhold til disse normer, og hvilke handlemuligheder og begrænsninger der dermed opstår for deres seksuelle subjektivitet. Vi ser med andre ord seksualundervisningen som et rum, hvor normer potentielt både reproduceres, forhandles samt udfordres.

Et andet centralt aspekt af vores tilgang er opmærksomheden på de institutionelle rammer, hvori undervisningen finder sted. I tråd med det socialkonstruktivistiske udgangspunkt forstår vi institutioner, ikke blot som baggrund for handling, men som aktive medskabere af de diskursive betingelser, hvorigennem viden, normer og subjektpositioner produceres. Sociale institutioner, herunder ungdomsuddannelser, tildeler ikke kun strukturelle rammer for interaktion, men også magt og legitimitet til bestemte måder at tale om, forstå og handle på seksualitet og seksuel problematisk adfærd (Juul & Pedersen, 2012: 223).

Denne opmærksomhed former ikke blot vores forståelse af feltet, men har også metodiske konsekvenser for, hvordan vi tilgår både empiri og analyse. Når vi ser ungdomsuddannelserne som mere end blot settings for undervisning – nemlig som normproducerende og magtbærende rum – bliver det centralt at undersøge, hvordan seksualitet og problematisk seksuel adfærd konstrueres i spændingsfeltet mellem pædagogisk praksis, institutionel autoritet og bredere samfundsdiskurser. Det handler ikke kun om, *hvad* der undervises i, men *hvordan* det gøres – og hvilke positioner og identiteter der derved bliver mulige eller marginaliserede for de unge.

Analysen bevæger sig derfor overvejende på mikroniveau, hvor vi undersøger,

hvordan diskurser om seksualitet, køn og samtykke aktualiseres og forhandles i konkrete undervisningssituationer. Samtidig anlægger vi et analytisk blik på den institutionelle kontekst, herunder pædagogiske greb, visuelle udtryk og sociale dynamikker i klasseværelset, som former, hvad der kan siges og gøres. Undervisning bliver i denne forstand et sted, hvor normer både reproduceres og potentielt udfordres – ikke mindst fordi Sexualisterne eksplicit arbejder med normkritiske tilgange (Evaluering af Sexualisterne, 2023).

Selvom vi grundlæggende arbejder ud fra en socialkonstruktivistisk erkendelsesramme, har vores aktive tilstedeværelse i feltet haft metodiske og erkendelsesteoretiske implikationer som trækker på hermeneutiske principper. Undervejs i observationsstudiet har vi ikke alene indsamlet data som observatører, men også tilbragt tid og engageret i samtale med Sexualisterne i pauserne mellem undervisningstimerne. Dette har i flere tilfælde ført til, at underviserne ændrede eller tilpassede deres undervisningspraksis mellem sessionerne. Vi har dermed ikke blot iagttaget praksis, men har også – bevidst og ubevidst – været med til at forme den.

Denne aktive position i feltet fordrer en erkendelse af, at vores egen forforståelse og tilstedeværelse har haft betydning for den empiri, vi analyserer. Det gælder særligt, da et gruppemedlem har en uddannelsesbaggrund inde for sexologi og tidligere selv har udført egen seksualundervisning. Dog ikke i forbindelse med Sexualisterne eller dette speciale. Disse erfaringer har bidraget med en faglig horisont, som både har styrket vores analytiske blik og udfordret vores mulighed for at sætte os udenfor feltet. Det har derfor ikke været muligt, eller ønskværdigt, at forsøge at suspendere alle forudforståelser. Dette aktualiserer det hermeneutiske begreb om *horisontsammensmeltning*, hvor forskerens og aktørernes forståelseshorisonter ikke står adskilt, men i praksis fletter sig sammen i en gensidig fortolkningsproces (Juul & Pedersen, 2011: 124-128).

3.2 En videnskabsteoretisk forankret afgræsning

Forud for analysen er det nødvendigt at præcisere, hvordan vi i dette speciale forstår og afgrænser centrale begreber som *problematiske seksuel adfærd* og *diskurser*. Denne begrebslige rammesætning er ikke blot en teknisk afklaring, men udgør en væsentlig del af vores videnskabsteoretiske positionering.

I det følgende redegør vi derfor først for, hvordan *problematiske seksuel adfærd* begrebsliggøres ud fra både en sundhedsfaglig og en diskursiv tilgang, og hvordan vi

analytisk opererer med tre underkategorier: seksuel risikoadfærd, grænseoverskridende adfærd og seksuel diskrimination. Dernæst udfolder vi vores anvendelse af diskursbegrebet, som danner et teoretisk og metodisk fundament for analysen. Formålet er at skabe transparens i forhold til vores begrebsanvendelse og samtidig understrege, hvordan disse afgrænsninger er tæt forbundne med vores analytiske og empiriske tilgang.

3.2.1 Problematisk seksuel adfærd

I dette speciale forstår vi *problematisk seksuel adfærd* som et diskursivt konstrueret begreb. Det henviser ikke til en fast eller objektiv kategori, men til et normativt felt, hvor betydning og vurdering er op til forhandling. Vores afgrænsning er udviklet med udgangspunkt i Undervisningsministeriets retningslinjer for seksualundervisning, suppleret af tematikker fra vores problemfelt. På denne baggrund strukturerer vi begrebet i tre analytisk adskilte, men ligeværdige kategorier: *seksuel risikoadfærd*, *grænseoverskridende adfærd* og *diskriminerende adfærd*.

Denne tredeling er ikke udtryk for en hierarkisk opdeling eller en simpel tematisk sortering, men en bevidst analytisk treenighed. Hver kategori repræsenterer et selvstændigt diskursivt domæne, forankret i forskellige normative logikker og forståelseshorisonter, men de krydser og forstærker samtidig hinanden i praksis. Det gælder særligt i seksualundervisningens rum, hvor unge både møder og medskaber betydninger om seksualitet, køn og samtykke.

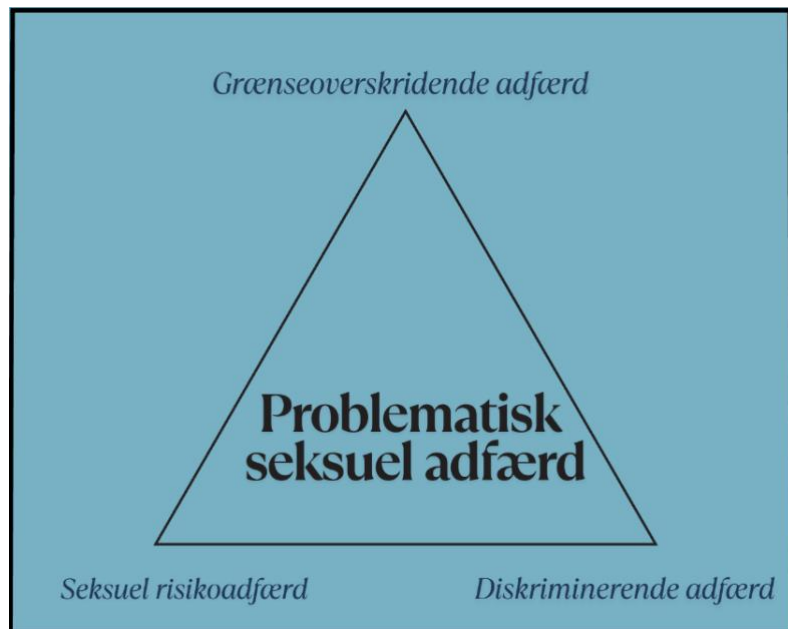
Vi tager afsæt i forståelsen af seksuel risikoadfærd i en sundhedsfaglig tilgang, blandt andet formuleret hos Bramming et al. (2022) og Jørgensen et al. (2011), hvor handlinger vurderes som risikobetonede, hvis de øger sandsynligheden for uønsket graviditet, seksuelt overførte infektioner eller andre helbredsmæssige konsekvenser. Denne tilgang inddrager vi som en relevant referenceramme, men vi anlægger samtidig et socialkonstruktivistisk blik. Det indebærer, at vi også betragter, hvordan forestillinger om risikabel seksuel adfærd, formes i sociale og kulturelle sammenhænge, og hvordan disse vurderinger bliver del af undervisningens normdannelse. Her er fokus rettet mod individet, der dyrker ubeskyttet sex undviger ansvar i relation til egen og andres sundhed.

Grænseoverskridende adfærd dækker over situationer, hvor én overskrider en andens grænser, hvilket blandt andet kan tage form af intentionelle overgreb eller sociale gråzoner. Her skifter fokus fra individets egen praksis til relationelle handlinger, hvor

ansvaret ligger hos den, der overskrider andres grænser, og hvor samtykke og magtrelationer er centrale.

Diskriminerende adfærd betegner handlinger og ytringer, der marginaliserer, udskammer eller ekskluderer personer på baggrund af deres seksuelle identitet, udtryk eller erfaringer. Det kan være slutshaming, homofobiske bemærkninger eller usynliggørelse af kønsmæssig mangfoldighed. Her er fokus rettet mod den, der diskriminerer andres seksuelle adfærd eller identitet.

Disse tre domæner udgør tilsammen det, vi i dette speciale forstår som *problematiske seksuel adfærd*. De skal ikke opfattes som variationer over samme grundform, men som tre diskursive felter med hver deres historiske, sociale og institutionelle forankring. For at skabe overblik over, hvordan vi analytisk arbejder med begrebet, har vi udviklet en model, som illustrerer samspillet mellem de tre diskursive hovedkategorier som tilsammen udgør *problematiske seksuel adfærd*. De står illustreret som analytisk distinkte felter, men er samtidig forbundne og gensidigt forstærkende – både i empiriens praksisser og i de diskurser, der former unges forståelse.



MODEL M1: KOMPONENTER AF PROBLEMATISK SEKSUEL ADFÆRD

3.2.2 Diskurs

I dette speciale forstår vi *diskurser* som socialt producerede betydningssystemer, der former, hvordan fænomener som køn, seksualitet, samtykke og grænser gøres forståelige i bestemte kontekster. Vi tager afsæt i en socialkonstruktivistisk tilgang, hvor diskurser både opstår i konkrete sociale praksisser og afspejler bredere samfundsmæssige strukturer. Diskurser er dermed ikke blot sprog, men former sociale relationer, normer og handlinger.

Vores forståelse af diskurser baseres i den forbindelse på fire centrale forståelser af diskurs, som ifølge Juul og Pedersen (2012) er kendetegnende for de fleste diskursanalytiske tilgange:

For det første, handler diskurs om betydning, ikke kausalitet. Fakta eksisterer aldrig "rent", men får betydning ved at blive indskrevet i bestemte fortolkningsrammer (Juul og Pedersen, 2012: 235). Når der er tale om unge kvinder med mange sexpartnere som "sluts", er det ikke antallet i sig selv, der har betydning, men den diskursive kontekst, hvori erfaringen bliver tolket som moralsk forkert eller værdiløs.

For det andet, diskurser er perspektiviske og foranderlige. Betydning er ikke fastlagt én gang for alle, men afhænger af den diskursive sammenhæng, hvori noget italesættes. (ibid.). Forestillinger om, hvad der udgør en krænkelse, er ikke stabile: Det, der i én kontekst beskrives som flirt, kan i en anden opfattes som grænseoverskridende. Samtykke kan ligeledes forstås som verbal eller nonverbal bekræftelse, afhængigt af den sociale og sproglige ramme.

For det tredje, diskurser strukturerer det sociale. Menneskers handlinger er ikke kun udtryk for individuelle valg, men formes af de betydningssystemer og normer, de er indlejret i (ibid.). I et undervisningsrum er det eksempelvis ikke kun personlige grænser, der bestemmer, hvem der siger noget og hvordan. Diskurser former, hvilke emner der opleves som passende at tale om, hvem der forventes at tage ordet, og hvordan det skal udtrykkes. Dermed påvirkes både deltagelse og tavshed af de diskursive rammer.

For det fjerde, diskurser har konsekvenser. De er ikke blot retoriske størrelser, men har konkrete sociale og materielle effekter (ibid.: 236). Når samtykke fremstilles som noget, man "bare skal spørge om", risikerer man at overse de sociale barrierer, der gør det svært for nogle unge at sige nej. Dermed kan undervisningen komme til at placere ansvar hos dem, der ikke formår at sige fra.

Vi skelner ikke skarpt mellem diskurser som sproglige og som sociale

strukturer, snarere ser vi diskurser som *mellemliggende betydningsrammer*, hvor sprog, normer, krop og institution hænger sammen. Vores forståelse af magt er tæt knyttet hertil: Vi forstår ikke magt som disciplinering i en foucaultsk forstand, men som den hegemoniske styrke, visse diskurser opnår, når de fremstår som naturlige, legitime eller selvfølgelige. Specialets analytiske blik er dermed forankret i et mikrointeraktionelt perspektiv, hvor vi undersøger, hvordan normer og betydninger aktualiseres, forhandles og undertiden udfordres i undervisningssituationer. Samtidig anerkender vi, at disse lokale interaktioner er forankret i bredere kulturelle diskurser og institutionelle strukturer, hvilket vores diskursbegreb netop rummer.

4.0 Metodiske overvejelser

Dette kapitel præsenterer de metodiske overvejelser og valg, der ligger til grund for projektets empiriske og analytiske tilgang. Kapitlet indledes med en gennemgang af den overordnede metodiske ramme, hvor der gøres rede for anvendelsen af den adaptive metode, herunder hvordan vi har arbejdet med orienterende begreber og bevæget os mellem induktive og deduktive faser.

Efterfølgende redegøres der for den kvalitative metode samt vores adgang til feltet, hvor der vil følge en beskrivelse af processen frem mod at opnå kontakt og samarbejde med relevante aktører og uddannelsesinstitutioner. Der gives et indblik i, hvordan observationer og fokusgruppeinterviews er tilrettelagt og gennemført som centrale dataindsamlingsmetoder. Herefter vil der redegøres for transskription, kodning og analysearbejde.

Afsnittet rundes af med en gennemgang af kvalitetskriterier samt etiske overvejelser, hvor vi blandt andet forholder os til informeret samtykke, forskerens rolle i feltet og anvendelsen af AI i skriveprocessen. Samlet set udgør metodeafsnittet en refleksiv og systematisk gennemgang af, hvordan vi har produceret viden i dette speciale med afsæt i en socialkonstruktivistisk og adaptiv forståelsesramme.

4.1 Adaptiv teori som metodisk tilgang

Vores undersøgelse er informeret af Derek Layders (1998) tilgang til adaptiv teori, som repræsenterer en "tredje vej" mellem induktion og deduktion. Denne tilgang muliggør en refleksiv bevægelse mellem teori og empiri i en kontinuerlig, dynamisk proces, hvor

foreløbige begreber fungerer som analytiske pejlemærker frem for som fastlagte forklaringsrammer (Jacobsen, 2007: 262). I modsætning til hypoteseafprøvende tilgange bruger vi ikke teori som noget, der skal testes, men som rammesættende og fortolkende redskaber, der kvalificerer forståelsen af komplekse praksisser i og omkring seksualundervisningen.

Et centralt aspekt i denne tilgang er, at vi ikke starter med færdigudviklede teorier, men med orienterende begreber, som guider opmærksomhed og gør os i stand til at engagere os med feltet empirinært. Vi udviklede før feltarbejdet en række begreber med afsæt i Undervisningsministeriets retningslinjer og relevant forskning, kombineret med egen faglig relevant erfaring. Eksempelvis blev begrebet *positiv seksualitet* introduceret på baggrund af én af gruppemedlemmernes sexologiske erfaring, og fik karakter af et analytisk fokuspunkt allerede før første observation. Alligevel ændrede begrebets betydning sig undervejs, da vi i undervisningen oplevede, hvordan nydelse og lyst ofte blev nævnt implicit og efterlod eleverne med ansvaret for at definere og udfylde disse temaer selv. Denne begrebsmæssige udvikling er et konkret eksempel på den adaptive tilgangs fleksibilitet.

Metodisk viser den adaptive tilgang sig i hele specialets proces. Eksempelvis planlagde vi indledningsvist undersøgelser i folkeskolen, da vi oprindeligt vurderede, at det var her seksualundervisningens problemfelter var mest relevante. En pilotobservation viste dog, at observationer i grundskolen var analytisk begrænset. Vi skiftede derfor fokus til ungdomsuddannelser, hvor Sexualisternes undervisning er mere dybdegående om de relevante emner, og hvor eleverne er nået til en alder hvor de har tilegnet sig en vis erfaring og derfor haft lejlighed til at reflektere over emnerne. Ændringen var ikke udtryk for en ændret tilgang, men for en adaptiv tilpasning af felt og fokus, som stadig byggede videre på de samme orienterende begreber og observationsteknikker.

Som teori anvender vi Goffmans begreb om indtryksstyring og Halls encoding/decoding-model – som reflektive værktøjer, der bringes i spil i analysens senere faser. Dermed har vores undersøgelse bevæget sig fra en induktiv, eksplorativ begyndelse til en mere deduktiv, fortolkende afslutning, hvor de valgte teorier anvendes til at analysere de tre diskurser, vi identificerede i materialet: seksuel risikoadfærd, grænseoverskridende adfærd og seksuel diskrimination som udgør vores samlede forståelse af *problematiske seksuel adfærd* og rummer både konkrete praksisser og de normative strukturer, der rammesætter dem.

4.1.2 Orienterende begreber i felt og analyse

Grundet den adaptive tilgang har vi udviklet en række orienterende begreber, som har fungeret som analytiske pejlemærker i både dataindsamlingen og analysen. Disse begreber blev formet i feltets forberedende fase, på baggrund af Undervisningsministeriets retningslinjer for seksualundervisning, eksisterende forskning samt egne vurderinger af, hvilke tematikker der er særligt relevante i forhold til ungdomskultur, køn og seksualitet.

De orienterende begreber: *krop & anatomi, samtykke & rettigheder, normer & mangfoldighed, relationer* samt *digital adfærd & sikkerhed*, har fungeret som gennemgående orienteringspunkter i hele projektet, fra den indledende feltforståelse til den endelige analyse. Hertil kommer begrebet *positiv seksualitet*, som tidligere nævnt, blev integreret på baggrund af faglige erfaringer og viste sig særligt relevant i mødet med feltet. Begreberne havde fra begyndelsen en blød og vejledende status. Eksempelvis ændrede vores forståelse af 'samtykke & rettigheder' sig undervejs i analysen, da vi blev opmærksom på, hvordan samtykke i undervisningen ofte fremstilles som en relationel og situationsbetinget praksis, frem for en individuel forpligtelse. Tilsvarende viste det sig, at vores forståelse af 'krop & anatomi' som overvejende somatisk og reproduktiv, gjorde sig gældende, men at det på lige vis indebar andre kropslige erfaringer, som nydelse, diversitet og intimitet.

Den adaptive tilgang tillod os at følge sådanne skift og justeringer uden at betragte dem som analytiske brud. I stedet opfattede vi begrebernes udvikling som en central del af undersøgelsens proces. Når begreber som 'positiv seksualitet' møder 'digital adfærd & sikkerhed' – eksempelvis i undervisningssituationer om sexting og pornografi – opstår spændinger, som ikke kan rummes i de enkelte begreber isoleret. Vi valgte at lade disse overlap fungere som rum for diskursiv forhandling, frem for at forsøge at adskille dem.

Med andre ord har begreberne fungeret som bevægelige værktøjer, der både har struktureret vores blik og åbnet for nye analytiske forbindelser. De har gjort det muligt at være analytisk følsomme over for kompleksiteten i seksualundervisningen, og at indfange de måder, hvorpå unge positioneres og positionerer sig i forhold til normer, ansvar og identitet.

4.2 Kvalitativ metode

I dette projekt anvender vi en kvalitativ metodetilgang med det formål at opnå en nuanceret og kontekstnær forståelse af, hvordan Sexualisternes seksualundervisning både praktiseres men også hvordan den erfares og fortolkes blandt elever på ungdomsuddannelser. Den

kvalitative metode er særligt velegnet til at undersøge meningsdannelse, sprogbrug og sociale forhandlingsprocesser, som de udspiller sig i konkrete kontekster. Tilgangen harmonerer med specialets socialkonstruktivistiske erkendelsesramme, hvor virkelighed betragtes som noget, der konstrueres i sociale interaktioner og relationelle praksisser.

4.2.1 Adgang til feltet

I opstartsfasen af projektet etablerede vi kontakt med en konsulent fra Sundheds- og Kulturforvaltningen i Aalborg Kommune og den regionale tovholder for Sundheds- og seksualundervisning og familiekundskab (SSF) i Nordjylland. Gennem disse indledende møder fik vi et overblik over, hvordan seksualundervisning fungerer strukturelt men også i Aalborg kommune, på både folkeskoler og ungdomsuddannelser. Heraf blev vi henvist til koordinator for Sexualisterne i Aalborg Kommune. Koordinatoren agerede som *gatekeeper* (Bryman, 2012:85) og skabte adgang til feltet, hvorfra vi fik mulighed for at følge Sexualisternes undervisning på flere ungdomsuddannelser i flere kommuner.

Parallelt hermed igangsatte vi en dialog med en jurist fra Børn og Ungeforvaltningen i Aalborg Kommune for at sikre, at projektet overholdt gældende etiske og juridiske retningslinjer. I samarbejde med juristen udarbejdede vi en samtykkeerklæring, som forældre til unge under 18 år skulle underskrive forud for interviewdeltagelse. Endvidere blev der formuleret et skriftligt orienteringsbrev til forældrene, som blev distribueret via de deltagende skoler forud for vores tilstedeværelse. Samtykkeerklæring og orienteringsbrev er vedlagt som bilag J1 og J2.

4.2.2 Feltstudie: observation af seksualundervisningen

Observationer udgør den primære datakilde i dette projekt og har været anvendt med henblik på at opnå indblik i, hvordan seksualundervisningen konkret udfolder sig i praksis, og hvordan både undervisere og elever interagerer i de sociale og kommunikative situationer. Formålet har været at identificere de diskurser og normer, der reproduceres, udfordres eller forhandles i klasseværelset samt at fange de kropslige og sproglige udtryk, som undervisningen giver anledning til.

Indledningsvis havde én af projektets medlemmer, som tidligere nævnt, relevant

uddannelse og udførte seksualundervisning på både en privatskole og en efterskole i foråret. Jævnfør bilag P1. Denne undervisning har ikke forbindelse til Sexualisterne og deres undervisning og er gennemført uafhængigt af specialet. I samarbejde med en jurist vurderes det, at det var etisk forsvarligt at anvende erfaringerne som del af den analytiske forforståelse men også til et udkast af hvordan den empiriske data gennemarbejdes. Selvom erfaringen ikke anvendes som empirisk datagrundlag, bidrager den til en refleksiv tilgang til feltarbejdet, herunder udviklingen af observations- og interviewfokus.

Endvidere gennemførte vi en pilotobservation på en produktionsskole, hvor undervisningen blev målrettet elever på folkeskoletrin. Jævnfør bilag P2. Denne observation gav os på lige vis mulighed for at afprøve og justere vores observationsramme og feltstrategi.

Den egentlige empiri består af 11 observationer af Sexualisternes undervisning på forskellige ungdomsuddannelser fordelt på to kommuner. Her observerede vi undervisningsforløb i 1.g-klasser på handelsgymnasium (HHX), alment gymnasie (STX) og HF-uddannelsen. Herved opnåede vi et bredt indblik i undervisningens form og indhold på tværs af uddannelses typer og elevgrupper.

Observationsrammen tog udgangspunkt i James P. Spradleys 9 observationsdimensioner (Spradley, 1980: 78–83), som omfatter fokus på *sted, aktører, aktiviteter, objekter, handlinger, begivenheder, tid, mål og følelser*. Disse blev suppleret med tre yderligere fokusområder, nemlig *krop, kommunikation og køn*, da disse ansås for at være særligt centrale i en undervisningssituation, der omhandler seksualitet og grænsesætning. I udarbejdelsen af feltbeskrivelser blev handlinger og aktiviteter samlet under ét for at opretholde en mere overskuelig og kronologisk fremstilling. Jævnfør bilag O1–O11, P1–P2.

I observationsstudierne har vi så vidt som muligt udført hvad Spradley beskriver som den passive deltagelsestype. Dette indebærer, at vi var fysisk til stede under seksualundervisningen, men uden at indgå i de sociale interaktioner i klasselokalet. Efter en kort introduktion af os selv og udlevering af QR-koder hvor eleverne kunne tilmelde sig fokusgruppe interview, placerede vi os diskret bagerst i lokalet med henblik på at minimere vores indflydelse på undervisningens forløb. Denne tilgang gjorde det muligt at opnå indsigt i den naturlige dynamik mellem elever og undervisere, samtidig med at vi bevarede en observerende og ikke-forstyrrende rolle i feltet (Spradley, 1980: 60). Målet var at skabe et observationsgrundlag, hvor undervisningens diskurser og interaktioner kunne udfolde sig uforstyrret. Dog er vi opmærksomme på, at vores tilstedeværelse kan have haft en indvirkning på dynamikkerne i klasseværelserne

Under observationerne førte vi feltnoter i form af *jottings*. Korte, umiddelbare

håndskrevne notater nedfældet i selve observationssituationen (Emerson, 2011: 19–26). Valget om at anvende håndskrevne noter frem for digital notering på computer skal ses som et forsøg på at minimere vores påvirkning af undervisningssituationen, idet vi ønskede at tilpasse os klassens visuelle og teknologiske rammer, hvor eleverne heller ikke anvendte computere. Notaterne blev efterfølgende transskriberet til mere udførlige feltbeskrivelser, hvilket dannede grundlag for vores videre analyse. Jævnfør bilag O1- O11, P1-P2.

4.2.3 Modifieret fokusgruppe interview

Som sekundær og opfølgende del af empiriindsamlingen, har vi valgt at anvende fokusgruppe interview, for at få et blik ind i hvordan eleverne har modtaget og forstået undervisningen, men også for at få rammesat hvilke diskurser der florerer blandt eleverne og som Sexualisterne herved reproducerer, forhandler eller udfordrer. I og med at størstedelen af undervisningen foregår som tavle undervisning og herved er primært envejskommunikation, giver interviews os en mulighed for at dykke yderligere ind i elevernes forståelser og oplevelser.

Fokusgruppeinterviewets styrke ligger ikke i at afdække én sandhed, men i at belyse, hvordan virkelighed forstås og kommunikeres i en given kontekst (Halkier, 2020: 167). Den interaktive samtaleform gør det muligt at observere, hvordan deltagerne reagerer på hinandens udsagn, spejler sig i hinanden eller markerer uenighed, hvilket synliggør underliggende normer og diskurser.

Rekrutteringen af informanter er foretaget gennem sedler med QR-koder, som blev uddelt inden undervisningens begyndelse. Jævnfør bilag M, model 2. Vi tilbød de unge pizza, sodavand og gavekort, med formålet om at øge chancen for rekrutteringer.

Eleverne kunne anonymt tilmelde sig interviewet via et digitalt spørgeskema. Heraf fik vi samlet 21 tilmeldinger. Vi kontaktede dem efterfølgende individuelt med henblik på at danne fokusgrupper, men oplevede et relativt stort frafald. Frafaldet kan skyldes at eleverne til undervisningen var impulsivt motiveret af pizza og gavekort, men reelt ikke havde interesse for at deltage i interview. Det resulterede i, at vi endte med at gennemføre to modererede fokusgruppeinterviews – én med tre deltagere og én med to.

Vi er bevidste om, at det anbefalede deltagerantal i en fokusgruppe typisk, ligger mellem 4 og 10 deltagere, da det skaber bedre mulighed for dynamisk samtale og

nuancerede forhandlinger af mening (Kvale & Brinkmann, 2015: 205; Halkier, 2019:149-171). Her erfarede vi med de små grupperinger, at samtalen ikke forløb så flydende som ønsket, og at interviewformen til tider antog karakter af semistruktureret interview snarere end egentlig gruppeinteraktion. Ikke desto mindre indfangede vi fortsat elementer af gensidig kommunikation og deltagerinteraktion, om end samtalen i højere grad kom til at centrere sig direkte omkring de tematiske fænomener frem for dynamikken deltagerne imellem.

For at imødekomme udfordringerne ved de små grupper, tilrettelagde vi en stramt struktureret interviewguide og indtog en aktiv moderatorrolle (Halkier, 2020: 173), blandt andet gennem brug af aktiveringsopgaver, som eleverne skulle samarbejde om. Jævnfør bilag G2. Den aktive moderatorrolle og den semistrukturerede karakter, som vores fokusgruppeinterviews påtog sig, har ikke kun metodiske konsekvenser, men også erkendelsesteoretisk betydning.

Udgangspunktet for vores undersøgelse var et socialkonstruktivistisk fokus på, hvordan betydning skabes og forhandles i interaktion og samtale. I praksis udviklede metoden sig dog i retning af en mere semistruktureret samtaleform, hvor deltagerne i stigende grad delte personlige erfaringer og følelsesmæssige refleksioner. Denne udvikling skal ikke forstås som et brud med vores videnskabsteoretiske ramme, men som en pragmatisk tilpasning, der samtidig udvider det empiriske blik. Dermed blev dataindsamlingen delvist præget af en *hermeneutisk sensibilitet*, hvor informanternes subjektive perspektiver og forforståelser også træder frem.

Det betyder, at vi ikke udelukkende analyserer, hvordan eleverne positionerer sig diskursivt, men også forholder os til, hvordan de forsøger at skabe mening i forhold til egne oplevelser. Analysen bliver dermed dobbelt orienteret: både mod de diskursive rammer og mod den subjektive meningsdannelse, som opstår i spændingsfeltet mellem struktur og erfaring. Denne udvikling aktualiserer behovet for forskerrefleksivitet, da vi som moderatorer har været medskabere af de samtalekontekster, hvorigennem viden blev formet.

I fokusgruppeinterviewene har gruppens sammensætning haft betydning for samtals karakter. Den første fokusgruppe bestod af tre drenge: Brian, Anton og Carl, hvilket skabte et kønshomogent rum præget af intern jargon, humor og gensidig bekræftelse. Dette skabte en tryghed og interaktionel energi, men synes også at have begrænset refleksionsdybden, idet deltagerne i høj grad spejlede og konsoliderede hinandens

synspunkter. Den anden fokusgruppe, med én pige og én dreng: Emma og Dan, havde en kønsheterogen dynamik præget af gensidig fortrolighed, men også større åbenhed og refleksion. Særligt pigen trådte frem med personlige erfaringer og mere sårbare beretninger om grænseoverskridende oplevelser, hvilket tydeliggjorde kønnede forskelle i oplevelser og forståelser af seksualitet og samtykke.

Samtalen gjorde det muligt at identificere konflikter i forståelseshorisonter, blandt andet i situationer hvor drengen udtrykte slutshaming, og pigen eksplicit reagerede herpå. Disse forskelle viser, hvordan konstellationer af køn og antal ikke blot påvirker samtalsform, men også den sociale produktion af viden. Den første gruppe fremmede kollektiv konsensus, mens den anden i højere grad åbnede for kritisk nuancering og eksplicit positionering.

Optimalt ville endnu en fokusgruppe udelukkende bestående af piger have været metodisk ønskværdig. Et sådant rum kunne have givet indsigt i, hvordan piger, i fraværet af drenge, diskursivt positionerer sig i forhold til seksualitet, samtykke og digitale krænkelser, og hvorvidt der opstår kønsspecifik konsensus eller særlige nuancer i et homogent felt. Af praktiske årsager var dette dog ikke muligt, da vi var afhængige af frivillig deltagelse, og ingen yderligere piger meldte sig til interviewet.

I fokusgruppeinterviews udgør gruppens sammensætning en central faktor for den sociale dynamik og for, hvilke former for udsagn og positioneringer der muliggøres. I den første fokusgruppe deltog tre drenge, hvilket skabte et kønshomogent rum præget af intern jargon, humor og gensidig bekræftelse. Denne dynamik bidrog til en vis tryghed og interaktionel energi, men synes samtidig at have hæmmet refleksionsdybden, idet deltagerne i høj grad spejlede og konsoliderede hinandens synspunkter.

I den anden fokusgruppe deltog én pige og én dreng, hvilket resulterede i en kønsheterogen samtalekontekst med en anden form for dynamik. Samtalen var fortsat præget af intern humor, idet de to var venner, men adskilte sig ved at være mere afdæmpet og refleksiv. Særligt pigen trådte frem med personlige erfaringer og mere sårbare beretninger om grænseoverskridende oplevelser, hvilket bidrog til en tydeligere artikulation af kønnede erfaringer og forståelser af samtykke og seksualitet.

Samtidig muliggjorde interaktionen, at konflikter i forståelseshorisonter blev synlige, blandt andet i situationer, hvor drengen kom med udtalelser præget af slutshaming,

og pigen eksplicit reagerede herpå. De to fokusgrupper illustrerer således, hvordan konstellationer af køn og antal ikke blot former samtalens form, men også den sociale produktion af viden; den første gruppe fremmede kollektiv konsensus, mens den anden i højere grad åbnede for kritisk nuancering og eksplicit positionering.

Den anvendte interviewguide er udformet i overensstemmelse med vores socialkonstruktivistiske tilgang, idet den ikke søger entydige, objektive svar, men lægger vægt på, hvordan unge forhandler og konstruerer betydninger gennem sprog og sociale praksisser. Dette afspejles i både form og indhold. Spørgsmålene er åbne og tematiske og giver informanterne mulighed for at udtrykke egne erfaringer og forståelser, eksempelvis: *“Hvad tænker I, når vi siger ordet samtykke?”*, *“Er der situationer, hvor det kan være svært at vide, hvad en grænse er?”* og *“Hvordan taler man i jeres omgangskreds om det at sende nudes (Nøgenbilleder)?”* (Bilag G2). Disse spørgsmål søger ikke at definere begreberne objektivt, men undersøger, hvordan de gives betydning blandt unge, og hvordan normer og diskurser cirkulerer i ungdomskulturen.

4.2.4 Transskription Kodning og analysestrategi

Efter indsamlingen af empiri i form af deltagerobservationer og fokusgruppeinterviews blev interview materialet delvist transskriberet. Transskriptionen fulgte stort set en fuldstændig ordret tilgang dog blev sekvenser, hvor samtalen bevægede sig ud af emnemæssigt irrelevante spor, udeladt. Dette valg er truffet med afsæt i projektets tidsramme og ressourcemæssige begrænsninger, men også ud fra en bevidst prioritering af forskningsmæssig relevans. Samtidig er der under transskriptionen tilføjet refleksive notater og observationer vedrørende kropssprog og tonefald, hvilket har bidraget til en dybere forståelse af deltagernes meningsdannelse og positionering som skal indfanges i analysen.

Af hensyn til datakvaliteten ville det metodisk have været fordelagtigt at optage fokusgruppeinterviewene på video. Det ville have gjort det muligt at inddrage yderligere nonverbale aspekter som gestik, mimik og kropslig positionering i analysen, hvilket kunne have nuanceret forståelsen af, hvordan normer og positioner forhandles i interaktionen. Da vi af etiske og praktiske grunde anvendte lydoptagelser, har vi i stedet været særligt opmærksomme på tone, pauser og stemningsskift i det auditive materiale.

Under hele kodnings- og analyseprocessen har vi anvendt *teoretiske memos* –

korte, løbende refleksioner over observationer, begrebsliggørelser og analytiske hypoteser. Denne tilgang, som stammer fra grounded theory (Glaser & Strauss), har fungeret som et centralt værktøj i en adaptiv forskningsproces, hvor empiri og teori løbende har været i dialog (Chametzky, 2023:39). Memos har hjulpet med at fastholde indsigt og formulere begyndende analytiske pointer, som senere er integreret i det endelige analysearbejde.

Kodningen af det empiriske materiale er foregået tematisk (Bryman, 2012: 579) med afsæt i en kombination af deduktive og induktive principper. Som udgangspunkt tog kodningen afsæt i de tre overordnede diskurser, der i dette speciale konstituerer fænomenet problematisk seksuel adfærd: seksuel risikoadfærd, grænseoverskridende adfærd og diskriminerende adfærd. Disse tre tematiske hovedkategorier har udgjort analysens overordnede struktur og fungeret som organiserende ramme for det samlede datamateriale. Kodningsarbejdet er vedlagt som bilag K1 og bilag K2.

Parallelt med dette arbejdede vi med de orienterende begreber, som blev anvendt til at farvekode relevante sekvenser i både observations- og interviewmaterialet. Kodningen blev foretaget ved at placere de enkelte tekstuddrag under den diskurs, de relaterede sig til, men farvekodningen gjorde det samtidig muligt at identificere overlap og betydninger på tværs af de tre diskurser. Dermed har de orienterende begreber ikke kun fungeret som analytiske pejlemærker, men også som redskaber til at åbne nye læsninger og forbindelser i materialet.

4.3 Kvalitetskriterier

Inden for kvalitativ forskning har klassiske vurderingskriterier som validitet, reliabilitet og generaliserbarhed længe domineret, ikke mindst fordi de tilbyder klare evalueringsrammer. Disse kriterier trækker dog på en erkendelsesinteresse, der hviler på antagelsen om, at forskning skal producere objektiv viden og teste generaliserbare hypoteser (Bryman, 2012: 389). En sådan tilgang er vanskelig at forene med et socialkonstruktivistisk udgangspunkt, hvor viden forstås som relationel, situeret og skabt i sociale og diskursive praksisser (Juul & Pedersen, 2012: 222–223).

Som alternativ tages der her afsæt i Yardleys (2000) 4 kriterier for kvalitativ kvalitet: *sensitivitet over for kontekst, forpligtelse & stringens, transparens & sammenhæng samt virkning & relevans*. (Bryman, 2012: 393). Disse kriterier tænkes at have større relevans, da de tilbyder en større grad af fleksibilitet, specielt i studier hvor forståelse,

refleksion og kontekstnær betydningsproduktion er i fokus.

(1) *Sensitivitet over for kontekst*. Sensitivitet henviser til forskerens evne til at afkode og tage højde for den sociale og kulturelle kontekst, forskningen foregår i (ibid.). I dette speciale er der arbejdet aktivt med at forstå de diskursive og institutionelle rammer, der præger seksualundervisning i ungdomsuddannelserne. Gennem længerevarende feltarbejde og særlig opmærksomhed på eksempelvis køn og normer, er konteksten ikke blot blevet beskrevet, men indlejret i den analytiske tilgang.

(2) *Forpligtelse og stringens*. Dette kriterium angår den grundighed, hvormed data indsamles og analyseres (ibid.). Det handler derfor ikke om at være objektiv, men om at være systematisk og reflekteret. Specialet bygger på systematisk observation, et modificeret observationsskema inspireret af Spradley, og kodning af både feltnoter og interviewtransskriptioner med afsæt i orienterende begreber. Der er udvist analytisk konsekvens gennem hele processen, uden at det har begrænset åbenheden for nye betydninger.

(3) *Transparens og sammenhæng*. I dette kriterium handler det om at gøre specialets design, metode samt analyse gennemsigtige og meningsfulde. Forskningsprocessens beslutninger og forudsætninger er i den forstand blevet dokumenteret løbende, fra skiftet i felt (fra folkeskoler til ungdomsuddannelser) til kodningsstrategier og teoretiske valg. Sammenhængen mellem problemformulering, teori og metode fremstår konsistent, idet hele projektet er bygget op omkring en socialkonstruktivistisk forståelse af, hvordan seksualitet og normer formes gennem diskursive praksisser. Gennemgående har der været fokus på at gøre forskningsprocessen gennemsigtig og forståelig for læseren gennem eksplicit redegørelse for metodiske valg, refleksioner og fortolkningsstrategier.

(4) *Virkning og relevans*. Kvalitativ forskning vurderes ikke alene ud fra nytteværdi, men også i kraft af dens evne til at kaste nyt lys over eksisterende forståelser og åbne for alternative perspektiver. Dette speciale bidrager med en kontekstnær analyse af, hvordan seksualundervisning kan bidrage til at reproducere, udfordre eller forhandle normative forestillinger om køn, grænser og seksualitet samt hvordan elever aktivt navigerer i disse diskursive rammer. Undersøgelsens relevans ligger i dens potentiale til at kvalificere pædagogisk praksis og inspirere til en mere normbevidst og refleksiv tilgang til Sexualisternes undervisning.

Afslutningsvis forstås kvalitetsvurdering ikke som en tjekliste eller som et spørgsmål om metodisk korrekthed målt på objektive standarder. I stedet anskues vurderingen af kvalitet som en integreret del af en etisk og epistemologisk ansvarlig

forskningspraksis, hvori viden skabes, forhandles og fortolkes. Yardleys (2000) kriterier har i denne sammenhæng tilbudt en teoretisk konsistent og meningsfuld ramme, der understøtter et projekt, hvor situéretted, kontekstfølsomhed og analytisk åbenhed er centrale principper. Med afsæt i en socialkonstruktivistisk erkendelsesramme er kvalitet vurderet ud fra projektets evne til at gøre valg gennemskuelige, engagere sig kritisk i det empiriske materiale og producere viden, der både er forankret i feltets realiteter og har potentiale til at udfordre etablerede forståelser.

4.4 Etiske overvejelser

Da undersøgelsens genstandsfelt vedrører unge menneskers møde med seksualundervisning, et område præget af følsomhed, normativitet og sociale betydningskampe, har det været specielt afgørende for os at udvise etisk ansvarlighed i alle dele af forskningsprocessen.

Et centralt aspekt af det etiske arbejde med specialet, har været sikringen af informeret samtykke og overholdelse af etisk ansvar i mødet med de unge, da vores målgruppe primært består af elever under 18 år. Jævnfør afsnittet vedrørende adgang til feltet, har vi sparret løbende med en jurist fra Aalborg Kommunes Børne- og Ungdomsforvaltning. Her har vi haft samtaler om det etiske ansvar og i denne forbindelse udarbejdet samtykkeerklæringer og orienteringer (Bilag J1, J2). I denne forbindelse har det været grundlæggende at sikre os, at vi både passer på de unge mennesker, men også repræsenterer Universitetets retningslinjer med integritet.

Gennemsigtighed overfor de unge mennesker har på lige vis været en prioritet. Her har vi været opmærksom på at informere eleverne tydeligt om hvad de går ind til, hvordan deres udtalelser anvendes og hvad deres muligheder ville være ved eventuel tilbagetrækning af samtykke. Indledende for interviews har vi talt med eleverne, hvor vi blandt andet har gennemgået hvad anonymisering vil betyde når man deltager i et fagligt interview. Det har været vigtigt for os at få elementer, ofte beskrevet i fagtermer, uddybet til eleverne, så de kunne dele deres udtalelser med oplyst samtykke.

Etiske hensyn har ligeledes været afgørende i udformningen og gennemførelsen af fokusgruppeinterviews. Da seksualundervisning og emner som grænser, køn og samtykke kan være forbundet med både sårbarhed og skam, har vi lagt vægt på at skabe et trygt rum for refleksion. Spørgsmålene er udformet med hensyn til alder og kontekst og med fokus på

deltagernes oplevelser af undervisningen og deres fortolkninger af centrale temaer i selvsamme.

I overensstemmelse med GDPR-retningslinjerne, er alle data behandlet med høj grad af diskretion og sikkerhed. Alt personfølsomt materiale er opbevaret på universitets databaser med begrænset adgang, og anonymiseret, således at deltagere ikke kan genkendes i specialet. Data som er bearbejdet udenfor disse databaser, er på forhånd anonymiseret og behandlet med forsigtighed.

Anvendelsen af generativ AI i specialets skriveproces har givet anledning til yderligere refleksion over videns produktion og epistemologisk ansvar. Vi har brugt ChatGPT (OpenAI) som støtteværktøj til sproglig sparring og inspiration. Anvendelsen er sket i tråd med Aalborg Universitets retningslinjer og med fuld opmærksomhed på, at AI ikke må erstatte vores kritiske dømmekraft som forskere (Aalborg Universitet, 2024). ChatGPT har i dette speciale dermed fungeret som en ekstern sparringspartner på linje med en fagfælle, snarere end som et produktionsværktøj.

Samlet set har vi søgt at praktisere en løbende etisk refleksion – både i forhold til konkrete metodiske valg, men også i forhold til de bredere epistemologiske implikationer. Dette har været afgørende for at sikre, at undersøgelsen ikke blot overholder formelle krav, men også udviser respekt for de unge mennesker og undervisere, som har bidraget med deres perspektiver.

5.0 Teoretiske overvejelser

Dette afsnit præsenterer specialets teoretiske ramme, som er opdelt i to hoveddele. Den første del rammesætter de diskursive strukturer, der former normative forståelser af køn, seksualitet og seksuel adfærd. Her inddrages Foucaults forståelse af seksualitet samt Gramscis hegemonibegreb, videreudviklet af Connell, Schippers og Butler. Disse teorier anvendes ikke direkte i analysen, men tjener til at kontekstualisere, hvordan seksualundervisning fungerer som en normproducerende praksis, hvor bestemte betydningsrammer fremstår som legitime, naturlige og magtfulde.

Den anden del fokuserer på, hvordan disse diskurser konkret forhandles i praksis, det vil sige i interaktioner mellem elever og undervisere. Her anvendes Goffmans dramaturgiske begrebsapparat om frontstage, backstage og indtryksstyring til at analysere,

hvordan elever positionerer sig og regulerer deres udtryk i undervisningsrummet. Goffmans tilgang gør det muligt at undersøge det implicitte niveau, altså det der ikke nødvendigvis siges direkte, men viser sig i kropssprog, tavshed eller latter. Supplerende anvendes Stuart Halls teori om encoding og decoding, som åbner for at analysere det eksplicitte niveau, hvor undervisernes intentionelle budskaber fortolkes forskelligt afhængigt af elevernes reaktioner og adfærd.

5.1 Del 1: Magt, diskurs og køn: En historisk-teoretisk ramme

Dette afsnit danner den historisk-teoretiske ramme for specialets forståelse af hegemoniske diskurser om køn, seksualitet og magt. Med afsæt i Foucaults analyse af seksualitet forstås disse ikke som naturgivne størrelser, men som historisk og diskursivt formede. Særligt viser Foucault, hvordan seksualitet gennem regulerende viden og praksis er blevet genstand for styring via blandt andet medicinske og pædagogiske institutioner (Foucault, 1978: 105–141). Han gør dermed op med den udbredte forestilling om, at seksualitet historisk blot er blevet undertrykt. I stedet argumenterer han for, at seksualitet siden det 18. århundrede har været genstand for intensiveret opmærksomhed, regulering og italesættelse.

Med begrebet *biomagt* beskriver Foucault, hvordan staten og institutioner udøver magt ved at regulere kroppe og begær gennem viden, eksempelvis via medicinske, juridiske og pædagogiske diskurser. Sexualisternes undervisning kan i den forbindelse forstås som et udtryk for biomagt, hvor elever instrueres i “rigtig” seksuel adfærd, eksempelvis gennem korrekt brug af prævention.

Samtidig trækker Foucault på idéen om *bekendelsens régime*, hvor individer forventes at forholde sig til deres seksualitet i mødet med autoriteter som lærere eller sundhedspersonale. Dette ses eksempelvis, når en elev afviser undervisning om kønsidentiteter og dermed reproducerer en forestilling om ciskønnethed som norm. På den måde deltager han i en diskursiv praksis, hvor bestemte former for køn fremhæves som naturlige, mens andre marginaliseres.

For at forstå hvordan magt opretholdes gennem frivillig tilslutning, inddrages Antonio Gramscis hegemonibegreb. Gramsci viser, hvordan samfundsstrukturer kan fastholde bestemte verdensopfattelser som naturlige og nødvendige, netop fordi de opnår bred opbakning og fremstår gennem normativ konsensus (Bates, 1975: 351–354).

I situationer hvor dette bryder sammen, opstår det, han kalder en *organisk*

krise, som åbner mulighed for forandring gennem ideologisk kamp i civilsamfundet. Denne form for kamp betegner han som en *war of position* (ibid.: 364–365). I denne proces spiller de såkaldt *organiske intellektuelle* en central rolle. Sexualisterne kan i denne optik forstås således, idet de formidler normer om køn og seksualitet i kraft af deres professionelle position.

Seksualundervisning kan derfor ses som et sted, hvor hegemoniske normer både formidles og forhandles. Det er ikke blot et neutralt oplysningsrum, men en arena for ideologisk positionering. Dette bliver særligt tydeligt i mødet med normative kønsforståelser, som videreudvikles i Raewyn Connells begreb om hegemonisk maskulinitet. Her beskrives en kulturelt dominerende forestilling om “den rigtige mand” som stærk, autonom og kontrolleret, mens mere bløde eller sårbare maskuliniteter marginaliseres (Donaldson, 1993: 644–645). På trods af at de færreste mænd antages at kunne identificere sig med idealet, fungerer det som et målestoksforhold. Det afspejles for eksempel, når drenge i undervisningen afværger intime emner med ironi og latter, for ikke at fremstå sårbare.

Connell viser, at maskulinitetens dominans ikke står alene. I samspil med det, Mimi Schippers kalder *hegemonisk femininitet*, konstrueres kvindelighed som eftergivende, empatisk og seksuelt tilbageholdende (Schippers, 2007: 87–94). Disse forestillinger er med til at legitimere ulighed mellem køn og reproduceres ofte i sociale sammenhænge. På trods af samfundsmæssige fremskridt mod ligestilling, er disse magtstrukturer stadig virksomme, hvilket blandt andet ses, når piger reagerer med latter frem for modstand, når drenge udviser kvindenedgørende adfærd i undervisningen.

Denne form for social medvirken i opretholdelsen af kønnede hierarkier illustrerer, at hegemoniske positioner ikke kun består gennem eksplicit dominans, men også gennem det, der tages for givet. Judith Butlers begreb om den *hegemoniske matrix* belyser dette. Her forstås normer for køn og seksualitet som regulerende strukturer, der afgør hvilke identiteter og praksisser, der kan opfattes som legitime (Butler, 1999: 3–11). Køn og seksualitet skabes gennem gentagne performative handlinger, og kroppe der ikke passer ind i denne ramme, marginaliseres.

Det bliver særligt tydeligt i undervisningssituationer, hvor “god sex” primært forbindes med penetrativ heteroseksuel praksis, mens andre former for seksualitet som queer eller sex uden penetration sjældent nævnes. Det, der udelades, bliver her afgørende, fordi det, der ikke italesættes, heller ikke opnår kulturel gyldighed som legitim køns- eller seksualitetsudfoldelse, og dermed placeres uden for det, Butler betegner som den hegemoniske matrix.

5.1.1 Hegemoniets magt i klasseværelset i dag

Med dette teori historiske afsæt bliver det muligt at forstå de tre overordnede diskurser, som analysen tager udgangspunkt i, nemlig seksuel risikoadfærd, grænseoverskridende adfærd og diskriminerende adfærd, som udtryk for bredere hegemoniske normer om køn, seksualitet og magt. Disse diskurser fungerer ikke adskilt fra hinanden, men er dybt forankrede i de historisk udviklede forståelser, som Foucault, Gramsci, Connell, Schippers og Butler hver især bidrager til at belyse. På baggrund af denne teoretiske ramme og de historiske spor, der allerede er opridset i problemfeltet, kan de normer, der former elevernes opfattelser af for eksempel hvad der tæller som sikker sex, hvornår en grænse er overskredet, eller hvilke former for identitet og begær der fremstår legitime, forstås som virkninger af de magtstrukturer og diskursive rammer, der er udfoldet i det foregående.

I klasseværelset bliver seksualundervisningen et konkret sted, hvor disse normer både formidles og forhandles. Det er her, forestillinger om for eksempel maskulint ansvar for prævention, pigers rolle som grænsesættere eller LGBT+ personers fravær kan træde frem, blive udfordret eller bekræftet. Gennem elevernes reaktioner, tavshed, latter, modstand og deltagelse bliver det tydeligt, at diskurser om risikoadfærd, grænseoverskridende adfærd og diskrimination ikke blot eksisterer uden for rummet, men bliver skabt og omsat i praksis gennem den sociale dynamik, der udspiller sig i undervisningssituationen.

Den historisk-teoretiske gennemgang danner dermed grundlaget for vores forståelse af, hvad hegemoniske diskurser indebærer, hvordan de opstår og opretholdes, og hvilken betydning de har for elevernes positioneringer og interaktioner i seksualundervisningens praksis.

5.2 Del 2: De anvendte teoretiske tilgange

5.2.1 Goffmans dramaturgiske blik på seksualundervisningen

Erving Goffman beskriver med sit dramaturgiske begrebsapparat hvordan individer regulerer deres selvfremsstilling i sociale situationer, præget af normative forventninger og risiko for forlegenhed. Med afsæt i *The Presentation of Self in Everyday Life* (1959) og *Interaction Ritual* (1967) anvender vi Goffmans begreber om *indtryksstyring*, *frontstage/backstage*, *face-work* og *rituelle reparationer* til at analysere seksualundervisningen som en normreguleret

interaktionsarena. Her iscenesættes og forhandles ikke blot viden, men også sociale identiteter og acceptabilitet i relation til diskurser om seksualitet, køn og adfærd.

Goffman forstår sociale situationer som *iscenesatte optrin*, hvor aktører søger at opretholde en bestemt definition af situationen og samtidig kontrollere det indtryk, de gør på andre – en praksis han betegner som *indtryksstyring* (1959:22). I seksualundervisningens kontekst manifesterer dette sig i elevernes forsøg på at fremstå som passende, oplyste og inkluderede, uden at overskride sociale eller kulturelle grænser for, hvad der er legitimt at udtrykke om eksempelvis samtykke, seksuel erfaring eller seksuelle præferencer.

Eleverne navigerer i undervisningssituationen under indflydelse af sociale normer og forventninger, hvilket Goffman illustrerer med begrebet frontstage. Dette dækker over den sociale scene, hvor individer tilpasser deres adfærd, sprog og udtryk for at leve op til de forventede roller i situationen. Det handler om at fremføre et bestemt indtryk, som er tilpasset det sociale publikum, i dette tilfælde både undervisere og medstuderende (Goffman, 1959: 70–72).

Herfra skelner Goffman frontstage fra backstage, som betegner de situationer, hvor individet kan trække sig tilbage fra det sociale publikum og i højere grad udtrykke sider af sig selv, der ikke er underlagt samme grad af normativ regulering. Backstage er ikke nødvendigvis et fysisk sted, men en social kontekst, hvor man midlertidigt frigøres fra kravet om at opretholde en bestemt rolle.

Et eksempel herpå En elev spørger i pausen sin ven “hvad skal man egentlig sige til det der med samtykke?”, men siger kort efter i plenum “man må jo ikke engang flirte længere uden at få problemer”. Pausen fungerer som backstage, hvor han viser tvivl, mens klasselokalet er frontstage, hvor han bruger indtryksstyring til at fremstå selvsikker og kritisk over for emnet.

Samtidig viser Goffman, hvordan aktører investerer følelsesmæssigt i at opretholde en positiv social identitet, som i interaktionen hele tiden er under pres og afhængig af andres anerkendelse (Goffman, 1967:5). I seksualundervisningen bliver denne sårbarhed særligt tydelig, fordi emner som samtykke og grænseoverskridende adfærd, aktiverer normative forventninger om køn, ansvar og “rigtig” opførsel. En elev, som spørger: “Men hvad nu hvis man ikke siger nej, men stadig ikke vil?” balancerer her på kanten af potentielt ansigtstab. Hvis spørgsmålet modtages med tavshed eller latter, risikerer eleven at miste ansigt. Men hvis gruppen i stedet svarer med stiltiende nikken eller et anerkendende “godt spørgsmål”, opretholdes både elevens ansigt og den sociale orden i situationen – en praksis, Goffman betegner som rituel samarbejdsadfærd (1967:11–12).

Denne type face-work er central for opretholdelsen af interaktionens normative orden. Elever bruger taktiske greb som latter eller emneskifte for at beskytte både sig selv og andre mod ansigtstab. For eksempel kunne en elev, der bliver spurgt til sine erfaringer med grænser, svare med: “haha, det kan i ikke tåle at høre om”, en humoristisk afværgemekanisme, der både neutraliserer situationens følsomhed og undgår brud på den fælles situationsdefinition (Goffman, 1959:23).

Ved at anlægge Goffmans perspektiv bliver det tydeligt, at deltagelse i seksualundervisning ikke alene handler om tilegnelse af viden, men også om at opretholde en performativt acceptabel version af sig selv i lyset af sociale og diskursive normer. Eleverne positionerer sig løbende i relation til diskurser om ansvar, samtykke, køn og seksualitet – men de gør det gennem subtile sociale manøvrer, der tager højde for gruppens blik, normer for korrekthed og risikoen for at tabe ansigt.

Goffmans dramaturgi har haft betydning for vores metodiske blik og teoretiske sensibilitet. I observationsdelen har vi været særligt opmærksomme på, hvordan elevernes sociale præsentation og interaktion bærer præg af strategiske valg i forhold til normer og tilstedeværende aktører. I interviewdelen har vi også været optaget af, hvordan elever italesætter og forhandler de betydningsstrukturer, der etableres i og omkring seksualundervisningen. Dermed integrerer vi et analytisk fokus på både praksis og fortolkning – med særligt henblik på de diskurser og positioneringer, der konstituerer ’seksuel problematisk adfærd’ i denne kontekst.

Hvor Goffmans perspektiv belyser, hvordan elever gennem indtryksstyring og face-work navigerer i undervisningens sociale rum, tilbyder Stuart Halls teori om encoding og decoding et supplerende blik på de ideologiske spændinger mellem afsender og modtager.

5.2.2 Stuart Hall: Encoding og decoding

Med udgangspunkt i *Encoding/Decoding* (1980) introducerer Stuart Hall en kommunikationsteori, hvor begreberne *encoding* og *decoding* tydeliggør, hvordan budskaber ikke blot overføres fra afsender til modtager, men derimod fortolkes, forhandles og til tider modarbejdes afhængigt af modtagerens sociale og ideologiske positionering. Oprindeligt udviklet til at analysere massemedier, viser teorien sig også anvendelig i analysen af Sexualisternes undervisning, hvor normative budskaber om eksempelvis samtykke, køn og grænser kan modtages forskelligt og skabe divergerende meningsdannelser blandt eleverne.

Hall introducerer begreberne encoding og decoding for at forklare den forhandlingsproces, som opstår, når information videreformidles. Begrebet encoding beskriver det øjeblik, hvor en afsender, eksempelvis en underviser, indlejrer mening i et budskab gennem bestemte ordvalg, visuelle elementer og kulturelle koder (Hall, 1980: 4). Decoding betegner modtagerens fortolkning, som ikke nødvendigvis stemmer overens med afsenderens intention. Fortolkningen afhænger af modtagerens sociale baggrund, erfaringer og ideologiske ståsted (ibid.).

Hall identificerer tre primære positioner, modtageren af et budskab kan sætte sig i. Først og fremmest beskriver han den dominerende-hegemoniske position, hvor modtageren accepterer budskabet, som det er formidlet, uden at stille spørgsmål (ibid. 5–6). Et eksempel på dette kunne være hvis underviseren spørger, hvem der har ansvaret for at huske kondom, og eleverne i fællesskab når frem til, at det er et fælles ansvar. Her accepteres undervisningens budskab uden større modstand, og modtagerne tilpasser sig afsenderens intention.

Herudover beskriver han den forhandlende position, hvor modtageren accepterer dele af budskabet, men samtidig justerer eller tilpasser det til egne erfaringer og synspunkter (ibid.). Dette kunne udspille sig ved, at en elev under en diskussion anerkender, at det er vigtigt at tale om samtykke, men tilføjer, at “nogle gange giver folk blandede signaler, så det er ikke altid så nemt i virkeligheden”. Her accepteres budskabet delvist, men det justeres i lyset af egne oplevelser og sociale kompleksiteter.

Til sidst beskriver han den oppositionelle position, hvor modtageren afviser budskabet og aflæser det ud fra et modsatrettet ideologisk udgangspunkt (ibid.). En oppositionel decoding kan komme til udtryk, hvis en elev reagerer på et oplæg om kønsidentiteter ved at sige “det der med flere køn er noget pjat, man er enten dreng eller pige”. Udsagnet udtrykker en tydelig ideologisk afstandtagen og en afvisning af undervisningens normkritiske præmis.

Det centrale i Halls model er, at budskaber ikke har én fast betydning, men i stedet fortolkes forskelligt af forskellige modtagere (ibid: 4).

Ved at anvende Halls teori bliver det muligt at analysere, hvordan eleverne positionerer sig i forhold til de budskaber, Sexualisterne formidler. Teorien gør det tydeligt, at modtagelsen ikke er neutral, men præget af elevers egne sociale, kønnede, kulturelle samt ideologiske orienteringer. Teorien skaber samtidig mulighed for at identificere, hvor og hvordan undervisningen potentielt lykkes med at reproducere normative forståelser, hvor den møder forhandling, og hvor den udfordres og afvises.

6.0 Analysens opbygning og afsæt

Denne analyse undersøger, hvordan Sexualisternes seksualundervisning på ungdomsuddannelser reproducerer, forhandler eller udfordrer dominerende diskurser om seksualitet, køn og samtykke blandt unge. De teoretiske begreber inddrages ikke samlet i et selvstændigt afsnit, men aktiveres løbende i analysen, hvor de bruges til at forstå de konkrete interaktioner og meningsforhandlinger mellem undervisere og elever.

Analysen bevæger sig fra en undersøgelse af Sexualisternes fremtoning og retorik til en analyse af, hvordan diskurser om problematisk seksuel adfærd i form af seksuel risikoadfærd, grænseoverskridende adfærd og diskriminerende adfærd reproduceres, forhandles og udfordres.

Jævnfør den adaptive tilgang slutter analysen af med et særligt fokusområde, som ikke omhandler undervisningen i sig selv, men tværtimod fraværet af undervisning om digital adfærd og sikkerhed i Sexualisternes undervisning. Selvom dette tema fremgår eksplicit i Undervisningsministeriets retningslinjer for seksualundervisning, og herved i de udvalgte orienterende begreber, viser både observationer og interviews, at området kun i stærkt begrænset omfang inddrages af Sexualisterne. Analysen belyser, hvordan denne diskursive undladelse bliver særlig kritisk i lyset af unges fortællinger om afpresning, krænkende billeddeling og digital sårbarhed.

6.1 Sexualisternes fremtoning og retoriske værktøjer

Undervisning i seksualitet er aldrig en neutral praksis. Før vi kan analysere, hvordan Sexualisternes undervisning reproducerer, udfordrer eller forhandler diskurser om problematisk seksuel adfærd, er det nødvendigt at rette blikket mod den ramme Sexualisterne skaber når de træder ind i klasselokalet. De træder nemlig ikke blot ind i klasselokalet som formidlere af viden, men overtager midlertidigt det sociale rum og positionerer sig på bestemte måder i forhold til eleverne. Hvordan de iscenesætter sig selv og hvilke normer og budskaber de allerede fra begyndelsen kommunikerer kropsligt og sprogligt, har stor betydning for, hvordan deres undervisning modtages og forstås. Det er derfor analytisk nødvendigt først at undersøge denne performative etablering, fordi den potentielt sætter ramme for de diskursive dynamikker, der senere udfoldes i selve undervisningens indhold.

6.1.1 Performativ tilstedeværelse: rummet og sproget

Ved undervisningens begyndelse sker en både fysisk overdragelse, men også herved symbolsk overdragelse af autoritet fra klassens lærer til Sexualisterne. I samtlige observerede sessioner introducerer læreren kort underviserne og forlader derefter lokalet (Bilag O1:7; O4:8; O5:13; O6:11; O7:11; O8:10; O9:9; O10:12; O11:9). Denne overdragelse signalerer tillid og legitimitet og skaber et frirum uden den daglige voksenautoritet, hvor det forventes, at følsomme emner kan diskuteres mere åbent. Det understøtter samtidig 'ung-til-ung'-princippet, som både underviserne og Aalborg Kommune fremhæver som centralt for seksualundervisningen. Jævnfør problemfeltets afsnit om seksualundervisning i Danmark.

Sexualisterne træder ikke blot ind som undervisere, men som iscenesatte figurer. Gennem deres uniformer som består af t-shirts og hoodies med teksten "Sexualisterne", prideflag, p-piller, kondomer og tekstbobler, kommunikerer de til eleverne, at de står for mangfoldighed, seksuel sundhed og en digitalt forankret kommunikationsform (Bilag O1–O11:1). Med Goffmans begreb om indtryksstyring kan man forstå disse valg som en bevidst frontstage-performance, hvor underviserne ikke blot forsøger at fremstå ungdomsnære, men i mange tilfælde også lykkes med det. Gennem visuelle elementer som 'tote bags', der i forvejen er udbredt blandt eleverne, opstår en symbolsk lighed, der i praksis mindsker afstanden mellem underviser og elev (Bilag O1–O11:2).

Denne liminale position mellem ung og voksen styrkes yderligere, når underviserne præsenterer sig med navn, alder og baggrund – ofte som universitetsstuderende eller med kreative fag som teater (Bilag O5–O11:2–3). Dette positionerer dem som både professionelle og relaterbare. Gennem denne strategi søger de, at adskille sig fra skolens øvrige lærerstab, som ofte fremstilles implicit som "forældede" eller ude af trit med de unges virkelighed. Samtidig indleder de undervisningen med en klar norm for samvær: at det er tilladt at grine, men ikke af hinanden. Denne udmelding fungerer som en social rammesætning, hvor elevernes interaktioner forsøges kanaliseret i en respektfuld og inkluderende retning.

Et centralt træk ved Sexualisternes pædagogik, er brugen af ungdommelige sprogkonstruktioner, herunder slang og bandeord, som skal fremstå autentiske og genkendelige for eleverne. Eksempelvis bruger de ord som 'fuck', 'shit' og 'røv' (Bilag

O5:15), og taler på et tidspunkt med eleverne om, at det 'giver aura at få en pige til at komme' – et udtryk, der i daglig ungdomsslang beskriver karismatisk omdømme (Bilag O8:5). Selvom denne tilgang kan virke mindre traditionelt rent pædagogisk og potentielt sløre afsenderens autoritet, synes den netop at understøtte Sexualisternes ungdomsnære positionering.

Disse sproglige valg markerer et brud med en traditionel, autoritativ undervisningsform og søger at skabe en afslappet og uformel stemning. Samtidig rejser det en pædagogisk problematik, fordi man måske erstatter et mere reflekteret og dannet sprog med en omgangsform, der kan fremstå forsimplet og mindre inkluderende for dem, der ikke deler samme kulturelle koder. Interviews med eleverne viser også, at sprogbrugen kan få den modsatte effekt end tilsigtet. En elev fra en af fokusgrupperne, udtaler: *“De sagde fisse ret meget, og det var lidt... akavet.”* (Bilag F2:28). En anden elev udtaler: *“De brugte mange slangord, og det gjorde det lidt svært at tage det seriøst”* (Bilag F2:14).

Med Goffmans begreb om indtryksstyring kan underviserens sprogvvalg forstås som en bevidst iscenesættelse, hvor formålet er at fremstå ungdommelig, tilgængelig og uformel. Netop fordi denne fremtoning forudsætter, at underviseren fastholder en fælles forståelse af situationen som legitim og tryk, bliver elevernes respons afgørende. Når sprogbrugen opleves som overdreven eller malplaceret, kan det forstyrre denne forståelse og svække undervisningens troværdighed. I stedet for at fremme nærhed og åbenhed risikerer underviseren at skabe usikkerhed omkring sin rolle og intention. Balancen mellem autenticitet og autoritet er i den forstand skrøbelig og konstant forhandlet i mødet mellem underviser og elev.

Denne dobbelthed ses også i Sexualisternes rolleforståelse. På den ene side distancerer de sig fra lærerrollen og fremhæver, at undervisningen er frivillig og elevstyret. På den anden side træder de frem som autoritetsfigurer, der fastholder en vis kontrol med rammerne. De understreger, at eleverne gerne må tage pauser, og at de ikke er der for at belære. Alligevel observerede vi flere situationer, hvor valgfriheden blev betinget af sanktionsmuligheder. I én klasse siger Sexualisterne: *“Hvis I ikke gider være med, så kan vi lige så godt stoppe nu, og så får I bare fravær”* (Bilag O1:5). I en anden klasse udtaler de: *“Vi er ikke lærere, men I får altså stadig fravær, hvis I går”* (Bilag O3:4). Disse udsagn tydeliggør, at positioneringen som ligestillet og ungdomsnær underviser let kollapser, når undervisningens struktur og kontrol alligevel skal opretholdes. Det viser, hvordan 'ung til

ung' positioneringen er kontekstuel betinget og konstant forhandlet i interaktionen mellem underviser og elev.

6.1.2 Kropslig autoritet og dialogisk positionering

Under Sexualisternes undervisning benyttes fysisk placering i rummet strategisk, som en måde at styre klasseværelsets dynamik og formidle pædagogiske intentioner. Vi har observeret, hvordan de aktivt flytter sig mod støjklude for at genskabe ro. Dette beskriver de selv som en bevidst metode tilegnet gennem dramapædagogisk træning (Bilag O11:9; O4:1; O6:8). Set i lyset af Goffmans teori om indtryksstyring, kan denne handling forstås som en performativ iscenesættelse, hvor underviserne, trods deres budskab om positionering som 'unge' frem for autoriteter, bruger deres kropslige placering strategisk til at signalere kontrol. De fremfører her et indtryk af, at have magt over rummet og undervisningssituationen.

På samme måde anvender Sexualisterne kropslige greb i forsøg på at formidle åbenhed og ligeværd. Under de afsluttende anonyme spørgerunder sætter de sig ofte midt i lokalet, enten på et bord eller en stol, og bringer sig dermed fysisk i øjenhøjde med eleverne (Bilag O4:3; O6:2; O9:5; O10:19). Denne ændring i kropslig placering kan ses som en måde at iscenesætte en mere dialogisk og tryk ramme, hvor eleverne opfordres til at deltage frit. Formålet er i dette tilfælde modsat, at nedbryde den hierarkiske strukturer og etablere en stemning, hvor spørgsmål og refleksion opleves som velkomne.

Sammenfattende viser overstående, hvordan Sexualiternes fremtoning, sprog og strategisk positionering i rummet, er med til at skabe rammerne for deres undervisning.

6.2 En forsøgt udfordring: Seksuel risikoadfærd

Undervisningen indledes med et tydeligt fokus på seksuel risikoadfærd, hvor kondombrug fremstilles som den eneste ansvarlige og acceptable præventionsform, og hvor moral og affekt anvendes strategisk for at fremme adfærdsændring. Kondomet præsenteres som den eneste sikrer seksuelle praksis, og der lægges ikke op til, at andre former for beskyttelse har samme status (Bilag O8:4). Budskabet kommunikeres ikke neutralt, men iscenesættes bevidst med en markant retorisk stil, hvor bandeord, direkte advarsler og affektive virkemidler tages i brug. Sexualisterne italesætter det endvidere selv som en skræmmekampagne (Bilag O10:4).

Et gennemgående eksempel er udsagnet "*Hvis du ikke siger (...) [til dine*

sexpartnere at du har klamydia], så gør du måske nogen steril" (Bilag O5:4; O7:3; O10:6; O11:4). Dette informerer ikke blot om smitterisici, men fungerer også som en moralsk advarsel. Her træder undervisningen i karakter som normativ og disciplinerende: eleven gøres ansvarlig, ikke blot for egen sundhed, men for andres fremtidige fertilitet.

Sexualisternes moraliserende tilgang hænger tæt sammen med en hegemonisk diskurs om sikker sex som ansvarlighed. Seksuel risikoadfærd fremstilles ikke blot som uansvarligt, men som forkert. Det normative budskab er tydeligt: man bør bruge kondom, og alt andet tolkes som afvigelse. Dermed reproducerer undervisningen en bestemt forståelse af ansvar, hvor visse præventionsformer og seksuelle praksisser fremstår som mere legitime end andre.

I en af undervisningsgangene opstår dog en situation, hvor dette normative budskab momentant udfordres. En elev spørger, om klamydia kan gå væk af sig selv. Sexualisterne svarer tøvende, men ærligt: *"Ja, det kan det godt – dog sjældent"* (Bilag O5:5). Svaret står i kontrast til det ellers binære og alarmerende narrativ, hvor smitte konsekvent forbindes med alvorlige følger og uansvarlig adfærd.

Set i lyset af Halls teori om encoding og decoding sætter denne elev sig i en forhandlende position til Sexualisternes budskab. De har kodet et budskab med en klar intention: kondomet er det eneste sikre valg, og sygdom er en direkte konsekvens af at undlade det. Men elevens spørgsmål medfører et skift, hvor underviserne må justere budskabet alvorlighed. Det er ikke længere entydigt, at klamydia er farligt i alle tilfælde, og autoriteten af det pædagogiske budskab bliver kortvarigt destabiliseret. Det skaber et spændingsfelt mellem undervisningens formidlede virkelighed og den sundhedsfaglige kompleksitet, som ellers har været fraværende.

Det interessante er, at denne diskursive glidning ikke opstår gennem direkte opposition, men gennem et ærligt og legitimt spørgsmål. Det illustrerer, hvordan også små forstyrrelser i klassesituationen kan åbne for brud i den hedominerende fortælling. Hvor undervisningen ellers søger at fastholde hegemoniske forestillinger om sikker sex, moralsk ansvar og risikoforvaltning, viser dette øjeblik, at diskurser altid er åbne for forhandling.

6.2.2 Samtalen om præventionsformer og det skjulte skift i ansvar

Selvom Sexualisterne eksplicit formulerer, at kondomet er den eneste præventionsform, der både beskytter mod graviditet og seksuelt overførte sygdomme, er der en tydelig forskydning

i dette budskab og hvad undervisningen faktisk kommer til at handle om. Undervisningen fokuserer i høj grad på detaljerede forklaringer af hormonpræparater og deres anvendelse, herunder p-piller, minipiller og hormonspiral (Bilag O1–O11:2–3). Kondomet nævnes, men uddybes ikke i samme omfang og behandles ofte overfladisk. Forskydning mellem ideal og praksis i undervisningen skaber et pædagogisk paradoks. På den ene side italesættes kondomet som det sikre og ansvarlige valg. På den anden side bliver det reelt marginaliseret, både tidsmæssigt og indholdsmæssigt.

Marginaliseringen af kondomet som præventionsform bliver særligt tydelig, da gennemgang af sikker anvendelse ikke indgår i undervisningssegmentet om prævention, men i stedet hurtigt gennemgås i slutningen af undervisningen efter de har sagt tak for i dag, og er i færd med at udlevere kondomer. Her er eleverne begyndt at pakke sammen og derfor ikke har videre opmærksomhed på Sexualisternes gennemgang (Bilag O1:7; O2:7; O5:5; O9:5).

Dette ses at være en problematik, da Emma under interview forklarer, at hun foretrækker hormonal prævention frem for kondom, fordi kondomer "*springer lidt for tit*", og at man derfor har brug for en backup-løsning (Bilag F2:3). At kondomet springer, kan være et udtryk for, at Emma mangler instruktioner som eksempelvis at man skal presse luften ud af kondomet når man tager det på, så det netop ikke springer. Sexualisternes måde at strukturere undervisningen på fratager hende muligheden for at høre disse informationer, hvilket i praksis underminerer det budskab, de ellers forsøger at formidle.

Undervisningens hovedsagelige fokus på hormonpræparater målrettet kvindekroppen signalerer, at kondomet som præventionsform derfor opfattes som mindre relevant, hvilket underliggende kan bidrage til en ubevidst reproduktion af en hegemonisk diskurs, hvor det præventive ansvar og herved også risiko, i praksis knyttes til kvinden. Dette sker på trods af at undervisningen retorisk betoner fælles ansvar.

Fokusgruppeinterviewene viser, denne hegemoniske diskurs, i elevernes egne forestillinger: Brian forklarer at: "*Prævention [er] ikke lige så vigtig i vores sammenhænge, fordi vi bruger det jo ikke*" (Bilag F1:27–28). Han siger også at han ikke ønsker at anvende kondom fordi "*de ødelægger følelsen*" (ibid.). Hermed frasiger han sig ansvar og fremstiller prævention som noget uvedkommende for drenge. Udsagnet er præget af et fokus på egen nydelse og kan læses som en reproduktion af den hegemoniske diskurs, hvor ansvar gøres kønnet. Samtidig vidner det om en forestilling om, at risikoen er lav eller ubetydelig for ham selv, hvilket kan forstås som udtryk for optimismebias (jævnfør afsnit 2.1.3) inden for et maskulint narrativ, hvor sårbarhed og konsekvens sjældent adresseres.

Det øgede fokus på hormonpræparater i undervisningen, sammenkoblet med

elevernes forståelser, indlejret i en hegemonisk diskurs, skaber derfor et spændingsfelt, hvor undervisningen ikke blot reproducerer eksisterende normer om køn og ansvar, men samtidig slører muligheden for at etablere en fælles forståelse af seksuel ansvarlighed. Dermed risikerer undervisningen at bekræfte, snarere end at udfordre, den forventning, at piger bærer ansvaret for både sygdom og graviditet.

Det kan i den forstand argumenteres for, at kondomet som præventionsform kunne fungere som et normkritisk redskab, da det er den eneste præventionsform, der både bruges af og forudsætter samtykke fra begge parter. Det har potentiale til at fremme fælles ansvar og gensidig refleksion. Men dette potentiale forbliver uforløst, når kondomet reduceres til en eftersætning. Der tales om kondomer, men der undervises i hormonprævention.

6.2.3 Når engagement er fraværende

Undervisningens manglende gennemslagskraft handler ikke kun om indhold og opbygning. Lige vigtigt er den følelsesmæssige dynamik i undervisningssituationen som spiller en afgørende rolle for, hvordan engagere sig.

Vi har observeret at Sexualisterne indleder undervisningen hver gang med sige, at det er eleverne, der er med til at forme indholdet (Bilag O1–O11:2–3). Dog er undervisningen om prævention og seksuel overførte sygdomme primært tavlebaseret og struktureret omkring slides. Dette understreger en uoverensstemmelse mellem Sexualisternes udmelding om elevinddragelse som grundprincip af deres undervisningskoncepter og undervisningens faktiske struktur. Når undervisningen om prævention ikke afspejler Sexualisternes egen dialogbaserede tilgang, men i stedet fremstår ensidigt og tavlebaseret, kan det svække elevernes oplevelse af ejerskab eller engagement, hvilket kan begrænse budskabets gennemslagskraft.

Vi observerede eksempelvis under den tavlebaseret del at eleverne i højere grad sad stille, tegner, kigger væk og lægger makeup (Bilag O3:5; O6:4).

Eleverne deltager formelt, men signalerer, at undervisningen ikke opleves som relevant. Det samme kan udledes i drengenes fokusgruppeinterview: Her siger Carl: *“Jeg glemte det hele igen”*, og Anton tilføjer: *“Jeg kan heller ikke huske [de sagde noget nyt], som jeg ikke (...) vidste i forvejen”* (Bilag F1:27–28). Brian svarer blot: *“Nej, ikke rigtig”*, da han

bliver spurgt, om han husker noget fra undervisningen (ibid.). Udsagnene peger samlet set på fraværet af engagement og følelsesmæssig involvering fra eleverne.

I enkelte tilfælde ses også tegn på affektiv distance til undervisningen hos Sexualisterne. Under en undervisningsgang forklarer de at emnet prævention og seksuelt overførte sygdomme er et krav fra kommunen som følge af de høje klamydiatilfælde i Aalborg (Bilag O2:2). Forklaringen leveres uden engagement og kan tolkes som et forsøg på at fratage sig ejerskab for de budskaber de kommer med. Denne distance risikerer at forstærke elevernes oplevelse af, at denne del af undervisningen er noget der skal overstås.

Det samlede billede viser, at det ikke blot er undervisningens emner, men også den følelsesmæssige og pædagogiske rammesætning, der begrænser dens gennemslagskraft.

6.3 Forhandling: grænseoverskridende adfærd

Hvor undervisningen om seksuel risikoadfærd fokuserer på fysisk beskyttelse og sygdomsforebyggelse, bevæger Sexualisterne sig her videre til samtykke og grænsesætning – et område, hvor fokus flyttes fra det biologiske til det relationelle. Her handler det ikke om at beskytte kroppen mod smitte, men om at værne om individets grænser, integritet og følelsesmæssige sikkerhed. Dermed åbner undervisningen for et andet sæt normer og udfordringer, hvor sociale dynamikker, køn og kommunikation træder i forgrunden.

6.3.1 Samtykkeøvelsen som performativ forhandling

Et fast element i Sexualisternes undervisning er den såkaldte samtykkeøvelse, hvor eleverne i par skal stå overfor hinanden og øve sig i at sige "stop", når den anden bevæger sig for tæt på. Øvelsen har til formål at gøre grænser håndgribelige og træne eleverne i at mærke og kommunikere dem. I praksis viser observationerne dog, at øvelsen ofte modtages med latter, fjol og fysisk overskridelse – særligt blandt drengene (Bilag O1:7; O2:6; O3:5; O11:5). I en klasse griner og losser eleverne mod hinanden (Bilag O11:5), i en anden vender de kroppen væk, undgår øjenkontakt eller skubber forsigtigt (Bilag O2:6).

Det tyder på, at øvelsen aktiverer en kropslig bevidsthed, som kolliderer med klassens sociale spilleregler. Det er ikke nødvendigvis øvelsen i sig selv, der opleves som grænseoverskridende, men snarere det, at skulle stå fysisk tæt på en kammerat og signalere

sårbarhed. Særligt blandt drengepar bruges øvelsen som lejlighed til at demonstrere deres uanfægtethed gennem fjol og overdreven kropslighed. I stedet for at tage øvelsen alvorligt bruges energien på at vise, at man ikke lader sig påvirke, eller på at gøre situationen til et fælles ritual af overskridelse.

Et interview illustrerer denne strategi tydeligt. Da tre drenge bliver spurgt ind til øvelsen, afviser de hurtigt dens alvor og glider over i gensidige jokes:

Carl: "Anton pillede ved mig..."

Anton: "Jeg var sgu da ikke sammen med dig?"

Brian: "Hvem fanden var det så der pillede ved mig?"

Carl: "Ja det ved jeg ikke, det må være en eller anden satans bandit så" (griner)

(Bilag F1:68).

Med Goffmans begreb om indtryksstyring kan reaktionerne tolkes som en frontstage-performance, hvor eleverne forsøger at fremstå uanfægtede og selvsikre over for både kammerater og undervisere. Latteren fungerer som en følelsesregulerende strategi, der beskytter mod eksponering.

Elevernes adfærd kan desuden læses som en forhandlet decoding i Halls forstand. De deltager i øvelsen, men tilskriver den en ny betydning. Den bliver ikke en træning i grænsesætning, men et socialt spil, hvor overskridelse udtrykker tillid og kammeratskab. Grænser forhandles bort som en del af det sociale fællesskab, og det at tolerere fysisk nærhed uden at sige fra kan fremstå som et udtryk for loyalitet.

Denne praksis afspejler også træk fra hegemonisk maskulinitet, hvor sårbarhed undertrykkes til fordel for kontrol og følelsesmæssig distance. Gennem humor og overskridelse signalerer drengene, at de mestrer situationen. I kontrast viser flere piger større tilbøjelighed til at tage øvelsen alvorligt og udtrykke sårbarhed. Det antyder kønnede forskelle i, hvordan samtykke udtrykkes og håndteres.

Sexualisterne bemærkede selv, at flere elever kommunikerede deres grænser kropsligt frem for verbalt. De henviste blandt andet til, hvordan elever trådte tilbage, brugte

hænderne eller vendte kroppen væk, og de fremhævede dette som en legitim måde at udtrykke ubehag på (Bilag O1:7; O8:5; O10:6).

6.3.2 Fodbold som didaktisk nøgleredskab

I flere undervisningsgange anvender Sexualisterne sloganet “*En frossen krop = stop*” som afsæt for samtaler om samtykke, sansning og grænser (Bilag O2:3; O4:3; O9:5; O10:6; O11:5). For at gøre emnet konkret spørger de eleverne, hvem der spiller fodbold. Når eleverne rækker hænderne op, spørger de ind til, hvordan deres evner til at spille ændrer sig, når de har drukket én, tre eller fem øl. Denne refleksion kobles derefter til samtykke og til, hvordan alkohol kan sløre evnen til at aflæse og respektere andres signaler.

Analogien forbinder abstrakte begreber med noget, der opleves fysisk og konkret. I stedet for at samtykke introduceres som en fast juridisk regel, opfordres eleverne til at overveje, hvordan alkohol påvirker sansning, dømmekraft og situationsforståelse. Det er en bevidst pædagogisk strategi, hvor undervisningen søger at knytte samtykkebegrebet til ungdomskulturelle erfaringer som sport, druk og socialt samvær.

Underviserne forsøger at encode et budskab om ansvar og grænser i en kulturel ramme, der matcher elevernes referencer. Ved at anvende billeder og eksempler fra hverdagen skabes en sammenhæng, hvor samtykke fremstår genkendeligt og håndgribeligt.

Samtidig udfordrer denne formidling forestillingen om samtykke som en entydig verbal tilkendegivelse, jævnfør afsnit 2.2.1. Samtykke fremhæves i stedet som noget, der både skal udtrykkes og aflæses, og som kan ændre karakter afhængigt af kontekst og påvirkning. Eleverne opfordres til at forholde sig aktivt til både egne og andres signaler, ikke kun gennem sprog, men også gennem opmærksomhed på stemninger, kropssprog og tilstedeværelse. På den måde forsøger Sexualisterne at formidle en forståelse af samtykke, hvor relationel ansvarlighed og sanselig bevidsthed træder i stedet for juridisk entydighed.

6.3.3 Kommunikation som hovedpointe

Et gennemgående budskab i Sexualisternes undervisning er, at grænseoverskridende adfærd ofte ikke skyldes ond vilje, men manglende kommunikation (Bilag O3:4; O4:3).

Underviserne understreger, at misforståelser og tavshed kan føre til ubehagelige eller uønskede situationer, og at det derfor er vigtigt at tale åbent og tydeligt om grænser. Denne tilgang afspejler en pædagogisk strategi, hvor fokus flyttes fra intention og skyld til relation og ansvar.

Sexualisterne formidler kommunikation som en slags antidiskurs til grænseoverskridende adfærd. Hvor overskridelser i mange samfundsmæssige sammenhænge forbindes med overgreb og magt, forsøger de at fremme en forståelse af, at tavshed og misforståelser ofte er det egentlige problem. Det normative budskab bliver dermed, at samtale og afstemning kan forebygge ubehag og skabe gensidig tryghed.

Dog rummer undervisningen også øjeblikke, hvor dette fokus glider. I én klasse svarer en elev i sjov, at samtykke "er en myte". Her reagerer underviseren skarpt og siger: "*Sex uden samtykke er altså voldtægt*" (Bilag O9:4). Kommentaren afviger fra den ellers dialogiske tone og fremstår som et følelsesladet opgør med elevens joke. Det viser, at underviserne balancerer på en fin grænse mellem at nedtone skyld og samtidig insistere på, at grænser skal respekteres. Når eleverne udfordrer det pædagogiske rum med humor eller provokation, opstår spændinger, hvor samtalen ikke længere er åben, men reaktiv.

6.3.4 Diskurserne om samtykke blandt de unge

Selvom flere elever i undervisningen distancerer sig fra samtalen om samtykke, viser fokusgruppeinterviewet, at nogle forholder sig mere reflekteret til emnet i private sammenhænge. Brian fortæller, hvordan han under sin første seksuelle oplevelse med kæresten gentagne gange søgte verbal bekræftelse:

Brian: "Jeg kan huske første gang jeg havde sex med min kæreste, så spurgte jeg mindst 20 gange om hun var sikker inden vi gik i gang (...) fordi jeg ville være sikker på, at hun var sikker. Fordi hvis hun nu fortrød efter, så vil det ikke være så rart for mig." (Bilag F1:39-40).

Udsagnet udtrykker både omsorg og usikkerhed, men det er tydeligt, at motivationen ikke kun handler om partnerens grænser, men også om at beskytte sig selv. Samtykke bliver en strategi for at sikre sig mod mulige efterfølgende anklager.

Anton fortæller i fokusgruppeinterviewet om en ekskæreste, som ifølge ham anklagede ham for voldtægt og vold. Anklagen fik ingen konsekvenser, da han var “kendt i byen”, og folk omkring ham derfor valgte at tro på hans version af hændelserne (Bilag F1:65). I stedet for at opleve de sociale konsekvenser der ofte følger med disse typer af anklager, beskriver han lettelse over at blive bakket op. Samtidig fremstilles kvinden i hans fortælling som irrationel og manipulerende.

Begge drenge beskriver en oplevet sårbarhed i deres kønnede position. Samtykke bliver i denne optik ikke et fælles ansvar, men en individuel sikringsmekanisme. Det afspejler, hvordan samfundsdiskurser omkring samtykke, #MeToo og seksuelle krænkelser ikke kun har styrket kvinders stemmer (Jævnfør afsnit 2.2), men også skabt nye former for usikkerhed og forsvar blandt drenge. I dette perspektiv er drengenes relation til samtykke præget af en motivationspræget ambivalens: de vil gøre det rigtige, men frygter at blive misforstået.

I kontrast beskriver Emma, hvordan hendes grænser ikke bliver taget alvorligt, også når hun udtrykker dem tydeligt:

Emma: “Ehm... Fordi de aldrig giver en fuck for, hvad man siger. (...) når de spørger om samtykket, og man siger nej, så bliver de så bare ved.”

(Bilag F2:38-39).

Her handler problemet ikke om usikkerhed, men om manglende respekt. Emma udtrykker, at verbal kommunikation ikke nødvendigvis skaber beskyttelse. Hendes “nej” tolkes ikke som et stop, men ignoreres. Det afslører et kønnet asymmetrisk forhold til samtykke, hvor piger stadig risikerer, at deres grænser overses – også i en kultur, hvor samtykke har samfundsmæssigt fokus (Jævnfør afsnit 2.2).

Denne forskel i oplevelse afspejler to forskellige positioner i samtykkediskursen. Drengene fortolker budskabet om samtykke ud fra en risikoopfattelse, hvor kommunikationen bliver et redskab til selvbeskyttelse. For Emma er kommunikationen ikke problemet, men selve det, at hendes grænse ikke bliver respekteret. Det peger på, at samtykke ikke blot er et spørgsmål om at tale tydeligt, men om at blive hørt og anerkendt.

Elevernes tilgang til samtykke kan forstås som forskellige måder at decode undervisningens normative budskab på. Budskabet om gensidig kommunikation modtages, men fortolkes forskelligt alt efter køn, erfaring og position. For nogle bliver samtykke en garanti mod anklager, for andre en tom gestus uden reelt værn. Det tydeliggør, at undervisningen ikke foregår i et neutralt rum, men i et socialt felt præget af hegemoniske diskurser, forventninger og erfaringer, der strukturerer, hvordan budskaber overhovedet kan forstås.

6.4 Forhandling: diskriminerende adfærd

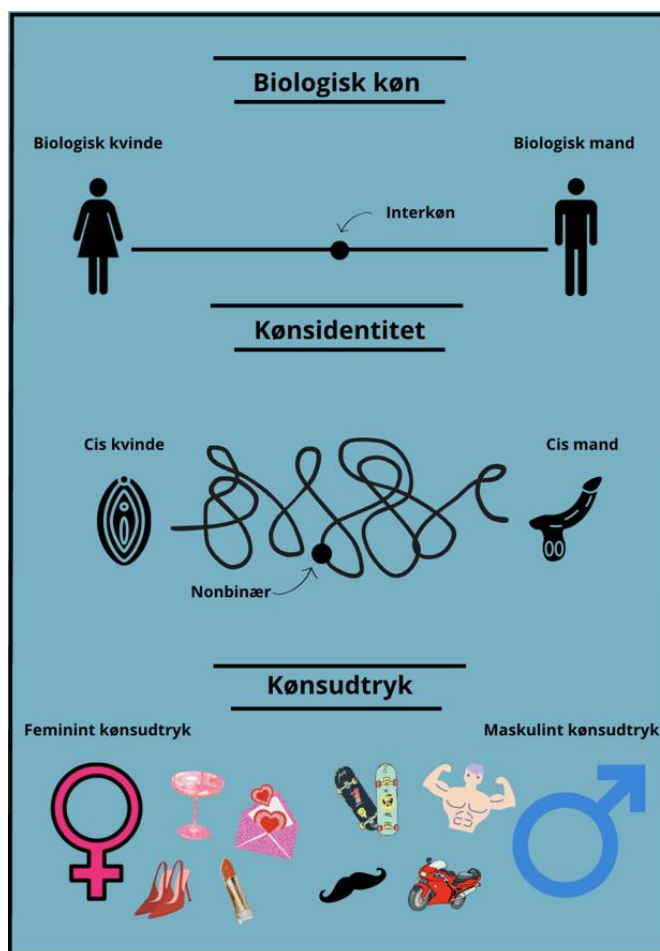
Fastlagt i Sexualisternes undervisning er forsøget på at udfordre og nuancere normative forestillinger om køn, seksualitet og seksuel adfærd. Særligt søger underviserne at skabe rum for refleksion over diskriminerende praksisser rettet mod seksuelle og kønsmæssige minoriteter samt mod personer, ofte kvinder, som udviser seksuel åbenhed eller overskrider klassisk hegemonisk forankrede forventninger. Denne del af undervisningen har som ambition at konfrontere elevernes internaliserede forestillinger og fremme en mere inkluderende og normkritisk forståelse af køn og seksualitet. Undervisningen placerer sig dermed i forlængelse af nyere samfundsdiskurser om diversitet og ligestilling, hvor køn og seksualitet forstås som flydende og situerede snarere end biologisk fastlagte. Men mødet mellem disse normkritiske ambitioner og elevernes praksisser afslører dybe spændinger, hvor hegemoniske og alternative diskurser om køn og seksualitet kolliderer.

6.4.1 Mangfoldighedens model, dens tematik og dens modstand

En central ambition i Sexualisternes undervisning er at udfordre normative forståelser af køn og seksualitet og dermed bidrage til en mere inkluderende og mangfoldig ungdomskultur. Underviserne forsøger aktivt at bryde med den dominerende, binære kønsforståelse og skabe rum for en nuanceret tilgang til LGBT+-relaterede temaer. Et centralt didaktisk greb er anvendelsen af en visuel model, hvor køn opdeles i tre komponenter: biologisk køn, kønsidentitet og kønsudtryk. Modellen er forsøgt rekreeret og ser ud som følgende:

*Model M4: Sexualisternes
differentiering af kønsdefinitioner*

Øverst i modellen vises biologisk køn som en skala fra biologisk kvinde til biologisk mand, med interkøn i midten, hvilket understreger, at biologisk køn overvejende er binært, men at der også findes personer, der ikke passer entydigt ind i kategorierne. Midten af modellen repræsenterer kønsidentitet som en flydende bevægelse mellem kategorier som cis-kvinde og cis-mand, med nonbinære identiteter imellem. Cis er et udtryk der bruges for at udtrykke at man identificerer sig med det køn man er tildelt ved fødsel. Mellem disse pointerer Sexualisterne, at der findes en lang række identiteter, hvoraf nonbinær



bruges som eksempel. Nonbinær er et udtryk for, at den kønsidentitet man identificerer sig med, hverken står inde for kategorien mand eller kvinde. Her findes en lang række definitioner som gender fluid, transkønnet, androgyn, mv (LGBT+ Danmark A, n.d.). Nederst på modellen illustreres kønsudtryk som et spektrum fra feminint til maskulint kønsudtryk. Her påpeger Sexualisterne, at udtryksformer, som tøj, hår og adfærd, er uafhængige af både biologisk køn og kønsidentitet. Eksempelvis kan cis-mænd gå med neglelak og cis-kvinder kan barbere sig skaldet. Det samlede formål med modellen er at synliggøre, at ingen af disse tre lag i sig selv afgør en persons køn, og at køn skal forstås som socialt og kulturelt forankret snarere end biologisk determineret.

Denne differentiering svarer til den engelske sondring mellem *sex*, *gender* og *gender expression*, og anvendes som et didaktisk redskab til at åbne for en poststrukturalistisk forståelse af køn. Sexualisterne forsøger her at indkode et opgør med den hegemoniske, biologisk funderede kønsforståelse ved at etablere en normkritisk ramme, hvor forskellighed og flydende identiteter normaliseres.

Men på trods af modellens klare struktur og inkluderende intention, møder den ikke nødvendigvis lydhørhed i klasseværelset. Flere observationer viser modstand og affektiv

frakobling – særligt blandt drenge. I én session begyndte flere at fnise og udveksle kommentarer som “*jeg skal kraftdeme ikke... [lære noget om det]*”, allerede da modellen blev vist på tavlen (Bilag O10:7). I samme undervisningsgang nævnes Simon Kvamm som eksempel på en mand, der leger med kønsudtryk, hvilket udløser bemærkningen “*han er også en faggot*” samt bortvendte blikke (Bilag O10:7–8). Generelt dokumenteres der fnis, uro og manglende interesse under gennemgangen af modellen (Bilag O1:2; O4:3; O6:4).

Et særligt eksempel på modstand ses i ét af de anonyme spørgsmål som eleverne for mulighed for at stille til sidst i undervisningen. Her forekommer eksplicit hadefulde kommentarer om afvigende kønsforståelser og seksualitet. Sexualisterne reagerer her markant. De udtrykker tydeligt vrede og siger, at kommentarerne vil blive taget videre til både deres egen leder og skolens personale (Bilag O5:7).

Her ses et tydeligt eksempel på hvordan elever har ytret holdninger som ikke er velkomment i denne undervisning. Her havde Sexualisterne mulighed for at udøve det som Goffman henviser til som rituelle reparationer. Dog tager de ikke denne mulighed, men bryder overlagt stemningen med formålet om at tydeliggøre deres holdninger og ideologiske ståsted, når det kommer til diskrimination overfor seksuelle minoritet.

Det bliver herved en symbolsk kamp om grænserne for legitim ytring om emnet og tydeliggør, at undervisningen ikke blot er informativ, men også normativt positioneret. Denne situation kan tolkes som en direkte konfrontation mellem hegemoniske og alternative diskurser om køn og seksualitet. Sexualisterne repræsenterer en normkritisk diskurs, men møder elever, der i Halls forstand indtager en oppositionel position gennem deres respons på denne undervisningssekvens.

Også mere subtile former for affektiv distance gør sig gældende. I én undervisningsgang sidder en dreng med telefonen fremme, mens pigerne hælder sig over bordet uden aktiv deltagelse (Bilag O11:6–7). I en anden undervisningsgang bliver en video om kønsudtryk vist i stedet for modellen. Videoen, handler om en ung person, Nor, der oplever snævre normer for kønsudtryk på sin gamle skole. Fortællingen følger Nors skifte til en ny skole, hvor et mere inkluderende miljø og nye venskaber gør det lettere for ham, at føle sig accepteret og være sig selv (UngdomsbyenYT, 2023). Her reagerer flere elever med en vis afstandtagen, enkelte griner, mens andre udviser tydelig mangel på interesse. Videoens tone opleves som overforklarende og upersonlig, hvilket får flere elever til at koble fra (O5:9). På tværs af observationerne tegner der sig et mønster, hvor temaet om køn og mangfoldighed oftere mødes med modstand, passivitet eller forlegenhed end med aktivt

engagement.

Med Goffmans begreb om frontstage kan disse reaktioner tolkes som en strategisk iscenesættelse, hvor især drengene forsøger at opretholde en maskulin persona, som er upåvirket af, eller direkte afvisende overfor, normkritiske budskaber. Dette stemmer også overens med hvad Sexualisterne selv siger generelt om drengenes reaktioner: *“Specielt fyrer har sværere ved at bruge eksempelvis alternative kønsudtryk”* (Bilag O6:7).

Disse reaktioner vidner ikke blot om små forstyrrelser, men peger på et mere grundlæggende spændingsfelt, hvor sociale normer og maskuline fællesskaber præger, hvad der kan siges og gøres i klasselokalet. Denne underliggende normstruktur træder endnu tydeligere frem i interviewmaterialet, hvor drengene selv sætter ord på de sociale sanktioner, der følger med at afvige fra forventet kønsadfærd.

Her siger Anton, at han aldrig ville sige det højt, hvis han var homoseksuel:

Anton: ”Hvis jeg lige pludselig blev homoseksuel, [med] den vennegruppe, jeg er i, havde jeg fandme ikke sagt noget (...) Fordi så ville jeg 100% ikke være med i den vennegruppe længere, ellers [var] jeg blevet mobbet så meget (...), at jeg lige pludselige hang ud fra broen ”

(Bilag F1:74).

Selvom udtalelsen fremsættes med humor, peger den på en dybereliggende forståelse af homoseksualitet som socialt uacceptabelt i visse maskuline fællesskaber. Tavshed og maskering bliver ikke blot individuelle valg, men nødvendig anvendelse af strategier for at undgå ansigtstab. Det kan tolkes som en ekstrem form for frontstage-adfærd, hvor selv overvejelsen om at afvige fra normen undertrykkes for at beskytte det sociale selv.

Selvom Sexualisterne gør en stor indsats for at fremme normkritiske og inkluderende budskaber i undervisningen, lykkes det ikke altid at skabe et rum, hvor disse modtages eller internaliseres. Elevernes reaktioner tyder på, at der eksisterer stærke sociale normer og sanktioner i klasserummet, som forhindrer åben refleksion og i stedet fører til modstand, tavshed eller performativ afstandtagen. Dermed bliver klasseværelset et rum for diskursiv forhandling, hvor hegemoniske forståelser af køn og seksualitet fortsat har et solidt greb i de unges sociale virkelighed når det kommer til emner som køn og kønsforståelser.

6.4.2 Slutshaming

Et andet centralt tema i Sexualisternes undervisning er bestræbelsen på at udfordre slutshaming – den praksis, hvor særligt unge kvinder vurderes negativt på baggrund af deres seksuelle erfaring (Jævnfør afsnit 2.3.3). Dette aktualiseres blandt andet i øvelsen 'Sandt eller falsk', hvor eleverne bliver præsenteret for udsagnet: "*At have mange sexpartnere gør dig til en slut*". Eleverne skal her rejse sig, hvis de er enige, eller blive siddende, hvis de er uenige.

Ved stort set alle observationer forblev størstedelen af eleverne siddende (Bilag O1:4; O2:4; O4:5; O6:8; O8:7; O10:9). Umiddelbart kunne dette tolkes som en kollektiv afvisning af slutshaming. Men både observationer og Sexualisternes egne kommentarer indikerer snarere en social tøven. Denne tøven afspejler muligvis en bevidsthed om, at slutshaming ikke er socialt acceptabelt i undervisningsrummet, hvor normkritik og mangfoldighed er eksplicite værdier. I flere undervisningsgange blev det tydeligt, at mange elever, særligt drenge, fnisede og kiggede rundt, som om de vurderede, om det var socialt acceptabelt at rejse sig (Bilag O2:4; O6:8; O10:9). Sexualisterne bemærker dog dette og siger blandt andet "*det virker som om flere gerne ville rejse sig*", og følger op med spørgsmålet: "*hvor mange er for mange?*", hvilket tyder på, et forsøg på at åbne rummet for en nuanceret samtale, dog med manglende engagement fra eleverne (Bilag O8:7).

Denne ambivalens kan læses som en taktisk tilpasning. Med Goffmans begreb om frontstage kan elevernes adfærd forstås som en strategisk performance, hvor de bevarer ansigt ved at tilpasse sig rummets normkritiske ramme uden nødvendigvis at tilslutte sig den. Det udadtil passive svar dækker over en vedvarende norm om, at kvinders seksualitet forbindes med tab af status. Dette bliver tydeligt i en af undervisningsgangene, hvor en dreng uden tøven ytrer, at kvinder med mange sexpartnere "*er sluts*", mens kammeraterne griner og bakker op (Bilag O4:5).

Fokusgruppeinterviewene bekræfter, at slutshaming-diskursen også eksisterer i det sproglige og symbolske univers, de unge bevæger sig i. Dan bruger eksempelvis nøgle- og-lås-metafor for at forklarer hvorfor kvinder burde have færre sexpartnere end mænd:

Dan: "Det er den der ting med låsen og nøglen. (...) en nøgle, der kan låse alle låse op, det er en god nøgle. Men en lås, der bliver låst op af alle nøgler, det er en dårlig lås. Og så er det jo det der med at drenge [er] nøglen, piger [er] låsen."

(Bilag F2:24).

Metaforen fungerer som en symbolsk rationalisering af kønsbaserede assymmetri: Den taler ind i en hegemonisk diskurs om sex som noget mænd aktivt tager og kvinder passivt giver.

Som reaktion på Dans allegori slår Emma et slag imod slutshaming, da hun gennem en balanceret passiv-aggressiv kritik og sarkasme, tilbyder en alternativ forståelse:

Emma: "Det kan jeg ikke forstå, for kan man ikke kun være glad for, at en pige har experience? Så er du da sikker på, at du får noget godt i sengen. Altså, hvis du vil have en eller anden virgin, så kan hun jo ikke en skid!"

(Bilag F2:24).

Her forsøger Emma at udfordre diskursen og problematisere den traditionelle seksualmoral, men hendes kommentar fremstår stadig forankret i en kønsessentialistisk ramme, hvor kvindelig seksualitet må legitimeres gennem nytte for manden. Det paradoksale er, at denne nytteværdi hurtigt kan vende sig imod kvinden: Er hun for seksuelt erfaren, og dermed for nyttig, rammes hun netop af den slutshaming, hun forsøger at undslippe. Dette sammenstød mellem normative forestillinger og alternative fortolkninger kan forstås som en diskursiv kamp, hvor hegemoniske og oppositionelle betydningsrammer kolliderer. Kvinder må derfor balancere mellem at være "erfarne nok" til at være ønskelige – men ikke så erfarne, at de bliver reduceret til "sluts".

Denne ambivalens bliver tydelig i interviewet med drengegruppen. Carl udtrykker først fascination over en hypotetisk kvindes seksuelle erfaring da vi spørger ind til emnet med specifikke antal sexpartnere: "Altså... hvis hun har været sammen med 100, så må hun jo kende noget. Så bliver det en vild aften, hende tager jeg, det skider jeg på!" (Bilag F2:86). Erfaring ses som et plus i øjeblikket, men som en barriere for langsigtede relationer. Da vi efterfølgende stiller spørgsmålstejn til, om hun kunne være en potentiel partner, udtrykker han "Det, det kan jeg ikke. Jeg kan ikke have et forhold med hende" (Bilag F1:87). Hvorefter Anton og Brian bakker op: "Ja, smide hende væk" og "Ja, ud ad hoveddøren næste morgen" (ibid.). Erfaring konstrueres således som en midlertidig seksuel attraktion – men samtidig som en social og relationel barriere, der diskvalificerer kvinden som potentiel partner.

Disse udtalelser afslører ikke blot en dobbeltstandard, men også en aktiv sanktionering af kvinder, der ikke overholder den snævre balance mellem seksuel erfaring og seksuel respektabilitet. Det er ikke tilstrækkeligt at være seksuelt kompetent; denne kompetence må være opnået på en måde, der ikke truer mandens sociale status eller

selvbillede. Kvinden må gerne “kunne noget” – men ikke for meget, ikke for frit, og ikke for synligt.

Denne logik bliver yderligere forankret af, at slutshaming også reproduceres horisontalt mellem piger. Emma siger ”*Jeg ved ikke, hvor mange gange jeg har hørt piger kalde andre piger for ludere, fordi de har været sammen med nogen*” (Bilag F2:23). Udsagnet viser, at slutshaming fungerer som en bredt internaliseret norm, der håndhæves både af og imod kvinder. Piger kan distancere sig fra seksualiserede positioner ved at skamme andre, hvilket skaber en dobbelt regulering, både gennem andres blikke og gennem positionering.

Denne horisontale reproduktion af slutshaming blandt piger kan tolkes som udtryk for hegemonisk femininitet, altså de former for kvindelighed, der mest effektivt understøtter og legitimerer den dominerende hegemoniske maskulinitet. Ved at markere afstand til “de andre piger”, dem, der er “for seksuelle”, reproduceres den kønnede orden indefra.

Det er væsentligt at pointere, hvordan slutshaming også manifesterer sig gennem et bestemt sprogbrug, der diskursivt strukturerer elevernes forståelse af seksualitet. Vi har derfor kategoriseret nogle af de begreber de unge anvender når de taler om sex, hertil givet en forklaring på ordenes betydning. Jævnfør bilag S². I vores observationer og fokusgruppeinterviews cirkulerer vendinger så som *'bodycount'*, der reducerer seksuelle erfaring til et pointtal (Bilag S:1) Samleje omtales i den forstand oftest som en aktiv handling, drengen gør. *'pule i munkekammeret'* (Bilag S:3) – mens pigen fremstilles som passiv modtager, samtidigt med at de kvindelige kønsdele beskrives i nedsættende termer så som *'gøthul'* (Bilag S:5). Mere eksplicite varianter som udtrykket *"pules i munkekammeret"*, betegner hård analsex og viser en vis form for seksuel diskurs hvor kvindens smerte udgør mandens nydelse. Et andet eksplicit udtryk er *'runthrough'*, der oftest bruges og forbindes i kontekster hvor slutshaming foregår. Det betegner en pige, som værende 'løbet igennem', altså, at hun har haft så meget sex, at hun opfattes som 'nem' eller 'brugt' og er nu grundet mængden af aktivitet, blevet fysisk slidt ned (Bilag S:6-7). Sproget er således ikke blot meget kulørt jargon men indlejrer og reproducerer en kønnet dobbeltstandard. Udtrykkene fastholder diskursivt en asymmetrisk fordeling af agens: manden er det handlende subjekt mens kvinden er det modtagende objekt. Den objektiverende semantik understøtter præcis

² I dette speciale har vi eksplorativt udviklet en 'slangliste' med afsæt i elevernes udtalelser i fokusgruppeinterviewene. Selvom vores tilgang ikke er klassisk interaktionistisk, fandt vi det metodisk relevant at inkludere en sproglig analyse for at opnå en dybere forståelse af, hvordan de unge taler om sex.

den hegemoniske logik.

Denne internaliseret logik udgør en direkte udfordring for Sexualisternes undervisning, som forsøger at udfordre og ændre disse forståelser gennem øvelser og samtaler om slutshaming. I en af sessionerne pointerer Sexualisterne klart at hvor mange man har haft sex med *“Det har ikke noget med kompetence til sex at gøre, og det siger heller ikke noget om dit værd som person”* (Bilag O1:4). Her formuleres et tydeligt normkritisk budskab: At seksuel erfaring hverken skal tilskrives moralsk betydning eller kobles til menneskelig værdi.

Men samtidig formuleres der også en pragmatisk opfordring til, hvordan eleverne bør håndtere spørgsmålet om deres såkaldte 'bodycount' (Bilag S:1). I flere sessioner anbefaler Sexualisterne, at *“Man skal bare lyve, hvis nogen spørger”* (Bilag O5:3; O8:3), *“Lyv, lyv, lyv”* (Bilag O7:3). Intentionen synes som værende en form for beskyttelse: En måde at give eleverne en socialt brugbar strategi i mødet med en omverden, hvor slutshaming stadig eksisterer. Men implicit bekræfter denne anbefaling, at der stadig findes et tal, som kan være forkert, et tal, man ikke bør stå ved.

Denne pædagogiske dobbelthed peger på et spændingsfelt mellem normkritisk ideal og praktisk realisme. Undervisningen anerkender, at eleverne befinder sig i en social kontekst, hvor normerne for kønnet seksualitet ikke let lader sig røkke. Men i stedet for at insistere på en frontalt konfronterende strategi, tilbydes eleverne en form for performativ tilpasning, en slags strategisk selvbeskyttelse. Det bliver ikke diskursen, der ændres, men individets måde at navigere den på.

Set gennem Goffmans linse kan denne opfordring tolkes som en opmærksomhed på elevernes frontstage-performance: Deres sociale selv skal beskyttes og præsenteres på en måde, der stemmer overens med fællesskabets normer. Den ærlige bagvedliggende identitet, backstage, må derfor skjules, for ikke at bringe det sociale ansigt i fare. Men i en undervisningssammenhæng, hvor formålet netop er, at ændre normer og skabe rum for afvigelse, bliver denne strategi paradoksal. Sexualisterne forsøger at skabe tryghed, men kommer samtidig til at understøtte den norm, de forsøger at udfordre. Det peger på et strukturelt dilemma: At normkritisk undervisning, selv når den er progressiv, stadig må forhandle med de sociale realiteter, eleverne indgår i og nogle gange må tilpasse sig dem, snarere end at forandre dem.

6.5 Den manglende snak om digital adfærd og sikkerhed

Sexualisternes undervisning dækker bredt over de tre dominerende diskurser om seksuel risikoadfærd, grænseoverskridende adfærd og diskriminerende adfærd. Disse diskurser er også i tråd med undervisningsministeriets retningslinjer for seksualundervisning, hvor begreber som “krop og anatomi”, “samtykke og rettigheder”, “normer og mangfoldighed”, “relationer” samt “digital adfærd og sikkerhed” fremhæves (Undervisningsministeriet, 2020). På baggrund af vores observationer og analysestrategi er det tydeligt, at Sexualisterne især forhandler og udfordrer de diskurser, der vedrører de første fire begreber. Derimod er digital adfærd og sikkerhed i høj grad fraværende i undervisningen. Dette på trods af, at netop dette aspekt fremstår særligt aktuelt i lyset af de unges digitale livsførelse.

På den første skole, hvor vi foretog observationer, forklarede Sexualisterne, at de havde indgået en aftale med skolen om ikke at omtale digitale krænkelser, da der på daværende tidspunkt var en aktiv sag kørende. Der kan dog rettes kritik mod dette fravalg, da det netop gør samtalen yderligere relevant. Endnu mere påfaldende er det dog, at undervisningen på de øvrige uddannelser heller ikke adresserede digital adfærd og sikkerhed. Udover enkelte henvisninger til pornoafhængighed i quiz-øvelser, og nogle få bemærkninger om urealistiske kropsidealer på sociale medier og i porno, forblev diskussionen om online seksuel adfærd overfladisk og orienteret mod positiv seksualitet frem for risici (Bilag O1:4; O2:4; O3:5; O4:6; O5:8-9; O6:8; O7:9; O8:8; O9:5; O10:10; O11:6).

Vigtigheden af samtaleemnet ligger blandt andet i den strafferamme som gælder deling af pornografisk materiale af unge under 18. Deling af seksuelle billeder uden samtykke når det drejer sig om unge under 18, betegnes som distribution af børnepornografi og straffes i henhold til Straffelovens § 235. Altså kan man risikere straf med bøde eller fængsel i 2 år. Under skærpende omstændigheder, ville man kunne risikere op til 6 års fængselsstraf og den som besidder billederne kan straffes med bøde og fængsel op til 1 år. Altså er der lovmæssigt slået hårdt ned på deling af private billeder, hvilket er noget som de unge mennesker burde informeres om, så de ville få en mulighed for at tage en informeret beslutning, når de står overfor billeder delt uden samtykke (retsinformation.dk)

Fokusgruppeinterviewene afslører et markant behov for denne samtale. Flere informanter berettede om egne eller venners oplevelser med blandt andet afpresning i forbindelse med deling af nøgenbilleder. Emma fortæller følgende om hendes oplevelse:

Emma: "Jeg tror, det første billede, jeg nogensinde sendte var, da jeg var 12. Jeg havde lige fået Snapchat. Mine forældre, de fortryder også meget, at de gav mig Snapchat der. (...) jeg endte så med at få en sag i kørende. Ja, fordi jeg blev afpresset. Jeg havde fået at vide, af duden var sådan 18 (...) Jeg var sådan 'sure thing'! Han var så 28, han hed [navn], kom fra Sjælland. Ja, det var en lille smule ekstremt. Både de ting, han sagde, og det jeg skulle gøre. Jeg har lidt holdt mig væk fra det derefter. Nu tror jeg bare, at jeg holder den til virkelighed."

(Bilag F2:73).

Emmas oplevelse tydeliggør, hvordan sårbare børn og unge let kan udnyttes digitalt. Hun har senere oplevet, at folk, hun ikke kender, tilføjer hende på Snapchat og fortæller hende, at de har set hendes billeder online, ikke for at hjælpe, men for at lade hende vide, at de har set hende nøgen. Emma fortæller hvordan hun måtte forlade de sociale medier i en periode grundet mistrivsel (Bilag F2:74).

Dan kender på lige vis til oplevelser af samme karakter. I interviewet beskriver han, hvordan en ven er blevet afpresset og oplevede, at nøgenbilleder blev delt med hans familie og omgangskreds, efter de havde afpresset ham til at give dem penge:

Dan: "En af mine venner har prøvet det. Han har delt, og så er han blevet afpresset af, at de ville sende det [til venner og familie], hvis han ikke sendte penge. Så kom han til at sende, hvad hedder det, 2.000kr eller et eller andet, og de blev ved med at kræve mere. Så først dér havde han ringet til mig og nogle andre, og spurgt, om vi kunne hjælpe ham på en eller anden måde. Så fik vi ham til at gå til politiet med det, fordi der er jo ikke så meget, vi kan gøre."

(Bilag F2:76).

I interviewet med de tre drenge nævnes det desuden, hvordan deling af billeder foregår i samtaler både på appen Snapchat og den online platform Discord (Bilag F1:128–129). Denne udbredte praksis peger på, at digitale sexkrænkelser i høj grad er blevet normaliseret blandt unge, og det understreger vigtigheden af, at temaet behandles eksplicit i seksualundervisningen. Når unge italesætter denne praksis med en vis selvfølgelighed og uden tydelig refleksion over konsekvenserne, tyder det på en manglende forståelse for de juridiske og sociale implikationer af digital krænkende adfærd.

Dette forstærkes yderligere af, at emnet ikke synes at være en integreret del af Sexualisternes program, da der blandt andet ikke er udarbejdet et powerpoint slide med emnet. Selvom digital adfærd og sikkerhed fremgår som et af Undervisningsministeriets retningslinjer for seksualundervisning og heraf som orienterende begreber for projektet, har vi i vores empiriske materiale kunnet konstatere et nærmest fuldstændigt fravær af denne tematik i undervisningen. Dette udgør en væsentlig diskursiv blind plet, særligt i lyset af de mange og alvorlige konsekvenser som digital krænkelse kan have for unge, både juridisk, socialt og psykologisk (Det Kriminalpræventive Råd, n.d.).

Manglen på italesættelse af digitale praksisser, såsom deling af intime billeder uden samtykke, efterlader de unge uden sprog og redskaber til at reflektere over eller handle etisk i disse situationer. I stedet risikeres det at reproducere en tavshedskultur, hvor normer for digitalt samtykke og ansvar ikke forhandles, men derimod lades ude. Det rejser spørgsmål om, hvorvidt undervisningen reelt formår at adressere de former for grænseoverskridende adfærd, som i dag er blandt de mest udbredte og skadelige for unge mennesker.

Jævnfør den adaptive metode kan vi empirinært tilføje nye teoretiske overvejelser på nyfundne analytiske pointer fra empiri indsamling. Her ses Zygmunt Baumanns teori om *flydende modernitet* og *flydende kærlighed* at tilbyde et relevant teoretisk perspektiv til at forstå de digitale dimensioner af unges onlinepraksisser og hvordan så ekstrem og grænseoverskridende adfærd finder sted online. Ifølge Bauman er det senmoderne samfund præget af flygtighed, usikre relationer og svækkede sociale bånd (Bauman & Mazzeo, 2012: 117). I samfundet som han beskriver som flydende, bliver intimitet og seksualitet genstand for forbrugslogikker, hvor menneskelige relationer ofte reduceres til midlertidige forbindelser uden forpligtelse – og hvor kroppen og det seksuelle selv gøres til noget, der kan forbruges, (Bauman, 2010: 23) deles og herved også anvendes til afpresning. I den forstand bliver kærlighed og seksualitet i stigende grad løsrevet fra varighed og ansvar, og relationer baseres i højere grad på nytte, bekvemmelighed frem for gensidighed og forpligtelse. Når deling af intime billeder foregår uden samtykke, kan det tolkes som et udtryk for netop denne type relation: den, hvor intimitet reduceres til noget, der kan forbruges, vurderes og cirkuleres uden hensyn til den andens integritet.

Denne udvikling har alvorlige konsekvenser, særligt for unge, der i stigende grad forhandler deres identitet og værdi gennem digital synlighed og respons. Når intimitet og anerkendelse foregår online, forskydes grænserne for, hvad der er privat og hvad der er

offentligt – og her bliver deling af nøgenbilleder et konkret udtryk for den flygtige form for relationelle forpligtelser, som Bauman problematiserer. Som Shaun Best (2018) fremhæver i sin genlæsning af *Liquid Love*, er det netop denne privatisering og konsumerende af intimitet, som skaber risiko for afkobling af etik og ansvar i unges seksuelle adfærd.

Set i dette lys fremstår fraværet af digital adfærd og sikkerhed i Sexualisternes undervisning ikke blot som en pædagogisk mangel, men som en undladelse af at engagere sig i nogle af de mest presserende problematikker i unges intime liv. Når samtlige unge vi har interviewet, beretter om digital afpresning og krænkende billeddeling som hverdagsfænomener, bekræftes Baumans og Bests pointe om, at intimitet i senmoderniteten risikerer at blive afkoblet fra ansvar, etik og varighed – en proces, der i høj grad forstærkes af digitaliseringens vilkår.

Hvis seksualundervisningens formål er at støtte unge i at navigere et komplekst seksuelt og socialt landskab, må den derfor nødvendigvis rumme den digitale dimension – og det i et sprog og med redskaber, der gør de unge i stand til at forstå, forebygge og reagere på digitale krænkelse og på lige vis sætte sig ind i konsekvenserne det kan have for dem selv, men også for andre.

7.0 Diskussion

I følgende afsnit vil vi diskutere specialets væsentligste erkendelser og refleksioner med afsæt i tre forskellige perspektiver: det teoretiske, det metodiske og det empirisk funderede.

Formålet med diskussionen er at perspektivere analysens fund samt at vurdere, hvordan de valgte tilgange og metoder har bidraget til specialets indsigt i, hvordan Sexualisternes undervisning reproducerer, forhandler eller udfordrer diskurser om problematisk seksuel adfærd.

7.1 Teoretisk funderet diskussion

I dette speciale har vi anvendt flere teoretiske komponenter til at rammesætte en teoriehistorisk ramme for begrebet hegemoni og dens betydning for diskurserne. Dog er disse ikke anvendt i analysen og vi vil derfor udelukkende diskutere de anvendte teorier i dette afsnit.

I analysen har vi anvendt Stuart Halls teori om encoding og decoding og Erving Goffmans dramaturgiske begrebsapparat for at undersøge, hvordan diskurser om

problematisk seksuel adfærd reproduceres, udfordres eller forhandles i Sexualisternes undervisning.

Halls teori har været central for vores analyse af spændet mellem de budskaber, underviserne formidler, og de måder eleverne reagerer og positionerer sig i forhold til dem. I praksis har vi dog oplevet, at teorien har visse begrænsninger, især i situationer hvor elevernes reaktioner er tvetydige eller præget af sociale spil. Når elever eksempelvis griner, laver jokes eller undviger emnet, bliver det vanskeligt at afgøre, om de udtrykker modstand, tilslutning eller blot forsøger at navigere i en socialt kompleks situation. Hall tilbyder ikke nødvendigvis forklaringer, der kan indfange denne form for utydelige eller performative reaktioner, hvor betydningen ikke ligger i det sagte alene, men i samspillet mellem sprog, kropssprog og kontekst.

Netop i disse kontekster bliver det relevant at inddrage Goffmans dramaturgiske perspektiv. Goffman gør det muligt at analysere de mere subtile former for meningsarbejde, der foregår blandt andet gennem blik, latter, kropssprog og sproglige strategier. Herigennem bliver det muligt at forstå, hvordan eleverne forhandler deres deltagelse og placering i undervisningen på måder, der ikke eksplicit udspiller sig og derfor kan kategoriseres inden for Halls decoding positioner, men som alligevel former det sociale rum og de diskurser, der opretholdes eller udfordres i praksis.

Goffmans begreber om face og indtryksstyring har fungeret som et vigtigt analytisk supplement i vores analyse af elevernes adfærd. Begreberne har gjort det muligt at få en forståelse for, hvordan elever forsøger at kontrollere det indtryk, de giver af sig selv i undervisningsrummet, og hvordan sociale forventninger spiller en rolle i reguleringen af deres fremtoning. Særligt brugen af humor og ironi kan læses som strategier til at afværge ubehag og opretholde en facade af kontrol frem for at afsløre usikkerhed eller sårbarhed. Her har teorien været hjælpsom til at identificere, hvilke udtryk der bruges til at håndtere hvilke former for social risiko, for eksempel når et emne opfattes som pinligt, sårbart eller socialt farligt at engagere sig i.

Goffmans skelnen mellem frontstage og backstage har yderligere bidraget med en forståelse af, hvordan elever kan deltage aktivt i undervisningen uden nødvendigvis at afsløre deres egentlige holdninger. Elever kan i pausen (backstage) udtrykke tvivl eller nysgerrighed, men på klassen (frontstage) performe sikkerhed, ligegyldighed eller dominans for at undgå at miste ansigt. Dette giver os et begrebsligt sprog til at analysere de sociale

mekanismer, der er i spil, når elever forsøger at balancere mellem at være socialt accepterede og samtidigt navigere i normtunge emner som grænser, samtykke og kønsidentitet.

Kombinationen af de to teoretiske perspektiver har givet os mulighed for at analysere både de strukturelle budskaber og de sociale realiteter der finder sted i rammen af Sexualisternes undervisning. Hall har hjulpet os til at positionere elevernes reaktioner til undervisningen, mens Goffman har gjort det muligt at undersøge, hvordan sociale komplekse dynamikker læses ud af konkrete interaktioner. Dermed har teorierne i fællesskab styrket vores blik for kompleksiteten i elevernes positionering og herved bidraget til en nuanceret forståelse af undervisningens diskursive spændingsfelter.

7.2 Metodisk funderet diskussion

I dette speciale har vi kombineret observationer og fokusgruppeinterviews for at undersøge, hvordan diskurser om problematisk seksuel adfærd kommer til udtryk i og omkring seksualundervisningen. Observationerne har givet indblik i både undervisernes formidling og elevernes reaktioner, hvilket har gjort det muligt at identificere underliggende normer og diskurser i interaktionen. Gennem sproglige valg, tavshed og kropsligt udtryk konstrueres og forhandles betydning, hvilket er centralt i en socialkonstruktivistisk analyseforståelse.

Da undervisningen i høj grad var præget af tavleformidling og begrænset elevinteraktion, inddrog vi fokusgruppeinterviews for at få indblik i, hvordan elever forhandler mening om seksualitet, køn og grænser, både i relation til Sexualisternes undervisning og i samspil med hinanden. Fokusgrupperne gav indsigt i hvilke diskurser der cirkulerer blandt unge, samt hvordan de italesætter dem når det kommer til undervisningen.

De to metoders fokuspunkter er visualiseret, jævnfør bilag M, Model 3. Fokusgruppe interviewet er ikke alene brugt til at afdække informanternes subjektive oplevelser, men også som en metode til at undersøge, hvordan mening konstrueres kollektivt i samtalen. På samme måde er observationerne anvendt for at få et indblik i hvordan normer og betydninger konkret bliver italesat og kropsliggjort i klasseværelset.

Kombinationen af disse to metoder har derfor udgjort en væsentlig analytisk styrke. Observationen har synliggjort undervisningens intentioner og de diskursive praksisser i undervisningsrummet, mens fokusgruppeinterviewene har tydeliggjort, hvordan disse diskurser bearbejdes, accepteres eller modarbejdes af eleverne selv. Sammenkoblingen af de to metoder har gjort det muligt at sætte undervisningens form og indhold i relation til elevernes fortolkninger og erfaringer, hvilket har bidraget til at identificere spændingsfelter mellem formidling og modtagelse. Her har samspillet mellem observation og interview hjulpet os med at forstå ikke blot, *hvad* der siges og gøres, men også *hvad* der ikke italesættes, og hvilke diskurser dette fravær reproducerer.

Ved observation har vores tilstedeværelse uundgåeligt haft en indflydelse på undervisningsrummet, hvor både Sexualister og elever potentielt har tilpasset deres adfærd som følge af at være iagttaget. Dette kan have medført, at visse diskurser eller reaktioner blev nedtonet eller udtrykt anderledes end under normale omstændigheder.

Fokusgruppeinterviews indebærer tilsvarende en risiko for social ønskværdighed og gruppedynamisk bias, hvor enkelte stemmer kan dominere, eller hvor deltagere tilbageholder synspunkter, der afviger fra flertallets. Begge metoder må derfor forstås som situationsbetingede og kontekstafhængige, hvilket vi har søgt at imødekomme gennem metode regulering og reflektiv praksis.

7.3 Empirisk funderet diskussion

Vores empiriske materiale viser, at diskurser om problematisk seksuel adfærd både manifesterer sig eksplicit men også mere subtilt i seksualundervisningen. Vi har i observationerne identificeret enkelte situationer, hvor der tales direkte om problematiske adfærdsformer, særligt i relation til online interaktioner og digitale krænkelser. Når problematisk seksuel adfærd dokumenteres eksplicit, kan der ikke stilles spørgsmålstejn til deres tilstedeværelse og effekt.

Det bør understreges, at diskurser om problematisk seksuel adfærd i lige så høj grad kommer til udtryk i implicite, passive samtalemønstre og handlinger, og at det derfor ikke er nødvendigt at identificere direkte overgreb eller åbenlys diskrimination for at kunne analysere dem. Disse diskurser kommer også til udtryk i det subtile, for eksempel i et

opgivende suk under undervisningen om mangfoldighed eller i et grin og et blik til sidemanden, når eleverne skal tage stilling til, om mange sexpartnere gør én til en slut. Sådanne små handlinger er ikke neutrale, men medskaber af en social konsensus, hvor bestemte forestillinger om køn og seksualitet opretholdes som tavs viden. Når der i klasseværelset etableres en fælles forståelse af, at kvinder ikke bør have mange sexpartnere, mindskes afstanden mellem implicit afstandtagen og eksplicit grænseoverskridende adfærd. Dette understreger, hvordan undervisningen også på et subtilt niveau kan være med til at bekræfte eller udfordre samfundets dominerende forestillinger om køn, ansvar og seksuelle forståelser.

Det er på lige vis værd at bemærke, at også måden hvorpå visse temaer behandles hurtigt eller overfladisk, er lige så sigende som dem, der får eksplicit opmærksomhed. I Sexualisternes undervisning fylder kvinders kropslige erfaringer som menstruation og gynækologiske undersøgelser markant mere end mandlige problematikker som forhudsforsnævring, penissmerter eller podning, som kun nævnes perifert. Dette fravær afspejler en ny kønnet skævhed, hvor kvindekroppen får fuldt fokus, mens mandekroppen forbliver usynlig og sårbar over for tavshed og skam. Ud fra dette bliver det tydeligt, hvilke normer og værdier undervisningen bygger på. Selvom intentionen er normkritisk, kan det argumenteres, at tilgangen i praksis risikerer ikke at skabe balance mellem kønnene, men i stedet forskyde asymmetrien i en ny retning.

8.0 Konklusion

I dette speciale har vi undersøgt, hvordan Sexualisternes undervisning på ungdomsuddannelserne medvirker til at reproducere, forhandle eller udfordre diskurser om problematisk seksuel adfærd. Gennem et empirisk afsæt i observationer og fokusgruppeinterviews har vi analyseret tre centrale diskursive felter: *seksuel risikoadfærd*, *grænseoverskridende adfærd* og *diskriminerende adfærd* som samlet set udgør *problematiske seksuel adfærd*.

Med afsæt i en socialkonstruktivistisk tilgang, suppleret af hermeneutiske elementer, har vi forstået betydning og normer som noget, der skabes i sociale praksisser og interaktioner. Den adaptive metodetilgang har gjort det muligt at udvikle og justere orienterende begreber i takt med analysens fremdrift og herved holdt os empirinære i

undersøgelsen.

I specialet har vi inddraget flere teoretiske perspektiver for at skabe en teorihistorisk forankret ramme for begrebet hegemoni og dets betydning for diskurser om seksualitet i undervisningskonteksten. Til analysen har vi kombineret Stuart Halls teori om encoding og decoding med Goffmans dramaturgiske begrebsapparat. Denne kombination har muliggjort en analyse, hvor vi har kunne indfange både de strukturelle intentioner i undervisningen og de sociale dynamikker, hvori disse intentioner forhandles og gives betydning. Teorierne har til sammen styrket vores forståelse af, hvordan diskurser ikke blot udfordres, men forhandles og reproduceres i interaktionen mellem Sexualisterne og eleverne.

Et centralt element i vores analyse har været Sexualisternes performative fremtoning og deres strategiske brug af sprog og rum. Underviserne indtager en liminal position mellem ungdomskultur og pædagogisk autoritet, hvor de gennem visuelle signaler, sprogbrug og kropslig placering forsøger at balancere mellem 'ung-til-ung' koncept og lærer autoritet, hvilket påvirker måden hvorpå, de udfordrer og forhandler diskurser i klasselokalet.

Vedrørende diskursen om seksuel risikoadfærd søger Sexualisterne eksplicit at fremhæve kondombrug som den mest ansvarlige og legitime præventionsform, ofte via moralsk funderede skræmmekampanjer og stærke affektive virkemidler. Alligevel ses diskrepans mellem det, der siges, og det, der faktisk formidles.

Grundet undervisningens strukturering, ender Sexualisterne med at tildele hormonprævention markant mere opmærksomhed end kondomet, både i tid og vægtning, til trods for deres hovedbudskab. Denne skæve prioritering medvirker til at de ikke lykkes med at udfordrer diskursen om seksuel risikoadfærd, men derudover også ubevidst, medvirker til at reproducere den hegemonisk kønnede diskurs, som placerer ansvaret om prævention på kvindens krop. De ender derved med at reproducere diskurser i forsøget på at udfordrer andre.

Med henblik på diskursen om grænseoverskridende adfærd har Sexualisterne til hensigt at fremme en kropslig og relationel forståelse af samtykke, som rækker ud over det juridiske begreb. Gennem interaktive øvelser og didaktiske redskaber forsøger de at bringe samtykke tættere på elevernes erfaringsverden. Analysen viser dog, at disse aktiviteter ofte ender med at fungerer som en social test, snarere end en læringsplatform: Øvelserne reduceres til et spil om loyalitet frem for en praksis baseret på gensidig respekt for grænser. På trods af dette, kan vi konkludere at Sexualisterne formår at anvende klassens sociale spil strategisk, til at åbne for en forhandling af hvad der forstås som værende grænseoverskridende adfærd.

Sexualisterne forsøger aktivt at udfordre hegemoniske diskurser ved at introducere kønsdiverse modeller og skabe rum for refleksion, når det kommer til budskabet om mangfoldighed. Dog kan vi konkludere, at modstanden mod disse alternative fortolkninger ofte er markant. De normative forestillinger om køn og seksualitet er så dybt forankret i de unges sociale virkelighed, at eleverne sætter sig i oppositionel position til budskaberne.

Slutshaming er på lige vis dybt forankret i de unges sociale virkelighed. Trods Sexualisternes intention om normkritik, ender undervisningen i praksis med at tilbyde strategier for individuel tilpasning, snarere end strukturel forandring. Som resultat heraf, kan vi konkludere, at Sexualisterne ender med at reproducere selvsamme diskurs, i forsøget på at udfordrer den.

Et centralt fund i analysen er fraværet af digital sikkerhed som tema i Sexualisternes seksualundervisning, til trods for at det fylder markant i de unges sociale virkelighed. I empirien ses udprægede eksempler på digitale krænkelser. Alligevel fremgår det af vores observationer, at emnet enten helt udelades i undervisningen eller bevidst undgås. Denne tavshed står i kontrast til Undervisningsministeriets retningslinjer, som netop fremhæver digital adfærd som et væsentligt element i nutidig seksualundervisning. Det kan konkluderes, at den manglende adressering af digital sikkerhed risikerer at reproducere en tavshedskultur, hvor normer for digitalt samtykke og ansvar, hverken udfordres eller forhandles, men derimod helt lades ude.

Når det kommer til specialets problemformulering: 'Hvordan Sexualisternes undervisning på ungdomsuddannelser medvirker til at reproducere, udfordre eller forhandle diskurser om problematisk seksuel adfærd', kan vi konkludere, at de primært udfordrer diskurserne. Dog finder vi, at forsøget herpå, i nogle tilfælde resulterer i reproduktion af visse diskurser.

Endvidere kan det konkluderes at Sexualisterne ikke nødvendigvis er i position til reel forhandling, da dette forudsætter gensidig åbenhed. Her står de i kampen mod dybt forankrede hegemoniske diskurser, som præger elevernes sociale virkelighed. På trods af disse begrænsninger vurderes det, at Sexualisternes undervisning er et markant forbedret alternativ til tidligere undervisning, bundet op på en hovedsagelig biologisk og reproduktiv tilgang. Særligt deres 'ung-til-ung' koncept styrker identifikation hos de unge og øger potentialet for normkritik.

9.0 Perspektivering

Dette speciale har vist, at seksualundervisning ikke blot handler om at formidle viden, men også om at understøtte unges refleksioner om køn, grænser og ansvar. Sexualisternes normkritiske undervisning repræsenterer en pædagogisk ambition om at udfordre fastlåste forestillinger, og specialets analyse har vist, at denne tilgang i flere tilfælde åbner for vigtige diskussioner i undervisningsrummet.

Samtidig peger specialet på, at det ikke altid er givet, hvordan sådanne normkritiske budskaber modtages af eleverne. Det kan give anledning til at reflektere over, hvordan seksualundervisning bedst balancerer mellem at udfordre og samtidig skabe plads til dialog. Spørgsmålet om, hvordan undervisere kan møde eleverne i øjenhøjde og understøtte meningsfulde samtaler, er derfor fortsat aktuelt.

De samfundsmæssige udfordringer, der knytter sig til seksuel risikoadfærd og digitale krænkelser, understreger behovet for, at seksualundervisning forholder sig til unges hverdagsliv og sociale virkelighed. Undervisningens rolle er ikke kun at formidle fakta, men også at skabe rum for refleksion, uenighed og forhandling. Her peger specialet på potentialet i undervisningsformer, der integrerer både viden, affekt og social positionering.

Specialet kan inspirere til videre forskning i, hvordan forskellige undervisningsformer påvirker elevernes engagement og deltagelse, især i forhold til køn, normer og ulighed. Det vil være relevant at undersøge, hvordan normkritik praktiseres på tværs af regioner, og hvordan elever med forskellige sociale og kulturelle baggrunde reagerer på budskaber om grænser, mangfoldighed og samtykke. Ligeledes kunne fremtidig forskning udforske, hvordan underviseres egne positioner og erfaringer former måden seksualundervisning udfoldes på i praksis.

Derudover kan specialets indsigter være brugbare for Sexualisterne i deres løbende refleksion over metode og tilgang. De empiriske fund viser blandt andet, hvor og hvornår eleverne oplever undervisningen som meningsfuld, og hvor den risikerer at skabe distance. Denne viden kan bruges til at justere pædagogiske greb, styrke balancen mellem identifikation og udfordring, og skærpe opmærksomheden på tavsheder og emner, der i praksis får mindre plads, såsom digital adfærd og mandlige kropserfaringer. På den måde kan Sexualisterne fortsat udvikle deres undervisning med blik for både intentioner og virkning.

Endelig peger specialet også på et behov for at tænke seksualundervisning mere strategisk ind i uddannelsespolitikken. Når undervisningens omfang, form og faglige

forankring varierer fra skole til skole, risikerer det at blive op til frivillige initiativer og civilsamfundsaktører at sikre kvalitet og inklusion. Aktører som Sexualisterne udfylder et vigtigt tomrum, men deres indsats kan ikke stå alene. Der er behov for en mere systematisk forankring i skolelovgivning og læreruddannelse, som understøtter seksualundervisning som en langsigtet og integreret indsats. Det indebærer både pædagogisk opkvalificering, klare nationale retningslinjer og strukturelle rammer, der favner de komplekse og tværgående temaer, som undervisningen i dag skal rumme.

10.0 Litteraturliste:

Aalborg Universitet. (2024). *Semesterbeskrivelse: Kandidatspeciale i sociologi, 10. semester – Forår 2025* [PDF]. <https://www.moodle.aau.dk/>

Als Research. (2019). *Evaluering af Sundheds- og seksualundervisning og familiekundskab (SSF)*. Styrelsen for Undervisning og Kvalitet. <https://www.alsresearch.dk>

Andersen, A. A. (2023). *Når deling af nøgenbilleder bliver adgangsbillet til fællesskabet*. Asterisk, (106). Hentet fra <https://dpu.au.dk/asterisk/naar-deling-af-noegenbilleder-bliver-adgangsbillet-til-faellesskabet>

Bauman Z (2010) 44 Letters from the Liquid Modern World. Cambridge: Polity.

Bauman Z and Mazzeo R (2012) On Education. Cambridge: Polity.

Bates, T. R. (1975). Gramsci and the theory of hegemony. *Journal of the History of Ideas*, 36(2), 351–366. <https://doi.org/10.2307/2708933>

Best, S. (2018). Liquid Love: Zygmunt Bauman's thesis on sex revisited. *Journal of Sociology*, 54(2), 247–260. <https://doi.org/10.1177/1440783318766150>

Bramming, M., Rise, J. E., Holst, C. A., Hviid, S., & Tolstrup, J. S. (2022). *Risikoadfærd blandt unge*. Statens Institut for Folkesundhed, Sundhedsstyrelsen.

Bryman, A. (2012). *Social research methods*. Oxford University Press, USA.

Burr, V. (2015). Social constructionism. Routledge.

Butler, J. (1999). *Gender trouble: Feminism and the subversion of identity*. Routledge.

Børne- og Undervisningsministeriet. (2024). Sundheds- og seksualundervisning og familiekundskab: Faghæfte <https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/udd/folke/pdf24/jun/240611-gsk-faellesmaal-ssf.pdf>

Børne- og Undervisningsministeriet. (n.d.). *Obligatoriske emner – Fælles Mål for folkeskolens fag*. <https://www.uvm.dk/folkeskolen/fag-timetal-og-overgange/fag-emner-og-tvaergaende-temaer/faelles-maal/faelles-maal-for-folkeskolens-fag/obligatoriske-emner>

Carter, D. (2004). *Stonewall: The riots that sparked the gay revolution*. St. Martin's Press.

Chametzky, B. (2023). *Writing memos: A vital classic grounded theory task*. *European Journal of Humanities and Social Sciences*, 3(1), 39–43.

<https://doi.org/10.24018/ejsocial.2023.3.1.377>

Dagens.dk. (2021). *Samtykke-app får massiv kritik: "Det er i forvejen akavet"*. Hentet fra <https://www.dagens.dk/nyheder/samtykke-app-faar-massiv-kritik-det-er-i-forvejen-akavet>

Det Kriminalpræventive Råd. (n.d.). *Deling af billeder*. <https://dkr.dk/it/deling-af-billeder>

Det Kriminalpræventive Råd. (2023). *Ny undersøgelse: Mange danskere er i vildrede med samtykke til sex*. Hentet fra <https://dkr.dk/nyheder/2023/sep/ny-undersogelse-mange-danskere-er-i-vildrede-med-samtykke-til-sex%e2%80%af>

Donaldson, M. (1993). What is hegemonic masculinity? *Theory and Society*, 22(5), 643–657. <https://www.jstor.org/stable/657988>

Dyrholm, J. B., & Høeg, M. (2022). Seksualundervisning som normkritisk praksis. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, (3), 4–13. https://dpt.dk/wp-content/uploads/2022/09/dpt_2022-3.pdf

Elklit, A., Andersen, L. E., & Spindler, H. (2020). *Traumepsykologisk materialesamling: Psykiske følger efter voldtægt* (1. udg.). Justitsministeriet. <https://www.justitsministeriet.dk/wp-content/uploads/2020/12/Traumepsykologisk-materialesamling.-Psykiske-foelger-efter-voldtaegt.-Ask-Elklit-Line-Eiby-Andersen-Helle-Spindler.-2020.pdf>

Emerson, R. M., Fretz, R. I., & Shaw, L. L. (2011). *Writing ethnographic fieldnotes* (2nd ed.). University of Chicago Press.

Evaluering af Sexualisterne. (2023). *Sexualisterne: Evaluering af unge-til-unge seksualundervisning i Aalborg Kommune*.

FGU Danmark. (2024, 11. september). *Inspiration til den obligatoriske seksualundervisning i FGU*. <https://fgu.dk/2024/09/11/inspiration-til-den-obligatoriske-seksualundervisning-i-fgu/>

Foucault, M. (1978). *The history of sexuality: Volume 1: An introduction* (R. Hurley, Trans.). Pantheon Books.

https://www.uib.no/sites/w3.uib.no/files/attachments/foucaulthistory_of_sexualityvol1.pdf

(Original work published 1976)

Gallup for Sex & Samfund. (2018). *FAKTA om danskernes holdning til homofobi*. Sex & Samfund.

Goblet, M., & Glowacz, F. (2021). *Slut shaming in adolescence: A violence against girls and its impact on their health*. International Journal of Environmental Research and Public Health, 18(12), 6657. <https://doi.org/10.3390/ijerph18126657>

Goffman, E. (1959). *The Presentation of Self in Everyday Life*. Garden City: Doubleday.

Goffman, E. (1967). *Interaction Ritual: Essays on Face-to-Face Behavior*. New York: Pantheon Books.

Hall, S. (1980). *Encoding/decoding*. In S. Hall, D. Hobson, A. Lowe, & P. Willis (Eds.), *Culture, Media, Language* (pp. 128–138). London: Routledge.

Halkier, B. (2019). Fokusgrupper. I R. Juul Møberg & L. B. Kaspersen (Red.), *Metodiske tilgange i samfundsvidenskaberne* (3. udg., s. 149–171). Hans Reitzels Forlag.

Halkier, B. (2020). Fokusgrupper. I Brinkmann, S. Tangaard, L. (Red.), *Kvalitative metoder* (3. udg., s. 167–184). Hans Reitzels Forlag.

Holm, E. F. (2023, oktober). *Seksualundervisning anno 2023 er langt mere end krop og biologi*. Asterisk, nr. 106. Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse (DPU).
<https://dpu.au.dk/asterisk/seksualundervisning-anno-2023-er-langt-mere-end-krop-og-biologi>

Jagose, A. (1996). *Queer theory: An introduction*. NYU Press.

Jewkes, R., Flood, M., & Lang, J. (2015). Hegemonic masculinity: Combining theory and practice in gender interventions. *Culture, Health & Sexuality*, 17(Suppl 2), 112-127.
<https://doi.org/10.1080/13691058.2015.1085094>

Juul, S., & Pedersen, K. B. (2012). *Samfundsvidenskabernes videnskabsteori: en indføring*.

Justitsministeriet. (2017). *Digitale sexkrænkelser i Danmark*. København: Justitsministeriet.

Justitsministeriet. (2020). *Folketinget vedtager ny samtykkelov*. Hentet fra
<https://www.justitsministeriet.dk/pressemeddelelse/folketinget-vedtager-ny-samtykkelov/>

Jørgensen, M. J., Andersen, B., Maindal, H. T., & Olesen, F. (2011). *Usikker sex blandt unge danskere*. Månedsskrift for Almen Praksis, 89(9), 726-732.

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Interview – det kvalitative forskningsinterview* (3. udg.). Hans Reitzels Forlag.

KVINFO. (2021). *Et år efter Sofie Linde satte gang i #MeToo: Det går fremad, men vi har ikke alle med endnu*. Hentet fra <https://kvinfo.dk/2021/10/26/et-aar-efter-sofie-linde-satte-gang-i-metoo-det-gaar-fremad-men-vi-har-ikke-alle-med-endnu/>

KØN – Gender Museum Denmark. (n.d.). *P-pillens historie*. <https://konmuseum.dk/p-pillens-historie/>

LGBT+ Danmark. A (n.d.). *Kønsidentiteter og kønsforståelser*.
<https://lgbt.dk/ordbog/koensidentiteter-og-koensforstaaelser/>

LGBT+ Danmark. B (n.d.). *Om os*. <https://lgbt.dk/om-os/>

LGBT+ Danmark. (2021). *Stop diskrimination i skolen – en undersøgelse af LGBTQ+ elevers oplevelser i grundskolen*. Hentet fra <https://lgbt.dk/wp-content/uploads/2021/06/Stop-diskrimination-i-skolen-2021.pdf>

Mobil.nu. (2021). *iConsent: Dansk app skal give samtykke til sex*. Hentet fra <https://mobil.nu/streaming-film-musik/iconsent-dansk-app-skal-give-samtykke-til-sex-118800>

Retsinformation.dk. Hentet fra <https://www.retsinformation.dk/eli/lt/2024/434> Sidst tilgået: 28/5-2025

Rigsarkivet. (n.d.). *Historiske holdninger til abort*. <https://www.rigsarkivet.dk/udforsk/kildepakke-uoensket-gravid-foer-og-efter-den-fri-abort/historiske-holdninger-til-abort/>

Schippers, M. (2007). Recovering the feminine other: Masculinity, femininity, and gender hegemony. *Theory and Society*, 36(1), 85-102. <https://doi.org/10.1007/s11186-007-9022-4>

Sex & Samfund. (2019). *Til kamp mod LGBT-fordomme: Sex & Samfund rykker ud* [Pressemeddelelse]. VIA Ritzau(2020). <https://via.ritzau.dk/pressemeddelelse/13597699/til-kamp-mod-lgbt-fordomme-sex-samfund-rykker-ud>

Sex & Samfund. (2023). *Danske unge slår igen egen rekord i klamydia – se hvor udbredt sygdommen er i din kommune*. Hentet fra <https://sexogsamfund.dk/om-os/nyheder/danske-unge-slaar-igen-egen-rekord-klamydia-se-hvor-udbredt-sygdommen-er-din-kommune>

Spradley, J. P. (1980). *Participant observation*. Holt, Rinehart and Winston.

Sundhedsdatastyrelsen. (u.å.). *Provokerede aborter*. eSundhed. <https://www.esundhed.dk/Emner/Graviditet%20foedsler-og-boern/Provokerede-aborter>

Statens Serum Institut. (2023a). *Klamydia – opgørelse over sygdomsforekomst 2022*. Hentet fra <https://www.ssi.dk/sygdomme-beredskab-og-forskning/sygdomsovervaagning/k/klamydia---opgoerelse-over-sygdomsforekomst-2022>

Statens Serum Institut. (2023b). *Gonorré - opgørelse over sygdomsforekomst 2023*. Hentet fra <https://www.ssi.dk/sygdomme-beredskab-og-forskning/sygdomsovervaagning/g/gonorre--opgoerelse-over-sygdomsforekomst-2023>

Statens Serum Institut. (2023c). *Syfilis - opgørelse over sygdomsforekomst 2023*. Hentet fra <https://www.ssi.dk/sygdomme-beredskab-og-forskning/sygdomsovervaagning/s/syfilis---opgoerelse-over-sygdomsforekomst-2023>

Statens Serum Institut. (2023d). *Klamydia – opgørelse over sygdomsforekomst 2023*. Hentet fra <https://www.ssi.dk/sygdomme-beredskab-og-forskning/sygdomsovervaagning/k/klamydia---opgoerelse-over-sygdomsforekomst-2023>

Sundhedsstyrelsen. (2010). *Undersøgelse om uønskede graviditeter og valg af abort blandt kvinder under 25 år*. Sundhedsstyrelsen.

Styrelsen for Undervisning og Kvalitet. (n.d.). *Seksualundervisning i de gymnasiale uddannelser*. EMU Danmarks Læringsportal. <https://emu.dk/stx/undervisningsmiljoe/seksualundervisning/seksualundervisning-i-de-gymnasiale-uddannelser>

THL. (2025). *Induced abortions in the Nordic countries 2023*. Official Statistics of Finland. <https://thl.fi/en/statistics-and-data/statistics-by-topic/sexual-and-reproductive-health/abortions/induced-abortion-in-the-nordic-countries2023>

Ungdomsbyen. (2023, 27. februar). *Ungdomsbyen – Nors fortælling* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=g-6h8eYnfsg>

Verdensmaal.org. (2022). *De unge er blevet hørt: Seksualundervisning bliver obligatorisk på alle gymnasier*. Hentet fra <https://www.verdensmaal.org/nyheder/de-unge-er-blevet-h%C3%B8rt-seksualundervisning-bliver>

VIVE. (2024, 16. januar). *Langt større mistrivsel blandt LGBT+ elever*. Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd. <https://www.vive.dk/da/nyheder-og-debat/2024/langt-stoerre-mistrivsel-blandt-lgbtplus-elever/>

WorldPride. (2021). *Copenhagen 2021 WorldPride and EuroGames*. <https://copenhagen2021.com>