

The background of the entire page is a stylized illustration. It depicts a dark brown desk with a black desk lamp on the left, a large dark blue book with yellow pages in the center, and a rolled-up white diploma tied with a red ribbon on the right. A wooden chair with a brown backrest is positioned behind the desk. In the background, there are large, stylized symbols: a red female symbol and a yellow male symbol, and a large yellow circle. The text is overlaid on this illustration.

Udvikling af seksualundervisningen på HF & VUC Roskilde-Køge: En aktionsforskningstilgang

Projekt om udvikling og læring i en samfundsmæssig kontekst

Kandidat: Socialpsykologi og læring

Roskilde Universitet

Foråret 2025

Gruppemedlemmer:

Daniel Ken Togo Kristiansen (80302)

Émilie Alsina Renedo Ravnsbæk (70976)

Maria Walsøe Sørensen (71593)

Vejleder:

Marie-Louise Bjørn, Studielektor (Institut for Mennesker og Teknologi)

Anslag: 122.378

0. Abstract

This action research study attempts to uncover, what criticisms a group of Danish students see in the sexual education at their upper secondary education, and how the students' and teachers' experiences can be used to develop a more student-oriented sexual education that reflects the students' needs and wishes, which is also feasible for the teachers. We have done this with Yrjö Engeström's cultural historical activity theory as our main perspective and used an adapted version of Future Workshops, to involve both students, teachers and leaders as participants.

The project has shown that the students have a clear desire for more time and more involvement in sexual education. Their criticism of the lack of relevance and participation in the education revealed deep frustration with the form and content of the education. At the same time, we have worked closely with the teachers, who were challenged by the students' criticism and were motivated to develop the teaching based on the students' statements. Their willingness to work with the students' suggestions shows that more student-centered teaching is possible, even when it requires changes in practice. The management was responsive to these suggestions, but had to take into account organizational and financial frameworks, which created certain contradictions.

Our analysis also shows, how previous decisions and historical norms continue to characterize sex education at HF & VUC Roskilde-Køge. This highlights the importance of understanding the structural and institutional constraints that have shaped existing teaching methods. At the same time, it suggests that change can occur when the historical experiences that have shaped practice are critically confronted and challenged.

Indholdsfortegnelse

0. Abstract	2
1. Indledning	5
1.1 Problemformulering	7
1.2 Begrebsafklaring	7
1.3 Målgruppebeskrivelse	8
1.3.1 HF & VUC Roskilde-Køge	8
1.3.2 Klasser og elever	9
1.3.3. Undervisere	9
1.3.4 Ledere	9
2. Videnskabsteori og metode	9
2.1 Spørgeskemaundersøgelse	11
2.2 Fremtidsværksted	11
2.2.1 Workshops	12
2.2.2 Forberedelsesfasen	12
2.2.3 Kritikfasen	12
2.2.4 Utopi-/Fantasifasen	13
2.2.5 Realiserings-/Virkeliggørelsesfasen	13
3. Teori: Yrjö Engeström – Kulturhistorisk aktivitetsteori	14
3.1 Aktivitetssystemet og dets komponenter	15
3.1.1 Konkretion i vores projekt	15
3.2 Begrebslige udvidelser	16
3.2.1 Kontradiktioner	16
3.2.2 Ekspansiv læring/transformation	17
3.2.3 Flerstemmighed	18
3.2.4 Knudepunktsarbejde	18
3.2.5 Historicitet	19
3.3 Teoretisk kodning af empirien	19
4. Analyse – aktivitetssystemer i bevægelse – en analyse af læring og udvikling gennem aktionsforskning	20
4.1 Definition af aktivitetssystemerne	21
4.1.1 Skolen som aktivitetssystem	21
4.1.2 Elevernes Kritikfase som aktivitetssystem	21

4.1.3 Elevernes Utopifase som aktivitetssystem.....	23
4.1.4 Undervisernes Realiseringsfase som aktivitetssystem.....	24
4.1.5 Ledernes Realiseringsfase som aktivitetssystem	25
4.2 Historicitet som analytisk blik – hvordan fortiden former nutidens muligheder.....	25
4.2.1 Historicitet i Kritikfasen	26
4.2.2 Historicitet i Utopifasen.....	27
4.2.3 Historicitet i lærernes Realiseringsfase	27
4.2.4 Historicitet i ledernes Realiseringsfase	29
4.3 Analyse af de fire workshops.....	30
4.3.1 Elevworkshop: Kritikfasen	31
4.3.2 Elevworkshop: Utopifasen.....	35
4.3.3 Underviserworkshop: Realiseringsfasen.....	38
4.3.4 Lederworkshop: Realiseringsfasen	42
4.4 Analyse konklusion.....	43
5. Diskussion.....	44
5.1 Diskussions konklusion	50
6. Samlet konklusion.....	50
7. Litteraturliste.....	51

1. Indledning

Det danske samfund var op igennem 1960'erne bekymret for børnenes sind i forbindelse med seksualitet, hvorfor der i starten af 1970'erne blev indført obligatorisk seksualoplysning i folkeskolen. Pensum var dengang præget af samfundets normer og perspektiver på sex og seksualitet. Emnet var derfor følsomt, og man mente, at emnet havde risiko for at underminere undervisernes autoritet, da emnet ansås for at være kontroversielt. Trods manglende undervisningsmateriale forsøgte man alligevel at give de unge en grundlæggende forståelse af kroppens biologi og forplantningssystem gennem "blomster og bierne" (Gjærløff, 2019).

1980'erne var en tid båret af frisind, mangfoldighed og seksuel ligestilling, hvilket betød en øget opmærksomhed på, at materialer til seksualundervisningen burde forbedres. Bagsiden var ængsteligheden omkring aids-epidemien, hvilket betød, at der blev lagt stor vægt på forebyggelse og beskyttelse (Gjærløff, 2019).

1990'erne og 00'erne blev seksualundervisningen i stigende grad præget af diskussionerne om inklusionen af køn og forsøgte i stigende grad at arbejde mod en større forståelse af seksualitet og identitet. Internettets indvunden skabte et nyt læringsmiljø for unge, men førte også nye dilemmaer med sig i form af digitaliseringen, moderne medier, porno og digitale krænkelser (EMU – Danmarks læringsportal, 2024a; Sex og Samfund, 2024a).

De seneste år har ungdommen haft et normkritisk perspektiv, og har i stigende grad haft fokus på psykisk (mis)trivsel i LGBT+-miljøet, inklusion af flerfarvede seksualitet, kønsudtryk og identitet, ligestilling blandt køn, eksponering af uønsket seksuel opmærksomhed og samtykke til sexrelateret aktiviteter. Sex og Samfunds kampagner og gymnasieelevernes opråb til krav om bedre seksualundervisning, førte til at Folketinget i 2022 vedtog, at seksualundervisning skal være en obligatorisk og integreret del af uddannelsesforløb på ungdomsuddannelserne ved 2023's skoleårsstart (Børne- og Undervisningsministeriet, 2022; EMU – Danmarks læringsportal, 2024b).

Sex og Samfund udgiver i 2023 en omfangsrig rapport om unges generelle viden om sexrelateret emner, samt deres mening om og holdning til seksualundervisning på ungdomsuddannelser. Det ses, at der blandt de unge florerer myter og misforståelser om fx spredningen af sexsygdomme, eksistensen af mødommen, konsekvenserne ved hyppig onani og brugen af nødprævention. 56% af unge angiver, at de får viden om pubertet, prævention, graviditet og sexsygdomme fra seksualundervisningen, mens næsten lige så mange unge (49%) får deres viden fra

veninder og venner eller internettet (50%) (Sex & Samfund, 2023). Rapporten beskriver dog at 65% af unge ønsker mere seksualundervisning, og at 68% af de unge i meget høj grad mener, at seksualundervisningen bør implementeres på alle ungdomsuddannelser. De unge ser helst, at seksualundervisningen ikke er kønsopdelt, og at den foretages af fagprofessionelle eller deres faste lærer med kompetenceudvikling. Det er desuden vigtigt, at seksualundervisningen er nutidig, mangfoldig og inkluderende. De unge er ligeledes interesseret i samtykkelovgivningen, men har udfordringer med at se, hvordan der i praksis, kan kommunikeres lyst og samtykke (Sex & Samfund, 2023).

Ifølge Sex og Samfund bør seksualundervisningen ikke fokusere på teknisk viden om sex, men snarere handle om at udvikle elevernes viden om grænser, rettigheder og konsekvenser. Målet er at styrke de unges egne handlekompetencer, så de kan navigere i seksuelle og relationelle situationer på en måde, der fremmer egen og andres sundhed og trivsel (Sex & Samfund, 2024).

Undervisningsministeriet har givet den enkelte uddannelsesinstitution kompetence til selv at tilrettelægge seksualundervisningen. Undervisningens form, tilrettelæggelse, anvendte metoder og redskaber må gerne være eksperimenterende i natur, men skal i sit format sikre en fordomsfri kultur på skolen, og skal have et omfang, der giver eleverne tid og mulighed for at reflektere over emnerne (EMU – Danmarks læringsportal, 2024b). Det betyder, at seksualundervisningen ikke kan være enkeltstående temadage eller et enkelt modul, men at seksualundervisningen bør være en integreret del af de fag, eleverne har (EMU – Danmarks læringsportal, 2024c).

Trods disse brede strukturelle rammer for seksualundervisningen, mener Bertelsen (Bertelsen, et al., 2022), at det pædagogiske praksisfelt ikke lader til at arbejde målrettet med seksualitet. Gennem aktionsforskning vil vi undersøge, hvordan elever, undervisere og ledelse oplever den nuværende seksualundervisning, og i samarbejde med dem udvikle et realiserbart format, der kan integreres som en del af skolens måde at arbejde med seksualundervisning på i fremtiden. Fokus vil være på at skabe refleksion og medejerskab blandt eleverne, så seksualundervisningen bliver vedkommende og praksisnær. God seksualundervisning bygger nemlig på sundhedspædagogiske tilgange, hvor inddragelse af elevernes perspektiv, en stor tværfaglighed og handlingsorienteret undervisning er omdrejningspunktet (Sex & Samfund, 2024b). Motivationen bag projektet er en generel interesse i temaet blandt studiegruppens medlemmer, samt en åbenbar mulighed for direkte interaktion og samarbejde med en skole, da et af vores gruppemedlemmer arbejder på skolen som underviser.

1.1 Problemformulering

Hvilke kritikpunkter ser eleverne i seksualundervisningen på HF & VUC Roskilde-Køge, og hvordan kan eleverne og undervisernes erfaringer – set gennem et aktivitetsteoretisk perspektiv – bruges til at udvikle en mere elevnær seksualundervisning, der afspejler elevernes behov og ønsker, og som samtidig er realiserbart for underviserne?

1.2 Begrebsafklaring

I projektet benytter vi en række centrale begreber i vores problemformulering, som det er nødvendigt at præcisere for at skabe en fælles forståelse af undersøgelsens fokus og retning. Begreberne *kritikpunkter*, *elevnær*, *behov og ønsker*, og *realiserbart* forstås i denne sammenhæng som følger:

Kritikpunkter

Dette refererer til de udfordringer, mangler eller utilfredsheder, som eleverne oplever i den eksisterende seksualundervisning. Dette dækker både eksplicit formuleret kritik og mere implicitte udtryk for modstand, ligegyldighed eller fravær af engagement. Begrebet er inspireret af vores brug af metoden om fremtidsværksteder, som vi uddyber i vores metodeafsnit. Her har kritikfasen netop til formål at skabe et åbent rum for deltagernes udtryk for frustration, behov og oplevede barrierer. Ved at tage elevernes perspektiver alvorligt skabes et udgangspunkt for en kollektiv og meningsfuld udviklingsproces.

Elevnær

Elevnær bruges til at beskrive en form for undervisning, som tager udgangspunkt i elevernes egne erfaringer, perspektiver og livsverden. I denne sammenhæng betyder det, at seksualundervisningen skal være relevant, tilgængelig og genkendelig for eleverne – både indholdsmæssigt og i forhold til den måde, undervisningen tilrettelægges og formidles på. Begrebet knytter an til idéer fra vores brug af Yrjö Engeströms aktivitetsteori, hvor læring ses som en situeret og kontekstafhængig proces, og hvor deltagernes aktive medskabelse af indhold og form er central (Engeström, 1997, s. 4-16).

Behov og ønsker

Denne formulering benyttes som et overordnet fokus på, hvad eleverne selv giver udtryk for i forbindelse med projektet, at mangle eller efterspørge til indhold og/eller faciliteringen af seksualundervisningen på deres uddannelse.

Realiserbar

Dette henviser til de praktiske og strukturelle rammer, som underviserne arbejder under, og som har betydning for, hvad der reelt kan lade sig gøre i praksis. I denne sammenhæng erkender vi, at undervisere kan have begrænset tid, ressourcer og handlemuligheder. En realiserbar seksualundervisning indebærer derfor løsninger, der ikke blot imødekommer elevernes behov og ønsker, men som også kan implementeres inden for de organisatoriske og didaktiske rammer, de er underlagt. I vores brug af fremtidsværksteder indgår realiserbarhed som en væsentlig del af realiseringsfasen, hvor idéer og forslag konkretiseres og vurderes i forhold til deres gennemførlighed i praksis.

1.3 Målgruppebeskrivelse

1.3.1 HF & VUC Roskilde-Køge

HF & VUC Roskilde-Køge er en uddannelsesinstitution med afdelinger i Roskilde og Køge. Elevgruppen består primært af unge og voksne i alderen 17 til 30 år, som kommer fra et bredt geografisk område på Sjælland. På Roskilde-afdelingen udbydes en række forskellige undervisningstilbud, herunder 12 hf-klasser, hf-enkeltfag, AVU (almen voksenuddannelse), FVU (forberedende voksenundervisning) samt hold for ordblinde. Der er 2797 CPR-kursister og af dem er ca. 1000 årskursister på de to afdelinger (tal fra 2021).

Siden hf-uddannelsens etablering i 1960'erne har VUC haft en vigtig samfundsmæssig funktion ved at tilbyde alternative uddannelsesveje til unge og voksne, der af forskellige årsager ikke har fulgt den traditionelle vej gennem uddannelsessystemet (Beck et al., 2016, s. 19). Flere af eleverne har tidligere afbrudt andre ungdomsuddannelser og kan være udfordret af sociale og/eller psykiske problemstillinger. Elevgruppen er således præget af stor diversitet, både hvad angår alder, uddannelsesmæssig baggrund og sociale forhold. Efter reformerne fra 2000 og frem er der sket en ændring i elevtyper, som nu kommer direkte fra 9. klasse og typisk går videre på mellemlange videregående uddannelser (Beck et al. 2016, s 10).

1.3.2 Klasser og elever

Vi indledte projektarbejdet med en spørgeskemaundersøgelse, som havde til formål at ”tø isen op” i klasserne (Lehmann, 2018, s. 26; 73). Spørgeskemaet blev uddelt i to klasser. Spørgeskemaet blev uddelt i henholdsvis en dansktime og en psykologitime. Eleverne blev informeret om, at besvarelsen var anonym og frivillig. Alle tilstedeværende elever valgte at deltage. Spørgeskemaet bliver nærmere beskrevet på s. 11. Klassen som deltog i workshoppen, er en HF2-klasse, der færdiggør deres hf-uddannelse til sommer. Klassen er præget af en høj grad af sammenhold og venskaber på tværs af køn, og består blandt andet af seks ordblinde elever. Alle eleverne har modtaget seksualundervisning, medmindre de har været fraværende den gældende dag. Det gælder for begge klasser, at de har et lavt fravær.

1.3.3. Undervisere

På HF & VUC Roskilde-Køge er der 37 hf-undervisere, 18 Ordblinde undervisere og 19 AVU- og FVU- undervisere, hvoraf 5 undervisere deltog i vores workshop: 3 hf- undervisere, 1 ordblindelærer og en AVU og FVU-lærer. Organisationens har en lang tradition for samarbejde mellem de forskellige undervisergrupper, og derfor er alle også med til pædagogiske dage. Der er et godt samarbejde mellem de forskellige lærergrupper, som ofte underviser samme klasser.

1.3.4 Ledere

Som en del af realiseringsfasen har vi talt med vicerektor og hf-uddannelseschef og uddannelsesleder for den 2-årig hf, som til daglig har ansvaret for at udvikle og implementere skolens strategier på HF & VUC Roskilde-Køge.

2. Videnskabsteori og metode

Med introduktion, begrebsafklaring og målgruppedefinition på plads, bevæger vi os nu over på vores videnskabsteoretiske ståsted og metodologiske valg.

I projektet tager vi udgangspunkt i Sanne Lehmanns praksisnære forståelse af aktionsforskning (Lehmann, 2018), som bygger videre på Kurt Lewins oprindelige aktionscyklus (1946) og kombinerer klassisk aktionsforskning med nyere pædagogiske og pragmatiske traditioner. Lehmanns tilgang retter sig mod mindre forskningsprojekter, hvor projektets omfang og ressourcer er begrænsede. Da dette også gælder for vores projekt, fremstod hendes tilgang som særligt anvendelig og relevant.

Aktionsforskning er en demokratisk, dialogbaseret, problemløsende og forandringsorienteret forskningsproces, der via aktioner i form af ”workshops” og andre interventioner, har til hensigt at inddrage alle aktører i en cyklisk og deltagerinvolverende proces med udgangspunkt i en konkret praksiskontekst for at definere, udvikle, implementere og forankre konkrete løsninger på et hverdagsligt problem. Udover det praktiske øjemed, har aktionsforskningen også til formål at bidrage med ny viden til det videnskabelige felt (Lehmann, 2018, s. 8-10).

Aktionsforskning beror på ideen om, at al menneskelig handling udgøres af antagelser. Formålet er derfor at få aktørerne til at reflektere over og ændre disse antagelser, samt støtte henimod nye løsninger. Aktionsforskningen ser gruppen af mennesker som en dynamisk enhed, hvilket betyder, at viden og handling er gensidigt afhængige i praksisfællesskabet (Wenger, 2010), men betyder samtidig også, at antagelser, beslutninger og handlinger ikke ændres hos individet, før det ændres for gruppen (Lehmann, 2018, s. 20).

Ontologisk bygger aktionsforskningen på en pragmatisk og relationel erkendelse af, at sociale strukturer og praksisser er dynamiske og foranderlige gennem kollektiv refleksion og handling. Verden forstås og anses som altid udviklende, hvor mennesker skaber og genskaber deres virkelighed igennem interaktion og handling. Epistemologisk hviler aktionsforskningen på en praksisbaseret og deltagerorienteret erkendelsesform, hvor viden skabes igennem kollektiv dialog, refleksion og handling (Lehmann, 2018, s. 88-92). Forskeren er ikke en neutral observatør, men en medaktør der faciliterer forandringsprocesser med aktørerne. Aktionsforskningen erkender iterativt, hvilket betyder, at viden opstår i og gennem handling, og forståelsen skabes løbende i cykliske processer (Burnes, 2004, s. 984). Aktørerne bliver gennem deltagelse bevidste om deres ressourcer og barrierer, og kan dermed aktivt ændre disse. I aktionsforskning er viden ikke sand i objektiv forstand, men betragtes som gyldig og meningsfuld, når den opleves som brugbar, legitim og anvendelig i praksis (Lehmann, 2018, s. 94). Validitet forstås her som kontekstuel og praksisforankret, hvilket vil sige, at viden vurderes ud fra, om den bidrager til meningsfulde forandringer i praksis, og om deltagerne oplever, at deres problemstillinger er blevet adresseret og bearbejdet (Duus et al., 2012, s. 114-119). Denne pointe diskuterer vi nærmere i metodediskussionen, da aktionsforskningen forudsætter høj transparens og et tydeligt udfoldet førstepersonsperspektiv, hvor vi som ”forskere” reflekterer eksplicit over kvalitetskriterier og vores egen rolle i udviklingsprocessen (Alrø & Hansen, 2017, s. 12). Her vil vi blandt andet tage udgangspunkt i de reflektive spørgsmål, som Duus et al. (2012) viderefører fra Reason og Bradbury, og som kan fungere som ramme for vurdering af kvalitet og validitet i aktionsforskning.

Aktionsforskning trækker i sin forståelsesmæssige forankring på flere videnskabsteoretiske retninger. Dens kritiske perspektiv kan føres tilbage til kritisk teori, hvor normkritik, emancipation og empowerment er centrale træk. Dens interesse for at afdække underliggende mekanismer kan ses i forlængelse af kritisk realisme, mens vægtningen af dialog, meningsforhandling og samskabt viden reflekterer socialkonstruktivistisk tænkning (Lehmann, 2018, s. 88). Projektet vil videnskabsteoretisk tage udgangspunkt i denne definition.

2.1 Spørgeskemaundersøgelse

Som en del af projektet har vi udarbejdet et spørgeskema, der omhandler de unges erfaringer med seksualundervisning på gymnasialt niveau. Spørgeskemaet havde flere formål: Det skulle hjælpe os med at definere målgruppen og genstandsfeltet samt afklare, hvilke informanter der kunne være interesseret i et videre samarbejde (Brinkmann & Tanggaard, 2022, s. 37). I det følgende vil vi beskrive arbejdet med fastlæggelse af population, design af stikprøve og udarbejdelse af spørgeskemaet (Frederiksen, Gundelach & Nielsen, 2017, s. 15)

I vores tilfælde havde vi en population af begrænset størrelse, svarende til en studenterevaluering, og vores antal af respondenter var 30. Vores udvalgsramme var begrænset til elever, som var til stede den pågældende dag. Efter aftale med skolens ledelse fik vi adgang til to HF2-klasser, som derfor udgør vores bekvemmelighedsudvalg – altså den gruppe vi har haft adgang til (Frederiksen, Gundelach & Nielsen, 2017, s. 15). I udarbejdelsen af vores spørgeskema har vi grundigt overvejet, hvilke typer svarskalaer og kategorier vi ville anvende, men også selve spørgsmålenes rækkefølge, da vi er opmærksomme på betydningen af denne (Frederiksen, Gundelach & Nielsen, 2017, s. 18)

2.2 Fremtidsværksted

Ideen om at anvende Jungk og Müllerts fremtidsværksted i vores projekt udspringer af ønsket om at involvere både elever, lærer og ledere på HF & VUC Roskilde-Køge i udviklingen af ideer til en fremtidig seksualundervisning, og samtidig finde en struktur der tager højde for vores begrænset ressourcer. Vi vil facilitere et rum, hvor der er plads og mulighed for både mulige og umulige ideer. Herefter vil vi i samarbejde med vicerector og HF-uddannelseschef samt uddannelsesleder, arbejde videre med mulighederne for at realisere de unges ideer.

2.2.1 Workshops

Vi har designet det, Jungk og Müllert kalder et “én-dags-værksted”, som passer til den tid, vi har til rådighed med elever, undervisere og ledere. Vi har 2x50 minutter med eleverne, 40 minutter med lærerne og 40 minutter med lederne, som dog er lidt mindre tid end et typisk “én-dags-værksted”, men mere end det de kalder et “en-times-værksted (Jungk & Müllert, 1989, s. 60). Ud fra vores gruppe af studerende og undervisere og den tid, vi har til rådighed, har vi lavet vores fremtidsværksted på følgende måde:

2.2.2 Forberedelsesfasen

Her planlagde vi den praktiske del: datoer, materialer, struktur og rolle- og opgavefordeling. Daniel var facilitator, Emilie styrede tavle og materialer, og Maria skrev observationsnotater. Vi var meget opmærksomme på, hvordan vi sammen arrangerede rummene, så alle havde fri og ubesværet adgang til papir og post-its i alle vores workshops. Det, at lade eleverne deltage i rummets indretning, kalder Jungk & Müllert “selvorganisering”, som skal medvirke til at skabe et godt værkstedsklima, hvor eleverne løbende opdager fælles berøringspunkter (Jungk & Müllert, 1989, s. 57; 61).

2.2.3 Kritikfasen

I denne fase lavede vi en workshop med en hf-klasse med 24 elever, hvoraf 20 elever var til stede på dagen, som alle deltog frivilligt. I denne workshop skulle vi fokusere på de negative erfaringer, som vi så skulle arbejde videre med i næste workshop. Her var det vigtigt, at der blev gjort plads til elevernes klager, bekymringer og vrede. Det var vigtigt, at de nedskrev deres pointer i stikordsform, og der var plads til eventuelle nye temaer. Det var også vigtigt, at Daniel som facilitator hjalp til, at de enkelte dele af workshoppen blev overholdt og samtidig virkede "opmuntrende og ansporende" (Jungk & Müllert, 1989, s. 65; 57).

Vi præsenterede overordnet vores spørgeskemadata, hvorefter det var meningen, at eleverne skulle brainstorme i grupper baseret på de overordnede temaer. Det viste sig dog at være udfordrende at holde den oprindelige plan og ikke mindst at undgå at diskutere, som ellers er et vigtigt element i denne fase (Jungk & Müllert, 1989, s. 68). Her afviger vi lidt fra Jungk & Müllerts pointsystem, men giver dem alle mulighed for at stemme, som den del af næste fase i stedet. I denne fase, var der syv elever, der valgte at blive efter skole for at udvælge og uddybe nogle særlig vigtige temaer. De blev bedt om at stemme på de temaer, de syntes, var de vigtigste. De nævnte metodiske afvigelser vil blive udfoldet i diskussionen senere i projektet.

2.2.4 Utopi-/Fantasifasen

“Målet med fantasifasen er at få de forhåbninger, der slumrer i os, til at træde frem”. Det var vigtigt, at eleverne forstod, at her er alt muligt. Daniels vigtigste funktion var at motivere og stille spørgsmål og skride ind, hvis der er nogen, der sagde ‘Nej’ til de andres forslag (Jungk & Müllert, 1998, s. 44; 77; 82).

I denne fase så vi på kritikken og de negative erfaringer fra sidst og arbejdede videre med elevernes egne ønsker og ideer i et positivt lys. Vi gav dem et spørgeskema med sidste uges temaer, så de samlet kunne prioritere de vigtigste. Her afviger vi fra Jungk og Müllerts fantasifase på den måde, at man her typisk ville arbejde i små arbejdsgrupper i udvælgelsen af disse utopiske udkast for så at give dem point til sidst (Jungk & Müllert, 1989, s. 16). Dette gjorde vi, på grund af den begrænsede tidsramme. Eleverne fik mulighed for at sætte sig ved et bord med et tema, så de kunne begynde at nedskrive ideer, og lave de utopiske udkast.

Afslutningsvis samlede vi op på de mange ideer i plenum, hvor hvert bord fik mulighed for at fremlægge deres papir med post-its. De ideer tog vi så med til workshoppen med underviserne.

2.2.5 Realiserings-/Virkeliggørelsesfasen

I denne fase skal det utopiske udkast fremlægges for dem, der kan realisere det (Jungk & Müllert, 1989, s. 87). Vi fik mulighed for at være en del af en pædagogisk eftermiddag, og på den måde få underviserne i tale. De havde op til denne dag meldt sig på forskellige workshops, hvor 5 undervisere melde sig på vores. Her præsenterede vi det første spørgeskema, og de faser vi havde arbejdet med. På den måde ville vi arbejde videre med at realisere de prioriterede løsningsforslag, som eleverne kom frem til i kritik-fasen. I denne fase er det normalt deltagerne, der fremlægger deres udkast, men vi havde valgt at være bindeleddet mellem elevernes arbejde og undervisernes videre diskussion.

Vi havde planlagt, at de skulle diskutere, hvilke hindringer der er for en realisering af elevernes forslag, men også arbejde med mulighederne for at virkeliggøre deres (utopiske) drømme. Det, som Jungk og Müllert (1998) kalder “systematisering”. Underviserne diskuterede i en samlet gruppe, hvordan de kunne forsøge at lave en idebank for en fremtidig seksualundervisning.

I den sidste del af denne fase blev vi bindeleddet mellem undervisere og ledere. Her gennemgik vi de forslag, som de havde diskuteret. Lederne var positive overfor ideen om, at der kunne ske en ændring i den måde, man har afholdt seksualundervisningen indtil nu. Vores workshop med

underviserne og den efterfølgende præsentation af ideerne til lederne udgjorde virkelighedsfasen.

3. Teori: Yrjö Engeström – Kulturhistorisk aktivitetsteori

Yrjö Engeström er en central skikkelse inden for den kulturhistoriske skole, og kendt for at have videreudviklet og systematiseret aktivitetsteoriens tredje generation. Engeström trækker især på Vygotskys idé om mediering igennem artefakter, og Leontievs begreb om målrettet, kollektiv aktivitet – men udvider disse til en bredere forståelsesramme for læring, udvikling og forandring i komplekse praksisfællesskaber (Engeström, 1997, s. 4-16).

Engeströms teoretiske bidrag er en videreudvikling af den kulturhistoriske tradition, hvor menneskelig aktivitet ikke forstås som en individuel, isoleret proces, men som grundlæggende social, situeret og formet af sin historiske og kulturelle kontekst. Han flytter fokus fra det enkelte individ til det kollektive aktivitetssystem og betoner, hvordan læring opstår gennem deltagelse i, og forandring af, dette system (Engeström, 1997, s. 4-16).

Hans mest anvendte bidrag er modellen for det udvidede aktivitetssystem, som består af seks nøgleelementer: subjekt, objekt, redskaber, regler, fællesskab og arbejdsdeling. Denne model anvendes som en analytisk ramme til at forstå, hvordan praksisser formes og forandres gennem spændinger og samarbejde på tværs af aktører, normer og ressourcer (Engeström, 1997, s. 4-16).

Engeström introducerer samtidig en række begreber – herunder kontradiktioner, ekspansiv læring, flerstemmighed, 'knudepunktarbejde' og historicitet – som sætter fokus på de processer, hvorigennem aktivitetssystemer udvikler sig og skaber mulighed for kollektiv læring. Hans tilgang anvendes i stigende grad i praksisnær forskning, hvor ønsket er at undersøge og støtte udviklingsprocesser i samarbejde med deltagere i feltet, hvilket harmonerer med aktionsforskningens principper, og derfor vurderes relevant for vores projekt (Engeström, 1997, s. 4-16).

Det er dog vigtigt at understrege, at vi grundet opgavens omfang og afgrænsning ikke kan inddrage hele Engeströms begrebsapparat. Hans teoretiske ramme er omfattende og kræver dybdegående analyse. Vi har derfor udvalgt de begreber, der vurderes mest anvendelige i forhold til vores problemstilling – herunder særligt aktivitetssystemet, historicitet, ekspansiv læring, flerstemmighed, knudepunktsarbejde og kontradiktioner (Engeström, 1997, s. 4-16). I forhold til kontradiktioner har vi desuden valgt at reducere disse til blot to typer, frem for at inddrage hele det oprindelige fireleddede begrebsapparat, da dette vurderes at være for omfattende

i relation til opgavens rammer. Disse begreber danner det analytiske fundament for vores forståelse af, hvordan læring og forandring kan opstå i vores workshops.

3.1 Aktivitetssystemet og dets komponenter

Engeströms aktivitetssystem består af seks tæt forbundne delkomponenter, som samlet udgør et kollektivt lærings- og udviklingsrum (Engeström, 1997, s. 84). Et aktivitetssystem defineres ud fra sit objekt – det er dette, systemet retter sin energi imod. Objektet repræsenterer systemets mål og bærer i sig potentialet til at blive omdannet til et konkret resultat (Engeström, 1997, s. 134). Subjektet udgøres af de individer, der deltager i aktiviteten, og som sammen konstruerer mening og praksis i systemet. Subjekterne deler et fælles objekt og er forbundet gennem et fællesskab (Engeström, 1997, s. 149), hvor arbejdet organiseres gennem en bestemt arbejdsdeling (Engeström, 1997, s. 83). Aktiviteten er samtidig reguleret af både eksplicite og implicitte regler, normer og konventioner (Engeström, 1997, s. 154). Endelig medieres subjektets forhold til objektet via redskaber – det kan være fysiske artefakter, sprog, teknologier eller symboler, der støtter og former aktiviteten (Engeström, 1997, s. 13).

3.1.1 Konkretion i vores projekt

I vores projekt vælger vi at betragte skolen og hver af vores fire workshops som selvstændige aktivitetssystemer. Objektet på tværs af disse systemer er at udvikle og forbedre seksualundervisningen på skolen. Elever, undervisere, ledelse – og os som “forskere” – udgør subjektet i det enkelte system, da vi alle tager del i og påvirker aktiviteten. På trods af dette fælles afsæt har vi alle forskellige roller og ansvar. Eleverne bidrager med erfaringsbaseret viden og perspektiver; underviserne og ledelsen bringer institutionelle og strukturelle betingelser i spil; og vi fungerer som faciliterende og refleksive “medforskere”.

Reglerne i aktivitetssystemet er mangeartede: fra skolens overordnede politikker og pædagogiske værdier, til de sociale normer i klassen og vores egne etiske retningslinjer som aktionsforskere. Disse regler er sjældent neutrale, men spiller en vigtig rolle i at forme, begrænse og muliggøre handling. Arbejdsdelingen er heller ikke tilfældig – den er et resultat af institutionelle strukturer, individuelle positioner og vores design af workshops. Eleverne forventes fx at bidrage med refleksioner; underviserne skal forholde sig til implementeringsmuligheder; ledelsen skal tænke i organisatoriske rammer. Samtidig har vi som forskere ansvar for at designe, facilitere og analysere hele processen.

Vi har i forløbet anvendt en række medierede redskaber – blandt andet spørgeskemaer, plancher, post-its og kollektive samtaleformater – der har støttet refleksion og dialog. Disse redskaber har ikke blot gjort viden synlig, men har også fungeret som artefakter, der har skabt bevægelse i systemet og understøttet den kollektive udforskning af seksualundervisningens muligheder og begrænsninger.

Engeström påpeger, at der ikke findes én fast måde at afgrænse et aktivitetssystem på, og skriver samtidig, at et aktivitetssystem som minimum skal analyseres i relation til et andet aktivitetssystem – altså at et givent system altid eksisterer i relation til andre (Engeström, 1997, s. 6).

Vi kunne have valgt at analysere eleverne som et system, underviser- eller ledelseskollegiet som et system, eller fx skolen som et overordnet felt. Men for at sikre analysemæssig klarhed og holde fokus, har vi valgt at analysere fem separate, men forbundne aktivitetssystemer: én for hver af vores workshops – henholdsvis kritikfasen og utopifasen med eleverne, og de to realiseringsfaser med henholdsvis undervisere og ledelse i relation til seksualundervisningens historicitet på skolen samt skolen som et overordnet aktivitetssystem. Denne afgrænsning giver os mulighed for at følge forandringsprocessen tæt og skabe overskuelighed i analysen uden at miste blik for systemernes indbyrdes relationer. Analysens struktur vil blive nærmere uddybet i indledningens afsnittet til analysen.

3.2 Begrebslige udvidelser

Som nævnt tidligere i projektet har vi desuden valgt at reducere antallet og omfanget af analysemæssige begreber, da opgavens rammer ikke tillader en fuld udfoldelse af hele apparatet. I det følgende introduceres og begrundes de begreber, vi har valgt at arbejde videre med i analysen.

3.2.1 Kontradiktioner

Engeström beskriver kontradiktioner som indre spændinger, modsætninger eller brud i et aktivitetssystem, der udgør drivkraften for forandring og læring (Engeström, 1997, s. 6). Når sådanne kontradiktioner identificeres og bearbejdes, kan det skabe grundlag for ekspansiv transformation – hvor deltagerne i fællesskab gentænker og omformer aktiviteten.

I sin oprindelige formulering identificerer Engeström fire niveauer af kontradiktioner: primære, sekundære, tertiære og kvartære. For at holde fokus og sikre overensstemmelse med projektets

omfang og analytiske sigte, har vi valgt at arbejde med de to førstnævnte: primære og sekundære kontradiktioner (Engeström, 1997, s. 102–105).

Primære kontradiktioner opstår internt i en enkelt komponent i systemet – f.eks. mellem modstridende normer inden for regelsættet, eller mellem brug og værdi i et redskab. Sekundære kontradiktioner opstår mellem to komponenter, fx når subjektets intentioner ikke understøttes af de tilgængelige redskaber, eller når fællesskabets regler står i konflikt med den ønskede arbejdsdeling (Engeström, 1997, s. 102–105).

De tertiære og kvartære kontradiktioner, som henviser til spændinger i mødet med nye praksisser eller mellem nabosystemer, inddrages ikke i denne opgave, da de vurderes at ligge uden for det analytiske fokus.

I vores videnskabsteoretiske afsnit argumenterede vi for, at aktionsforskningen blandt andet trækker på kritisk realisme, og netop her kan begrebet kontradiktioner også forstås. I lighed med kritisk realismes ambition om at identificere underliggende mekanismer og strukturelle spændinger, arbejder Engeström med kontradiktioner som dybereliggende konflikter, der ofte ikke er synlige på overfladen, men som driver forandringsprocesser i aktivitetssystemet (Lehmann, 2018, s. 88).

3.2.2 Ekspansiv læring/transformation

Læring forstås som kollektiv transformation, hvor deltagere skaber nye former for aktivitet ved at arbejde med og overskride systemets kontradiktioner (Engeström, 1997, s. 6-7). Ekspansiv læring kræver dog, at systemet kollektivt arbejder på at løse kontradiktionen. Ekspansiv læring indebærer, at deltagerne ikke blot tilpasser sig, men omdefinerer hele formålet (objektet) med aktiviteten – hvilket er en væsentlig del af Engeströms pointe (Engeström, 1997, s. 174).

Den ekspansive læring adskiller sig fra traditionelle læringsformer ved, at det er selve aktiviteten for systemet, der er genstand for udvikling. Subjekterne lærer ved at ændre og nytænke det, de aktivt deltager i – ikke blot ved at forstå genstanden bedre. Ifølge Engeström kan ekspansiv læring både ske i mindre innovationscykluser og i mere omfattende, fuldt udviklede læringsforløb (Engeström, 1997, s. 13).

Det er derfor vigtigt at påpege, at projektet ikke nødvendigvis analyserer på store ekspansive transformationer, men snarere mindre cykluser af læring og innovation i aktivitetssystemet.

I vores projekt bruger vi derfor begrebet ekspansiv læring til at forstå, hvordan elever, undervisere og ledelse – i samarbejde med os som “forskere” – udvikler nye måder at tænke og organisere seksualundervisning på. Ekspansiv læring hjælper os med at analysere, hvorvidt og hvordan deltagerne begynder at forestille sig og formulere nye former for undervisning og samarbejde på skolen.

3.2.3 Flerstemmighed

Ifølge Engeström er et aktivitetssystemet aldrig homogent. Hver aktør i systemet har dets egen stemme med holdninger, interesser, perspektiver, erfaringer med videre, der alle skal høres og tages i betragtning, når man arbejder med transformativ læring. Flerstemmighed er derfor ikke en forstyrrelse, men et grundvilkår og en ressource i ekspansiv læring – nemlig fordi forståelse og udvikling opstår i spændingsfeltet mellem forskellige perspektiver (Engeström, 1997, s. 8; 245).

Begrebet flerstemmighed lægger i tråd med aktionsforskningens princip om demokratisk deltagelse og inddragende ambitioner og socialkonstruktivismen, hvor viden ikke skabes af én aktør, men i en dynamisk, dialogisk, forhandlende og social kontekst (Lehmann, 2018, s. 8-10). I vores projekt bruger vi begrebet som en påmindelse om, at både elever, undervisere og ledelse bidrager med forskellige former for viden – og at meningsfuld udvikling forudsætter, at alle disse stemmer får plads i processen.

3.2.4 Knudepunktsarbejde

Knudepunktsarbejde er et nyere begreb, som Engeström introducerer i forbindelse med sin praksisnære forskning i komplekse samarbejdsrelationer (Engeström, 2001, s. 147). Det betegner en form for fleksibel og midlertidig koordinering, hvor aktører fra fx forskellige faglige og organisatoriske positioner mødes om at løse konkrete problemer – typisk uden en fast lederstruktur eller hierarkisk autoritet.

I modsætning til mere formaliserede samarbejdsformer, er knudepunktsarbejde karakteriseret ved at være løst organiseret, situationsbestemt og dynamisk. Aktørerne knytter sig til opgaven i korte, men intense sekvenser, hvor tråde bindes sammen, løsnes og bindes igen – alt efter hvad opgaven kræver (Engeström, 2001, s. 147).

Knudepunktsarbejde er særligt relevant i aktionsforskningsprojekter, hvor deltagelse og udvikling sker i midlertidige, eksperimenterende formater – som fx vores workshops. Her samarbej-

der elever, undervisere, ledelse og vi som forskere i krydsfelter mellem forskellige vidensformer og roller, uden én entydig autoritet. Netop denne løse, men målrettede form for samarbejde er kendetegnende for knudepunktsarbejde, og hjælper os med at forstå hvordan udvikling og handling kan koordineres i praksis uden faste strukturer.

3.2.5 Historicitet

Aktivitetssystemer er ikke statiske – de har en historie. Ifølge Engeström er systemers udvikling historisk formet af tidligere cyklusser, normer og erfaringer. Det, vi møder i nutiden, er altid et resultat af noget, der er sket før – og denne historiske baggrund har betydning for, hvilke forandringer der er mulige (Engeström, 1997, s. 8; 106). Begrebet historicitet hjælper os derfor med at analysere, hvordan nutidens strukturer og forventninger til seksualundervisningen hænger sammen med tidligere beslutninger, ressourcer og kulturelle forestillinger – og hvordan en bevidsthed om denne historie kan være en forudsætning for at skabe noget nyt.

3.3 Teoretisk kodning af empirien

Kodningen af projektets empiriske data – bestående af deltagernes udsagn, som er indsamlet på post-it notes og efterfølgende indtastet i et Excel-ark (Bilag 1, s. 67-76) – er inspireret af Kvale og Brinkmanns (2015) forståelse af kodning som en meningskondenserende og meningsfortolkende proces. De fremhæver, at kodning ikke blot som en teknisk sortering af data, men som en analytisk aktivitet, hvor forskeren aktivt fortolker og strukturerer rå data med henblik på at gøre dem forståelige og meningsgivende i forhold til undersøgelsens formål og teoretiske ramme (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 258).

Konkret er udsagnene blevet kodet efter de begreber af Engeström, som vi har redegjort for ovenfor. Denne begrebsmæssige kodning har gjort det muligt at identificere centrale dynamikker og spændinger i det praksisfelt, projektet undersøger. Kodningen er således både en reduktion af materialets kompleksitet og en eksplicitering af de analytiske linjer, som kobler deltagernes udsagn til de socialpsykologiske og aktivitetsteoretiske forståelser, projektet hviler på (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 263).

Kodningsprocessen har desuden haft en eksplorativ karakter, idet vi i arbejdet med materialet har ladet nye indsigter opstå gennem interaktionen mellem teori og empiri. Dette svarer til det, Kvale og Brinkmann betegner som en abduktiv tilgang, hvor kodningen ikke kun bekræfter forhåndsantagelser, men også åbner op for nye forståelsesmæssige horisonter. Excel-arket har

her fungerer som et praktisk redskab til at sortere, gruppere og revidere kodningen løbende i takt med, at analysearbejdet udviklede sig (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 259).

Slutteligt bør det bemærkes, at vi kun har kodet udsagnene, men derudover tolket på al vores empiri.

4. Analyse – aktivitetssystemer i bevægelse – en analyse af læring og udvikling gennem aktionsforskning

I det følgende påbegynder vi analysen af det empiriske materiale indsamlet gennem vores fire aktionsforskningsworkshops. For at besvare vores problemformulering har vi valgt at strukturere analysen i flere trin. Vi starter med at anlægge et overordnet analytisk blik på skolen som aktivitetssystem. Det gør vi, fordi den institutionelle kontekst sætter rammen for al undervisning – herunder seksualundervisning samt vores workshops – og dermed også for de muligheder og begrænsninger, der viser sig i elevernes og undervisernes erfaringer.

Dernæst anlægges vi et kulturhistoriske perspektiv, som er centralt i Engeströms tilgang: Vi undersøger, hvordan skolens historik, selvforståelse og tidligere praksisser har indflydelse på, hvordan seksualundervisning forstås og praktiseres i dag. Historiciteten spiller en afgørende rolle i, hvordan deltagerne i vores projekt forholder sig til seksualundervisningen i det hele taget samt mulig forandring.

Med denne kontekst på plads bevæger vi os videre til kernen i vores empiri: workshopsene som aktivitetssystemer i sig selv. Hver workshop – henholdsvis kritik- og utopifasen med eleverne, samt realiseringsfaserne med undervisere og ledelse – analyseres for sig. Det gør vi for at kunne identificere og følge mulige tegn på ekspansiv læring og forandringspotentialer i de respektive systemer.

Analysen afrundes med en analysekonklusion, hvorefter der skabes bro til diskussionen. Her vender vi blikket tilbage mod skolen som helhed, og diskuterer i forlængelse heraf, i hvilket omfang vores projekt og samarbejde med elever, undervisere og ledelse kan siges at have bidraget til seksualundervisningen på HF. Diskussionen vil udover ovenstående blive suppleret med en diskussion af vores rolle som ”forskere”, samt hvilken indflydelse disse har på empirien. Diskussionen vil føre til en flydende overgang til konklusionen.

4.1 Definition af aktivitetssystemerne

For at analysere de fire workshops er det nødvendigt at definere skolen og de enkelte workshops som selvstændige aktivitetssystemer.

4.1.1 Skolen som aktivitetssystem

Skolen som helhed udgør det overordnede aktivitetssystem, hvori alle andre delsystemer indgår. Objektet her er formelt set dannelse og læring, herunder også seksualundervisning, men i praksis har seksualundervisning ofte en marginal placering. Dette ses bl.a. i elevernes udsagn om, at de enten ikke kan huske at have haft seksualundervisning, eller at den var ”i kantinen” og ’ikke rigtig undervisning’ (Bilag 1, s. 5).

Subjektet i dette system er hele skolens personale og elevgruppe, som udgør et fællesskab – men konkret er det kun enkelte undervisere, der har haft seksualundervisning som opgave (Bilag 1, s. 22). Der er ikke en tydelig organisatorisk forankring, hvilket gør seksualundervisning afhængig af enkeltpersoners initiativ og kompetencer.

Skolens aktivitetssystem medieres bl.a. via skemaer, timefagfordeling, pædagogiske principper, lærerplaner og bekendtgørelser. Seksualundervisningen har dog ikke et tydeligt rum i disse strukturer, hvilket skaber en praksis, hvor det overlades til undervisernes skøn. Deres efterspørgsel på kurser og elevernes oplevelse af fravær viser, at systemets nuværende mediering er utilstrækkelig.

Reglerne er præget af både formelle krav (lovgivning, læreplaner) og uformelle kulturer. Seksualundervisning er lovpligtig, men ikke skemalagt – hvilket skaber usynlighed. Desuden eksisterer der tabuer og utryghed, især blandt undervisere, som kan opleve emnet som følsomt og grænseoverskridende (Bilag 1, s. 45).

Arbejdsdelingen i skolens aktivitetssystem placerer formelt ansvaret for seksualundervisning hos underviserne, men uden at tilbyde strukturel støtte. Det giver anledning til systemiske kontradiktioner, hvor ansvar og mulighed for handling ikke er i balance. Dette blev tydeligt i alle fire workshops – både blandt elever, undervisere og ledere.

4.1.2 Elevernes Kritikfase som aktivitetssystem

Objektet i kritikfasens aktivitetssystem er todelt: På den ene side ønskede vi, at eleverne kritisk skulle forholde sig til seksualundervisningen på deres skole – eller fraværet heraf. På den anden

side havde vi som ”forskere” et behov for at generere meningsfuld empiri, der kunne bruges analytisk i vores projekt. I det følgende er det førstnævnte objekt i fokus; det andet perspektiv diskuteres senere (Engeström, 1997, s. 134).

Subjekterne i aktivitetssystemet er både eleverne og os selv. Selvom vores roller er forskellige, er vi alle deltagere i det samme system og bidrager til dets udvikling (Engeström, 1997, s. 149). Arbejdsdelingen er således asymmetrisk: Eleverne forventes at bringe erfaringer og kritik i spil, mens vi faciliterer, strukturerer og dokumenterer processen. Det er netop denne dobbelte subjektposition, der giver anledning til metodiske og analytiske overvejelser – for vi er ikke neutrale observatører, men medskabere af processen (Engeström, 1997, s. 83).

Citatet fra en elev: ”Skolen har været ekstrem dårlig til at tage de her emner op, og ja det var lort, men mere kan jeg ikke sige” (Bilag 1, s. 7), er ikke blot udtryk for kritik. Det peger også på en mere grundlæggende spænding i systemet: Det er svært at kritisere noget, man ikke har oplevet. Udtalelsen illustrerer dermed både aktivitetens objekt (kritikken) og en sekundær kontradiktion, som senere i analysen vil blive udfoldet: spændingen mellem systemets krav (kritik) og deltagernes erfaringsgrundlag (fravær af seksualundervisning).

Mediationen i workshoppen skete både gennem os som facilitatorer og gennem en række artefakter: post-its, plancher, spørgeskemaer, snacks og visuelle strukturer. Ved første øjekast kan det synes banalt – men i praksis havde disse redskaber betydning for dynamikken i rummet. De skabte en stemning, der inviterede til dialog og refleksion, og hvor eleverne følte, at deres bidrag blev taget alvorligt (Engeström, 1997, s. 13).

Reglerne, som regulerede aktiviteten, var både eksplicitte og implicitte. Vi havde en fast tidsramme og et didaktisk design, men vi var også underlagt skolens overordnede normer og vores egne forskningsetiske forpligtelser (Engeström, 1997, s. 154). Workshoppen omhandlede et sårbart emne, og vi havde derfor en særlig forpligtelse til at skabe et rum, hvor det var trygt at tale om seksualitet, grænser og sprog.

En vigtig norm blev udtrykt af eleverne selv:

Noget af det, eleverne selv nævnte flere gange i løbet af workshoppen, var ønsket om en underviser, de kunne spejle sig i – nogen der tog emnet seriøst, ikke syntes det var pinligt, og som turde bruge deres sprog. (Bilag 1, s. 24)

Det viser, hvordan implicitte forventninger til underviserens rolle bliver en del af de normative strukturer i aktivitetssystemet. Det handler ikke kun om indhold, men også om, hvordan emnet præsenteres og hvem, der bærer det. Som subjekter i aktivitetssystemet er vi derfor, på lige fod med eleverne, også underlagt normen – hvilket sætter krav til os som facilitatorer. Hvis vi ikke møder eleverne, hvor de er, så mister vi dem, og i yderste konsekvens ville vores projekt havde lidt tab.

Sammenfattende bliver kritikfasen i denne optik et aktivitetssystem, hvor deltagerne – med forskellig adgang, viden og position – forsøger at indkredse og artikulere et fælles objekt. Systemet er præget af både samarbejde og spændinger.

4.1.3 Elevernes Utopifase som aktivitetssystem

Elevworkshoppen i utopifasen udgør et særskilt aktivitetssystem, men med et væsentlig overlap til kritikfasen, da den foregår med samme klasse og faciliteter. Objektet i denne fase er at udvikle ideer og ønsker til, hvordan en ideel seksualundervisning kunne se ud. Eleverne inviteres til at tænke frit og fantasifuldt og dermed bevæge sig væk fra det kritiske udgangspunkt og over i mulige fremtidsscenarier. Dette ændrer aktivitetens karakter – fra evaluering til visionering – men med et fortsat fokus på det fælles mål: en mere relevant og inkluderende seksualundervisning.

Subjektet udgøres igen af både eleverne og os som ”forskere”, men rollerne forskydes en smule: Eleverne placeres mere aktivt som 'eksperter' og kreative medskabere. Vi fungerer i højere grad som understøttende og lyttende facilitatorer. Arbejdsdelingen er således stadig asymmetrisk, men med en stærkere understregning af elevautonomi.

Mediationen skete gennem artefakter som post-its, temaplancheborde og et spørgeskema. Især sidstnævnte, der blev brugt til prioritering og den efterfølgende udvælgelse af temaer, fik betydning for elevernes oplevelse af indflydelse og valgfrihed. Den fysiske indretning med borde i grupper skabte mulighed for mindre, trygge samtaler. Vi skabte desuden en ramme, hvor det blev tilladt og anerkendt at være fantasifuld: ”I har uanede penge” (Bilag 1, s. 13), og ”Pedro Pascal talks sex” (Bilag 1, s. 73) er eksempler herpå.

Reglerne blev tydeligt kommunikeret: Fokus på positivitet og på at tænke ud af boksen. Implicit var også regler omkring social dynamik – en fælles norm for tryghed, respekt og plads til

sjov. Disse normer blev efterlevet, men også forhandlet i de små grupper. Særligt drengegruppen ved 'Pornografi og medier' oplevede ifølge vores observationer en større tryghed i samspillet med Daniel end med Émilie (Bilag 1, s. 42).

Sammenfattende viser denne fase et aktivitetssystem, hvor objektet transformeres gennem elevernes visioner. Det er en fase, hvor potentialet for ekspansiv læring bliver tydeligst – og hvor mediering, normer og arbejdsdeling understøtter denne transformation.

4.1.4 Undervisernes Realiseringsfase som aktivitetssystem

Lærerworkshoppen i realiseringsfasen udgør et selvstændigt aktivitetssystem med sin egen dynamik, regler og formål. Objektet for aktiviteten er her at omsætte elevernes kritik og utopier til pædagogiske og praktiske tiltag, som lærerne kunne se sig selv i. Denne fase handler altså ikke længere om at frembringe visioner, men om at kvalificere og forankre dem i skolens praksis.

Subjektet er underviserne, der bringer deres faglige viden og undervisningserfaring i spil, mens vi som ”forskere” fungerer som faciliterende og lyttende aktører. Der opstår et nyt refleksionsrum, hvor underviserne både positionerer sig som ansvarlige og som udfordrede i forhold til seksualundervisningens temaer. Dette fremgår fx af udsagnet: “Der er faktisk nogle rigtig gode forslag – og de fleste er ikke urealistiske” (Bilag 1, s. 23).

Mediationen sker via gruppearbejde, post-its og plancher med elevudsagn, samt samtalefacilitering. Artefakterne fungerer som bro mellem elevernes ønsker og lærernes praksis. Der opstår en interessant diskussion om, hvilke forslag der kan realiseres med eksisterende ressourcer, og hvor der kræves støtte ude- eller oppefra.

Reglerne i aktiviteten er præget af dialog, kollegial sparring og kritisk refleksion. Samtidig viser lærernes udmeldinger, at gamle normer og grænser fortsat påvirker deres komfortniveau. Fx bemærker én: “Det kan godt være grænseoverskridende at undervise i, når man ikke føler sig fagligt klædt på.” (Bilag 1, s. 24).

Arbejdsdelingen i aktivitetssystemet er forankret i underviserrollen, men med blik for samarbejde på tværs: Underviserne efterlyser kurser, inspiration og ekstern bistand (Bilag 1, s. 75). Dermed opstår begyndelsen på knudepunktsarbejde, hvor samarbejde mellem undervisere og eksterne aktører kan være nødvendig for at realisere elevernes ønsker (Engeström, 2001, s. 147).

4.1.5 Ledernes Realiseringsfase som aktivitetssystem

Lederworkshoppene udgør det øverste organisatoriske aktivitetssystem i aktionsforskningsprocessen. Objektet i denne fase er at forholde sig til undervisernes og elevernes udsagn og behov – og vurdere, hvordan og i hvilket omfang seksualundervisning kan prioriteres strukturelt og organisatorisk.

Subjektet er skolens ledelsesteam, og i denne aktivitet har vi en mere tilbagetrukket rolle. Lederne reflekterer over ressourcer, organisering, og rammesætning. Det fremgår af citatet: “Det kan vi godt tage op til næste år. Det har ikke været så stort i år.” (Bilag 1, s. 26), at seksualundervisning fortsat er noget, der planlægges ad hoc.

Mediationen sker primært via samtale og oplæg. Selve aktiviteten er præget af en strategisk tilgang, hvor prioriteringer vejes op mod budget, læringsmål og eksisterende praksisser. Der tales blandt andet om muligheden for at integrere seksualundervisning i eksisterende fag som dansk, samt afholdelse af formiddagssamlinger eller temadage (Bilag 1, s. 26).

Reglerne er i denne sammenhæng institutionelle: hvad der kan lade sig gøre inden for skoleårets struktur, økonomiske rammer og personalets kompetencer. Det bliver tydeligt, at visse forslag, herunder podcasts (Bilag 1, s. 45), kræver ændringer i praksis, som ikke bare kan beslattes, men skal forankres i skolens organisation.

Arbejdsdelingen er her tydeligt asymmetrisk: Lederne har magt til at træffe beslutninger, men også ansvaret for at balancere ønsker med virkelighed. Der opstår således et spændingsfelt mellem vision og realitet, hvor ledelsens rolle er både at muliggøre og begrænse, og hvor vi i virkeligheden blot kan inspirere til forandring. Dette afspejler sig i vurderende kommentarer og i søgen efter løsninger, der kan ‘passe ind’.

4.2 Historicitet som analytisk blik – hvordan fortiden former nutidens muligheder

I vores analyse af historicitet vil vi se nærmere på hvilke normer og erfaringer, der ligger til grund for deltagernes opfattelse af seksualundervisningen. Det er denne historiske baggrund, som har betydning for hvilke forandringer, der vil være mulige. I vores første møde med eleverne omtalte de to klasser den tidligere seksualundervisning som ”Det der i kantinen” (Bilag 1, s. 31). Det kan ud over at være et tegn på manglende erindring, ses som et tegn på en utilstrækkelig og ikke relevant seksualundervisning historisk set. Denne erindring har præget deres

forståelse og også deres forventninger til seksualundervisningen. De har ikke oplevet, at seksualundervisningen er noget, som er blevet prioriteret som en del af skolens kultur hverken tidsmæssigt eller pædagogisk. Svarerne i spørgeskemaerne afspejler også skolens manglende prioritering af seksualundervisningen, som bliver beskrevet som "kortfattet, upersonlig og uden reel fordybelse" (Bilag 1, s. 36). Deres erfaringer udspringer af en opfattelse af undervisernes manglende efteruddannelse og deres utryghed over at skulle undervise i andet end deres egne fag. En elev skriver, at det er: "ubehageligt at tale om pga. læreres utryghed." (Bilag 1, s. 36). De spørger ind til begreber som "intimitet", som flere ikke har en klar definition af, og de efterlyser fokus på emner som kommunikation og lyst.

4.2.1 Historicitet i Kritikfasen

I vores første workshop med eleverne blev det hurtigt tydeligt, at seksualundervisningen havde været negligeret eller ikke eksisterende.

En elev sagde: Vi kan ikke huske, vi har haft det. Vi var ikke aktive med i det. Han var svær at snakke med, og emnerne var ikke relevante. Altså der var bare manglende information, det var for overordnet. (Bilag 1, s. 4)

De nævner også erfaringer med undervisernes position som akavede og ude af trit med den unge generation: "Man kunne godt have på fornemmelse, at det er lærerne, der ikke tør tage teten" (Bilag 1, s. 5). Når de bliver spurgt ind til deres oplevelser med at kunne tale frit, siger de: "Ikke i engelsk, der må vi ikke bande" (Bilag 1, side 6). Det ser vi som en indikation på, at institutionelle normer fra tidligere generationer stadig regulerer elevernes adfærd og sprogbrug og som forhindrer et rum til fri dialog. De nævner, at der tidligere har været en noget ældre mand ude på skolen for at varetage seksualundervisningen.

De siger:

Han var meget ældre end os, og det var svært. De dealer ikke med de samme samfundsproblemer, som jeg gør. Det er også under fx samtykke, og det var ekstremt kedeligt, og der var ikke meget, man kunne arbejde med. Ingen kan huske det. (Bilag 1, s. 6)

Det ser vi som en kritik af de tidligere undervisningsformer, der fremstår som forældede og ikke udviklede over tid. En elev tilføjer: “Jeg synes, det er dumt at snakke med ældre mennesker om det. Aldersforskellen kan også gøre det akavet. Vi gider jo heller ikke snakke om det med vores farfar” (Bilag 1, s. 11) Deres tidligere erfaringer viser her, at de ønsker undervisere, som er mere aldersvarende og som kan rette seksualundervisningen mod dem som unge mennesker. En elev foreslår: Hvad med en 25-30-årig som kom og sparkede døren ind og sagde come on” (Bilag 1, s. 5). Afslutningsvis lyder det: “Skolen har været ekstrem dårlig til at tage de her emner op, og ja det var lort, men mere kan jeg ikke sige” (Bilag 1, s. 7).

De erfaringer, eleverne gav udtryk for, peger på en gennemgående utilstrækkelig seksualundervisning, der hverken er målrettet elevernes behov eller ønsker. Det kritiske element blev udfordret, da flere elever fandt det svært at kritisere noget, de aldrig har modtaget: *“Det er svært at kritisere noget, som vi ikke har oplevet.”* (Bilag 1, s. 7). Anvendelsen af begrebet historicitet muliggør en forståelse af fraværet af seksualundervisning som et resultat af langvarig og systematisk underprioritering. Dette åbner op for en refleksion over, hvordan tidligere organisatoriske valg fortsat præger elevernes oplevelser og påvirker deres evne til at engagere sig i utopiske forslag.

4.2.2 Historicitet i Utopifasen

I denne fase går der lidt tid, før alle er med på, hvad vi mener med utopiske forslag, og de spurgte, hvor utopiske må forslagene måtte være (Bilag 1, s. 41). Dette kan tolkes som udtryk for en begrænset erfaringshorisont og lave forventninger til, hvad seksualundervisning kan og bør rumme. Et resultat der kan relateres til en traditionel og normativt afgrænset undervisningspraksis. I takt med, at eleverne engagerer sig i workshopen, træder normer omkring køn og seksualitet tydeligere frem. Særligt tematikker som grænser, lyst og samtykke bliver centrale.

Dette fremgår eksempelvis af spørgsmål som: “Hvordan ved man, hvor ens grænser går?” og “Hvad gør man, hvis kæresten gerne vil, og jeg ikke vil?” (Bilag 1, s. 15). Begge udsagn peger på de mange forskellige underliggende normer, som betyder noget i diskussionen om relevante temaer.

4.2.3 Historicitet i lærernes Realiseringsfase

I denne workshop skulle underviserne arbejde videre med elevernes utopiske forslag. Her blev det også tydeligt, hvordan historicitet og herunder normer og erfaringer danner en baggrund for deres diskussion om seksualundervisning. “Nå det er alle de lumre, der har valgt det her” (Bilag 1, s. 18). Sådan lyder det, inden vi begynder vores præsentation af dagens workshop.

Under taler også om deres erfaringer med Hf-enkeltfag, som ofte ikke får de samme tilbud som eleverne fra de ordinære klasser. Underviserne diskuterede elevernes vidensgrundlag og manglen på samme.

Gud hvor lidt de ved. Jeg bilder mig ind at de ved en masse, fordi de har jo adgang til det. Men ej det gør de ikke. Vi kunne jo købe Mix og Vi unge, og man kunne snakke med sin mor og veninder. De har jo internettet og derfor tror vi, de ved alt, og det er virkelig vigtigt, at man kan betragte det med andre øjne. Vi skal hjælpe dem. (Bilag 1, s. 18)

Her ser vi, hvordan de havde en forestilling om, at teknologien kan erstatte skolens rolle som facilitator for seksualundervisning.

En underviser udtaler: "Det foregår stadig, som da jeg selv gik i skole" (Bilag 1, s. 30). Denne udtalelse fra en underviser understreger, at seksualundervisningens form og format ikke har udviklet sig væsentligt over tid. Dette bekræfter den stabiliserende effekt af tidligere praksisformer. Det ser vi som et tegn på en reproduceret norm, der mangler fornyelse, og som står i vejen for at forstå seksuel dannelse som en transformativ praksis.

En underviser beskriver, at han tidligere har foreslået en skole-podcast, men at ideen ikke blev godtaget af skolens ledelse (Bilag 1, s. 18). Dette peger på en institutionel modstand mod innovation, der kan forstås som et udtryk for historisk indlejrede praksisformer. I tråd med Engeströms forståelse af aktivitetssystemer som historisk formede, kan denne manglende opfølgning tolkes som et resultat af tidligere erfaringer med ledelsens handlemåder (Engeström, 1997, s. 154). Det skaber en erfaringsbaseret forventning om, at nye ideer ikke fører til reel forandring, og dermed en reproduktion af status quo. Erfaringerne fungerer således som strukturelle begrænsninger, der hæmmer udviklingen af nye måder at tænke seksualundervisning på. De drøfter desuden, hvordan seksualundervisningen ofte afhænger af, hvilken underviser, der er tilknyttet den enkelte klasse:

Kunne man ikke udvælge nogle lærere, der giver dem tryghed. Det er en ærlig sag, at man ikke har lyst til at undervise i det her. Det ville være grænseoverskridende. Det ville være lidt unfair, men det er måske vilkårene? (Bilag 1, s. 20)

Denne udtalelse afspejler, hvordan individuelle og kollektive erfaringer, samt normer omkring underviseres komfort og grænser, er med til at forme de betingelser, under hvilke seksualundervisning foregår. Ifølge Engeström opstår forandring i aktivitetssystemer gennem spændinger og modsætninger, men i dette tilfælde ser vi, hvordan tidligere erfaringer snarere stabiliserer de eksisterende mønstre (Engeström, 1997, s. 154). De kulturelt og institutionelt betingede forestillinger om, hvad der er passende og legitim undervisningspraksis, udgør et normativt bagtæppe, som begrænser forestillingskraften og mulighederne for at etablere nye praksisformer inden for seksualundervisningen.

4.2.4 Historicitet i ledernes Realiseringsfase

I denne workshop bliver lederne præsenteret for elever og underviseres ideer. En leder beskriver, hvordan man greb det an, da man fik at vide, at seksualundervisning skulle implementeres på HF. "Vi fik at vide, at det skulle de have, og så fik vi fat i en sexolog." (Bilag 1, s. 22). Her ses det, hvordan seksualundervisningen tidligere har været orienteret omkring den biologiske del, og at man ikke har inddraget hverken elever eller undervisere i processen. Lederne nævner, at det ikke er alle undervisere, der ville være tilpas i at skulle varetage seksualundervisningen og uddyber, hvordan lærernes selvforståelse som voksenundervisere skulle hindre at seksualundervisningen fx kom ud i fagene. En leder svarer:

Jamen altså, det handler meget om, at underviserne ser sig selv som voksenundervisere.

Ja, det var måske mere dengang, du startede. (Han kigger på mig.) Der var også en

kollega lige før, der sagde: 'Seksualundervisning? Men de er jo voksne! (Bilag 1, s. 22)

Dette er et eksempel på institutionel historicitet. Ledelsen henviser til, at VUC traditionelt er tænkt som voksenuddannelse, hvor seksualundervisning ikke har været en del af kulturen. Det, at skulle implementere seksualundervisning, føles derfor som et brud med en historisk selvforståelse (Engeström, 1997, s. 8; 106).

Derudover nævner lederne at "Ikke alle lærere ville være tilpas" (Bilag 1, s. 45). Dette viser hvordan personlige og institutionelle holdninger, forankret i tidligere praksis, stadig begrænser implementeringen af de nye forslag. Til forslaget om en tur på en sexmesse siger en leder fx: "Vi skal ikke være for progressive" (Bilag 1, s. 22). Dette peger på en manglende tro på, at dette format kunne integreres på deres uddannelsesinstitution. Til forslaget om en podcast siger de: "Podcasts er fedt, men urealistisk." (Bilag 1, s. 45). Dette udsagn peger på en manglende tro på modernisering, baseret på gamle erfaringer og strukturelle begrænsninger. Det ser vi igen

i deres afsluttende bemærkning om at, ”Det kan vi gå videre med til næste år”, og at det ikke bliver ”så stort i år” (Bilag 1, s. 42). Her ser vi hvordan seksualundervisningen behandles som et midlertidigt fokusområde med historisk lav prioritering frem for en stabil praksis.

I analysen med fokus på historicitet bliver det tydeligt, hvordan elevernes, underviseres og ledernes forståelsesrammer er historisk formede og dermed medskabende for betingelserne for udviklingen af seksuel dannelse i skolen. Elevernes begrænsede erfaringer med seksualundervisning og deres forståelse af centrale begreber såsom ”intimitet” (Bilag 1, s. 35), kan ses som et resultat af en historisk marginalisering eller overfladisk behandling af seksualundervisningen. Dette peger på et begrebsligt underskud, som ikke blot er individuelt, men strukturelt forankret i skolens praksishistorie (Engeström, 1997, s. 8; 106).

Underviserens oplevelse af seksualundervisning som en praksis, der ikke har gennemgået væsentlige forandringer, samt deres erfaringer med ledelsens manglende respons på nye initiativer, afspejler en (aktivitets)historie, hvor nye forslag enten er blevet nedprioriteret eller mødt med passivitet. Engeströms pointe om, at aktivitetssystemer er præget af historisk akkumulerede erfaringer og normer, aktualiseres her, hvor elever, undervisere og leders forventninger og handlemønstre formes af tidligere interaktioner og praksisser, som så kan begrænse mulighederne for forandring (Engeström, 1997, s. 154).

4.3 Analyse af de fire workshops

De sidste to kapitler, henholdsvis ”Definitionen af aktivitetssystemerne” samt ”Historicitet som analytisk blik”, har lagt et kulturhistorisk fundamentet for en mere detaljeret analyse af de individuelle workshops. I følgende kapitel vil vi inddrage Engeströms begreber om flerstemmighed, kontradiktioner, ekspansiv læring og knudepunktsarbejde for at give et dybere og mere nuanceret perspektiv på, hvor komplekst interaktionen mellem subjekterne og de forskellige dynamikker i workshoppene er, og hvordan disse elementer sammen bidrager til den udvikling, der sker undervejs i aktionsforskningsprocessen.

4.3.1 Elevworkshop: Kritikfasen

Flerstemmighedens betydning

Engeström betoner, at aktivitetssystemer aldrig er entydige eller harmoniske, men derimod flerstemmige – det vil sige befolket af forskellige aktører med divergerende erfaringer, perspektiver og interesser (Engeström, 1997, s. 8; 245). I kritikworkshoppen bliver denne flerstemmighed både italesat, faciliteret og levet.

Som facilitator forsøgte vi eksplicit at åbne rummet for disse stemmer:

Jeg lagde vægt på, at min rolle var at facilitere – men at de var eksperter, at det var deres stemmer, erfaringer og viden, der var afgørende. Jeg ville skabe et trygt rum, hvor det var okay at tale åbent og ærligt, også om emner, der normalt kunne virke sårbare, pinlige eller grænseoverskridende. (Bilag 1, s. 24)

Denne rollefordeling, hvor elevernes erfaringer anerkendes som legitim viden, svarer direkte til både aktionsforskningens og Engeströms forståelse af viden som noget, der skabes i deltagelse og dialog. Det er i mødet mellem forskellige stemmer, at nye erkendelser og refleksioner opstår.

Flerstemmigheden bliver dog også sat på spil, idet eleverne tidligere har oplevet, at deres stemmer ikke har haft plads – fx i engelsktimerne: ”De nævnte bl.a., at engelsktimerne føltes utrygge i forhold til at tale om seksualitet – der var ikke psykologisk sikkerhed i det rum.” (Bilag 1, s. 24).

Citatet illustrerer, hvordan flerstemmighed ikke blot handler om, at forskellige perspektiver eksisterer, men om hvorvidt de får lov at komme til udtryk. Uden et trygt rum forstummes stemmerne – og dermed muligheden for kollektiv læring og samarbejde. Det, der sker i workshoppen, er derfor ikke blot en øvelse i at samle perspektiver – det er en aktiv genrejsning af flerstemmighed som værdi og vilkår i praksis.

Et særligt tydeligt eksempel opstod i den fokuserede samtale efter pausen:

Efterfølgende fik en elev rollen som facilitator. Han ville gerne, men havde lidt svært ved at læse det, der stod på post-its. Det var tydeligt, han blev usikker, men i stedet for at trække sig, rejste han sig op og stillede et spørgsmål om kvinders prævention og

menstruation – og så skete der noget magisk. Det spørgsmål førte til en åben og ærlig samtale blandt eleverne, hvor de lærte af hinanden og udvekslede erfaringer. (Bilag 1, s. 25)

Her udfoldes flerstemmighed i praksis: samtalen ledes ikke af os, men af eleverne selv. De deler erfaringer, bygger videre på hinandens udsagn og skaber rum for både sårbarhed og læring. Det er ikke et koordineret undervisningsforløb – det er en kollektiv forhandling af mening, båret af elevfællesskabets egne stemmer. Man kunne sige, at facilitatoren blev et knudepunkt, der uformelt bandt dialogen sammen – og her begynder vi allerede at ane et glid ind i kontradiktioner, ekspansiv læring og knudepunktsarbejde.

Identifikationen af kontradiktioner i kritikfasen

Kontradiktioner er uforløste spændinger mellem komponenterne i et aktivitetssystem og udgør ifølge Engeström selve drivkraften for udvikling og læring (Engeström, 1997, s. 6). Ét aktivitetssystem kan rumme flere samtidige kontradiktioner – både internt i én komponent og mellem flere komponenter. Citatet nedenfor viser, hvordan netop denne kompleksitet udspiller sig i elevernes oplevelse af tidligere seksualundervisning.

Vi kan ikke huske, vi har haft det. Vi var ikke aktive med i det. Han var svær at snakke med, og emnerne var ikke relevante. Altså der var bare manglende information, det var for overordnet. (Bilag 1, s. 4)

Citatet er udtalt i begyndelsen af kritikfasen og fungerer som en overordnet kritik af en tidligere underviser, som eleverne ikke oplevede som nærværende eller relevant. På et analytisk plan peger det på flere sekundære kontradiktioner, der er opstået mellem centrale komponenter i aktivitetssystemet.

Subjekt–objekt-kontradiktion: Eleverne (som subjekter) forventes at engagere sig i et fælles objekt – seksualundervisning – men objektet fremstår for dem uklart, irrelevant eller fraværende. Det skaber en spænding mellem det, der ønskes opnået, og det, de reelt oplever.

Subjekt–redskaber-kontradiktion: Undervisningsformen, sproget og de anvendte didaktiske midler fungerer ikke som meningsfulde artefakter for eleverne. Eleverne oplever fx sproget som gammeldags og informationen som overfladisk. Det reducerer redskabernes evne til at mediere læring.

Fællesskab–arbejdsdeling–kontradiktion: Der spores en skævhed i relationen mellem underviser og elever. Underviseren opfattes som vanskelig at tale med, hvilket hæmmer fællesskabets mulighed for at konstruere en meningsfuld arbejdsdeling, hvor underviseren underviser, og eleverne deltager aktivt.

Samtidig åbner citatet mulighed for at identificere en primær kontradiktion internt i undervisningens redskaber: De didaktiske midler er tilsyneladende i konflikt med sig selv – de har ikke værdi for eleverne, selvom de er udformet med et læringsformål. Det tyder på en grundlæggende konflikt i selve forståelsen af, hvad “relevant” seksualundervisning er.

Tilsammen viser disse kontradiktioner, hvordan et aktivitetssystem kan være præget af spændinger på tværs af komponenter, der blokerer for læring og deltagelse. Det bliver et tydeligt udtryk for, hvorfor kritik er nødvendig – og hvorfor det er netop dette, eleverne bliver bedt om at sætte ord på i workshoppen.

Senere i kritikfasen og i forlængelse af ovenstående citat, sker dette: ”Eleven, der talte om samfundsproblemer siger: “Ham der var der, det var ikke relevant, vi er vokset op i to forskellige generationer, han snakkede meget gammeldags, og var ikke åben.” (Bilag 1, s. 7). Dette elevudsagn føjer en ny nuance til den tidligere påpegede subjekt–objekt–kontradiktion. Hvor det første citat fokuserede på undervisningens oplevede overfladiskhed og irrelevans, peger dette udsagn mere specifikt på en generationel og kommunikativ spænding mellem underviseren og eleverne.

Her ser vi en sekundær kontradiktion mellem subjekt og fællesskab: Underviseren bliver ikke oplevet som en del af det sociale fællesskab i aktiviteten. Han taler “gammeldags” og er “ikke åben”, hvilket skaber følelsen af distance og fremmedhed i det relationelle rum. Fællesskabet – som burde muliggøre deltagelse og læring – bliver i stedet en barriere.

Samtidig forstærkes også den tidligere identificerede subjekt–redskaber–kontradiktion, idet underviserens sprog og formidlingsform ikke fungerer som meningsfulde redskaber for elevernes læring. Det, han bringer med sig – både sprogligt og kulturelt – opleves som ude af trit med deres virkelighed. I aktivitetsteoretiske termer medieres objektet gennem redskaber, og når redskabet (her underviserens kommunikation) ikke harmonerer med subjektets forudsætninger, opstår læringsblokeringer.

Endelig peger citatet indirekte på en kulturhistorisk spænding – nemlig mellem skolens forståelse af seksualundervisning (repræsenteret ved underviseren) og elevernes forventninger, som

er formet af en mere nutidig, åben og inkluderende samtalekultur. Det er en slags latent historicitet, som får konsekvenser for, hvordan aktivitetssystemet fungerer her og nu.

Tilsammen synliggør citatet, hvordan selv små elementer i interaktionen – sprogbrug, tone og kulturel referenceramme – kan fungere som indikatorer på dybere kontradiktioner, der spænder ben for læring og engagement. Kontradiktioner er ikke én ting et sted, men et mønster, der gentager sig på tværs af aktivitetssystemet.

Ekspansiv læringssituation og knudepunktsarbejde

Nedenstående citat bliver brugt første gang på side 28, men den beskrevne situation er så stærk og analysemæssigt nuanceret og dyb nok til, at vi simpelthen er nødt til at inddrage det igen. Konteksten for citatet skal findes i slutningen af kritikfasen. Den ”store” workshop er slut, og 7 elever er blevet tilbage i deres fritid, for at deltage i en mindre og mere intens gruppediskussion.

Efterfølgende fik en elev rollen som facilitator. Han ville gerne, men havde lidt svært ved at læse det, der stod på post-its. Det var tydeligt, han blev usikker, men i stedet for at trække sig, rejste han sig op og stillede et spørgsmål om kvinders prævention og menstruation – og så skete der noget magisk. Det spørgsmål førte til en åben og ærlig samtale blandt eleverne, hvor de lærte af hinanden og udvekslede erfaringer. (Bilag 1, s. 25)

Situationen hvor eleven tager facilitatorrollen og stiller et spørgsmål, åbner op for en ny samtale og læringssituation både mellem eleverne og os som ”forskere”. Spørgsmålet, den aktive deltagelse af eleverne, gruppedynamikken, den ydre påvirkning situationen har på os som observatorer, peger på os som en mikroform for ekspansiv læring; de udvider objektet (at kritisere seksualundervisningen), forandrer aktiviteten kollektivt – de er alle på samme tid både læreren og den lærende (Engeström, 1997, s. 13; 174). Den ekspansive læringssituation kan yderligere suppleres med et argument for knudepunktsarbejde. Situationen er en midlertidig, fleksibel samarbejdsform uden en egentlig central aktør, hvor ansvaret flyder blandt eleverne. Samtalerummet er elevstyret, de koordinerer med hinanden og lærer af hinanden, hvilket kan tolkes som knudepunktsarbejde. Eleverne organiserer, responderer og bygger videre på hinandens bidrag i realtid (Engeström, 2001, s. 147).

Tilsammen skaber det en organisk læringssituation, hvor det, der foregår i rummet, ikke længere blot er respons på vores spørgsmål. Det er praksisudvikling. Et konkret, elevstyret eksperiment i, hvordan seksualundervisning kan se ud, når den tager afsæt i unges egne spørgsmål, erfaringer og initiativer.

Set i forlængelse af analysen af kontradiktioner kan denne elevstyrede samtalsituation tolkes som en midlertidig opløsning af nogle af de spændinger, vi tidligere identificerede. I stedet for manglende relevans, distancerede undervisere og tavse klassekulturer, opstår her et rum præget af dialog, nærvær og meningsfuld deltagelse. Det, der før blev kritiseret som fraværende eller utilstrækkeligt – fx autenticitet, tillid og mulighed for at tale åbent – bliver nu realiseret i praksis, om end blot for en stund (Engeström, 1997, s. 6-7).

Man kunne næsten sige, at eleverne faciliterer deres egen seksualundervisning – uden, at de nødvendigvis er klar over det. I det øjeblik agerer de som aktive medskabere af det læringsmiljø, de selv efterspørger. Kontradiktionerne mellem objekt og redskaber, subjekt og regler, undervisere og elever er her ikke fraværende, men suspenderes gennem den fælles indsats og det flydende samarbejde. Det er i sig selv en indikation på, at forandring er mulig – ikke kun som forestilling, men som handling i praksis (Engeström, 1997, s. 6-7).

4.3.2 Elevworkshop: Utopifasen

I utopifasen ser vi hvordan flerstemmighed bliver et grundvilkår i udviklingen af nye ideer. Ifølge Engeström er det netop mødet mellem forskellige aktørers perspektiver og erfaringshorisonter, der driver den transformative dialog fremad og skaber grobund for læring (Engeström, 1997, s. 8;245). Aktionsforskningens ønske om demokratisk deltagelse bliver også tydelig her, hvor alle stemmer anerkendes som legitime bidrag i videns dannelsen, selvom eleverne lige skal vænne sig til formatet (Lehmann, 2018, s. 8-10).

Daniel begynder at tale om den dynamiske samtale. To elever småsnakker imens. Han forklarer, at de selv skal facilitere processen. Nogle elever sender blikke til hinanden og til mig, som om de venter på, at jeg skal sige noget. Snakken fortsætter i lavmælt tempo” (Bilag, 1, s. 13)

Daniel faciliterer den dynamiske dialog, hvor eleverne gradvist tager ejerskab. Han understøtter denne proces yderligere ved eksplicit at anerkende elevernes ekspertise og autonomi “I er eksperterne, og lærerne har ikke tænkt de her tanker. Det er ikke os, der bestemmer. Det er jer,

og I har uanede penge. Er der nogen, der har nogen spørgsmål” (Bilag 1, s. 13). Man kan sige, at selve workshopen inspirerer til at eleverne bringer deres egne interesser, perspektiver og erfaringer i spil, som i en flerstemmig dialog leder til kollektiv læring, hvor eleverne skaber nye former for aktiviteter og dermed overskrider diverse kontradiktioner (Engeström, 1997, s. 13).

Et eksempel på en kontradiktion kunne være, når en elev er gået i stå og senere også udfordres på sin ordblindhed¹ (Engeström, 1997, s. 6).

En elev siger, at han ikke ved, hvad han skal skrive. Han begynder at folde en post-it-blok ud til en kæmpe harmonika. Han siger til de andre, at de skal være positive. Han leger videre. En af de andre forsøger at læse hans post-it op. Der er stavfejl, men det de kommer frem til er, at porno ikke er realistisk. De retter hans stavfejl og går videre. (Bilag, s. 14)

Her er eleverne hurtigere til at identificere kontradiktionen, som de i fællesskab bearbejder og løser. Det, som Engeström kalder knudepunktsarbejde (Engeström, 2001, s. 147).

Der ligger også primære kontradiktioner i deres diskussion om lyst og nydelse. “Hvad gør man, hvis kæresten gerne vil, og jeg ikke vil?” og “præcis ..., vi vil snakke om ægte situationer. Hvordan ved man, hvor ens grænser går?” (Bilag 1, s. 14;15). Her er det modstridende normer, der optager dem, og de vil bruge ægte situationer som et medierende redskab (Engeström, 1997, s. 13). Det samme gælder forslaget om besøg udefra fra en tidligere sexarbejder. De ønsker virkelighedsnære fortællinger, som også er et ønske om flerstemmighed, hvor nye perspektiver kommer frem og som kan guide dem i selv at tage stilling til problematikker vedrørende emnet. “Altså en pornostjerne, alle dem der havde fået den rigtige undervisning, de ville ikke gøre det” (Bilag 1, s. 15). Der er adskillige eksempler på medierende redskaber, som bruges til at give nye perspektiver, og i vores tilfælde ideer til en anden seksualundervisning end den eksisterende. Andre eksempler er besøg på sexmesse, besøg af uddannede sexologer, men også meget konkrete forslag om bedre stole, fri kaffe og betalt frokost er eksempler på artefakter, der kunne støtte deltagelse og engagement. “Vi har snakket om, at det kunne være en professor eller sexolog, der kom, og så bruge længere dage og med snacks og tæpper. Mere inklusion og et hyggeligt univers, hvor alle er trygge” (Bilag 1, s. 16). Flere af eksemplerne er udover at være medierede redskaber også et forsøg på knudepunktsarbejde, hvori flerstemmigheden også er vigtig.

Eller en brevkasse i uge 5, som man så tager op i uge 6. Så det er anonymt. Så man arbejder med en case”. Hun giver et eksempel. Så kan man lære noget der, uden at man skal sidde og sige det højt. Man kunne forbinde mange af emnerne. (Bilag 1, s. 16)

Her fungerer den anonyme brevkasse som et medierende redskab i aktivitetssystemet, der kan håndtere ellers følsomme emner. Dette ville kræve en midlertidig koordinering, hvor elevernes spørgsmål igangsætter en flerstemmig dialog. I dette eksempel ville elevernes spørgsmål ikke blot forstås som individuelle ytringer, men som udtryk for forskellige perspektiver og erfaringer, der bringes i spil i det fælles læringsrum. Det vil for både elever og undervisere være en ny måde at kommunikere på og derfor også skabe en ny aktivitet, hvor dialogen kan overskride systemets kontradiktioner (Engeström, 1997, s. 6).

Elevernes forslag om at arbejde med cases og at indføre et nyt fag, “Sex og lyster” (Bilag 1.2, s. 16), illustrerer begyndelsen på en ekspansiv læringsproces, hvor de ikke blot forholder sig til det givne objekt (seksualundervisning), men aktivt redefinerer det og forestiller sig nye former for aktivitet og læring (Engeström, 1997, s. 13). Engeström (1997) beskriver ekspansiv læring som en proces, hvor aktørerne kollektivt bevæger sig fra reproduktion af eksisterende praksisser til skabelsen af nye, og i dette tilfælde ser vi netop, hvordan eleverne tager initiativ til at nytænke både indhold og struktur. Man kan sige, at elevernes forståelse af seksualundervisningens form, formål og mulige potentialer bliver kastet op i luften for at munde ud i utopiske forslag, hvor de har rollen som aktive medskabere af viden og praksis.

I tråd med denne proces, hvor elevernes perspektiver driver den dynamiske samtale fremad, ser vi, hvordan ekspansiv læring opstår. Som Engeström påpeger, er det mødet mellem aktørernes forskellige perspektiver, der skaber grobund for læring og nye ideer (Engeström, 1997, s. 8; 245).

En elev ved “Porno og medier-bordet” siger, at han “low key har brug for at de kvindelige pornomodeller er body positive, og at der heldigvis både er fat og skinny bitches”. De andre tager ham alvorlig og snakker videre om, at de er “low key”. Den eneste pige ved det bord snakker om, at porno kan skade hjernen. Drengene snakker om, at de bruger fantasien, og de begynder at snakke om, hvor ofte de onanerer. De er seriøse og lytter til hinanden. De bliver enige om, at de gør det fire gange om ugen. En nævner igen, hvordan han bruger sin fantasi (Bilag 1, s. 14)

I denne kontekst ser vi, hvordan eleverne gennem deres dialog om emner som porno, medier og seksualundervisning aktivt udfordrer eksisterende opfattelser og skaber nye forståelser. Dette er et klart eksempel på, hvordan flerstemmighed i samtalerne skaber et læringsrum, hvor ikke blot viden, men også praksis og normer kan omformes. Citatet beskriver en situation, hvor en ekspansiv læringsproces opstår. En elev starter en diskussion om porno og medier, og introducerer et perspektiv på body-positive pornomodeller. Hans synspunkt bliver taget alvorligt af de andre elever, hvilket åbner op for en kollektiv læringsproces, hvor forståelsen af normer omkring seksualitet og krop udvikles.

Samtidig skaber denne dialog også et knudepunkt, hvor kontradiktioner i elevernes forståelse af seksualitet og normer træder frem. For eksempel udfordrer drengenes diskussion af onani og fantasi de etablerede normer omkring seksuel adfærd, og den eneste piges bemærkning om, at porno kan skade hjernen, fungerer som et kontradiktorisk perspektiv, der sætter spørgsmålstegn ved de unges umiddelbare syn på emnet. Her ser vi, hvordan knudepunktsarbejde, som Engeström beskriver det, manifesterer sig: eleverne navigerer og arbejder med disse kontradiktioner, som skaber nye former for kollektiv læring og forståelse.

Ligeledes viser eleverne i deres diskussion om onani og fantasi en vilje til at dele personlige erfaringer, hvilket ikke blot bidrager til en mere nuanceret forståelse af emnet, men også giver mulighed for at udfordre eksisterende normer og praksisser. Dette skaber et læringsrum, hvor eleverne kollektivt skaber nye ideer og perspektiver, som på sigt kan føre til konkrete ændringer i deres forståelse af seksualundervisning.

På samme måde som i Engeströms beskrivelse af ekspansiv læring, hvor subjekterne kollektivt skaber nye former for aktivitet, ser vi her, hvordan eleverne gennem deres dialog og forslag til nye tiltag aktivt redefinerer indholdet og strukturen af seksualundervisningen. Dette er et skridt væk fra reproduktion af eksisterende praksisser og et skridt mod skabelsen af nye læringsformer, der er mere inkluderende og relevante for elevernes egne erfaringer og behov.

4.3.3 Underviserworkshop: Realiseringsfasen

I denne workshop arbejde underviserne videre med elevernes utopiske forslag, hvor vi så flerstemmighed som et vigtigt element. Indledningen på deres diskussion illustrerer desuden, hvordan flerstemmighed også manifesterer sig i samspillet mellem underviserne selv.

Det blev hurtigt tydeligt, at især den mandlige lærer dominerede samtalen, ved at joke og dele erfaringer og holdninger. Overordnet set var dynamikken god og projektgruppen

deltog til tider i diskussionen, hvis de blev inddraget af lærerne eller hvis lærerne havde spørgsmål til elevernes udsagn.” (Bilag 1, s. 44)

Dette er et godt eksempel på, hvordan forskellige faggrupper med forskellige perspektiver og erfaringer mødes og identificerer og arbejder med forskellige kontradiktioner, der ligger i den måde, de hver især arbejder på nu.

Undervisernes ønske om flerstemmighed ser vi også, da de nikker anerkendende til elevernes bekymring om, hvorvidt eleverne på hf-enkeltfag muligvis ikke modtager seksualundervisning overhovedet. Daniel faciliterer en gennemgang af elevernes mange forslag, som de griber, og sammen begynder vi en dynamisk dialog (Bilag 1, s. 18). Dette er et godt eksempel på knudepunktsarbejde i praksis, hvor vores rolle er at hjælpe dem med at binde, løsne og igen binde trådene sammen uden selv at tage rolle som leder af samtalen. “Vi vil gerne have jeres hjælp til at gøre noget af det her realistisk,” siger Daniel. “I får lidt tid, og I får nogle post-its,” (Bilag 1, s. 18). En underviser fortæller om et konkret forslag, han har haft i en anden sammenhæng. “Jeg har foreslået en podcast (ikke om sex) tidligere,” siger en anden lærer. “Ja, skidefedt,” svarer en anden.” (Bilag 1.3, s. 18). Igen et eksempel på knudepunktsarbejde, hvor man ser på egen tidligere praksis og gentænker og omformer objektet (seksualundervisningen). I dette forslag ligger der også et ønske om flerstemmighed, hvor eleverne anonymt kan komme til orde og få vendt og drejet problemstillinger, som er relevante for dem.

I diskussionen om hvorvidt man som underviser kan blive udpeget til at forestå seksualundervisningen på stedet, ligger der en primær kontradiktion, som de er hurtige til at få identificeret og gennearbejdet. Der er altså en opmærksomhed på en mulig spænding, som man sammen har et svar på. “Det er supervigtigt, at det ikke er en opgave, man bliver peget på at udføre”. De andre er enige” (Bilag 1, s. 18). Det afspejler en enighed i aktivitetssystemet, som igen kommer af en historicitet, hvor man som lærerkollegie ikke ønsker opgaver, man ikke kan se sig selv i. Det leder dem dog til andre muligheder.

En foreslår, det kunne være en del af Talent-modulerne. “Eller man kunne erstatte klassens time med en “sextime”. Det skulle være noget ekstra. Hvad med en sex-talentdag? Men så skal alle prøve det hele, hvis de ikke tør melde sig til noget”. De snakker om, hvordan man kan få alle med. (Bilag 1, s. 19)

På den måde formår denne workshop at facilitere et målrettet samarbejde, hvor man på baggrund af stedets historicitet samarbejder omkring en nytænkning af seksualundervisningen, hvor man stadig medtænker en flerstemmighed blandt eleverne. De overvejer seksualundervisningens form og formål, hvor det er blevet tydeligt, at der skal ske en forandring, og at formålet skal udspringe af elevernes ønsker. De er også hurtige til at identificere mulige kontradiktioner ved at lade det være op til det enkelte team eller underviser.

Det nævnes, at der er stor forskel på klasserne, og at det er ikke alle, der ville turde spørge om noget. “Jeg kunne da godt snakke med mit lille hold, men hvordan kan vi sikre os, at alle får lige meget. Jeg gad da godt gøre det,” siger hun. “Men hvad med der hvor der er stor aldersforskel?” spørger en. Det er så lærer afhængigt, bryder en anden ind. De nikker. (Bilag 1, s. 19)

Igen er de meget opmærksomme på mulige kontradiktioner hos eleverne og hos dem selv, men de udtrykker samtidig overordnet mål om, at alle elever skal have mulighed for at arbejde med seksualundervisning. I deres arbejde med at forstå genstanden bedre må de omdefinere formålet med objektet til noget, som måske ikke kan nå ud til alle. En ide lyder som følgende:

Kunne man ikke udvælge nogle lærer, der giver dem tryghed. Det er en ærlig sag, at man ikke har lyst til at undervise i det her. Det ville være grænseoverskridende. Det ville være lidt unfair, men det er måske vilkårene? (Bilag 1, s. 19)

På baggrund af diverse kontradiktioner er underviserne kollektivt kommet frem til en ny form for seksualundervisning, det ser vi som ekspansiv læring (Engeström, 1997, s. 174).

Det er dog ikke alle ideer, som de kan arbejde videre med. “Vi kan godt facilitere det som undervisere måske ikke det med Pedro Pascal,” siger en. “Ja, det bliver heller ikke et fag”. Det bliver ikke til noget,” siger en anden” (bilag 1.3, s. 19). Det, ikke at kunne få en berømt skuespiller til at komme på skolen, er måske ikke så overraskende. Men det at de så hurtigt og enstemmigt afviser ideen om, at det skulle være et fag, er nok mere interessant. Udover både at være en primær og sekundær kontradiktion er dette også et eksempel på, hvordan aktiviteten er reguleret af reglerne i aktivitetssystemet, som i dette tilfælde begrænser videre handling (Engeström, 1997, s. 154). Her kunne reglerne både være uddannelsens overordnede rammer, men også de pædagogiske værdier, som er en del af institutionens historicitet. Der kommer dog

efterfølgende et forslag om at lave et forløb om det i fagene, og at underviserne skal have efteruddannelse (Bilag 1, s. 19).

En AVU-lærer gør opmærksom på, at man kunne inddrage flere elevgrupper end HF. Det ser vi, som et ønske om flerstemmighed og en mulighed for at åbne op for et nyt rum med nye kontradiktioner og muligvis et samarbejde mellem undervisere på de forskellige uddannelsesretninger. "Vi vil også have glæde af at snakke om det på AVU, altså med indvandrere og flygtninge. Vi skulle måske også snakke lidt om rettigheder, og hvornår man skal sige fra" (Bilag 1, s. 20).

I de sidste refleksioner fra undervisernes workshop kan vi se, hvordan ekspansiv læring opstår, når de identificerer og forsøger at udfordre de kontradiktioner, der ligger i deres nuværende arbejdsmåder. Selve deres arbejde er et eksempel på flerstemmighed, men samtidig har de arbejdet med at få samme flerstemmighed ind i den nye måde at tænke seksualundervisning. De ønsker, at seksualundervisningen bliver noget, som når ud til alle elever på institutionen, men kan også se de udfordringer, der måske følger med dette. De har forsøgt at forstå de udfordringer på nye måder på baggrund af elevernes ønsker og dermed forsøgt at skabe nye løsninger for praksis.

En lærer afslutter og siger: "Jeg har lidt ondt af dem. Vi har ladet dem i stikken". De andre kigger på hende og nikker. Samtalen fortsætter på trods af, at der er en pause." Det var spændende," siger en lærer på vej ud ad døren. Ja, siger de i munden på hinanden. (bilag 1, s. 20)

Igen er det vigtigt at pointere, at det var meget givende for workshoppen, at der var undervisere til stede fra forskellige faggrupper, som hver især kom med forskellige baggrunde.

De havde muligvis forskellige motiver, men samme mål om at seksualundervisningen skal nå ud til så mange som muligt. De primære kontradiktioner kunne ses i deres egne udsagn, når de identificerede hvilken type seksualundervisning, de ønskede, men samtidig blev usikre på, hvordan det kunne føres ud i praksis. Her blev de også udfordret af de sekundære kontradiktioner, som mere eksterne forhold, som planlægning, tværfagligt samarbejde eller manglende tid til at kunne udleve de nye ideer.

4.3.4 Lederworkshop: Realiseringsfasen

Objektet i den afsluttende del af realiseringsfasens aktivitetssystem forbliver seksualundervisning på institutionen, med her skal lederne specifikt forholde sig til det flerstemmige arbejde, elever og undervisere allerede har udført (se også 4.1.5). Subjekterne er både lederne og os som "forskere". Lederne skal således forholde sig til de organisatoriske aspekter af de kontradiktioner, som de andre workshopdeltagere har identificeret og bearbejdet. Det er dog vigtigt at bemærke, at nye kontradiktioner kan opstå, da ledelsen potentielt anlægger et andet perspektiv på forslagene.

Som tidligere nævnt (se 4.3.3, s. 41), ligger der en grundlæggende kontradiktion i, at seksualundervisningen i høj grad er afhængig af den enkelte underviser, hvis den skal integreres i de forskellige fag "Maria tilføjer, at der er stor forskel på, hvordan og hvor godt de forskellige teams arbejder, og at det derfor også kommer an på, hvilke lærere der er i de enkelte teams. Lederne nikker og siger "jaaaa" (Bilag 1, s. 22). Denne kontradiktion overvejes og gentænkes således: "Vi har jo også morgensamlinger – kunne man tænke det ind dér? Måske kunne enkeltfag også komme i spil her." (Bilag, 1, s. 22). Med dette forslag omdefinerer man formålet med seksualundervisning til også at nå ud til elever på enkeltfag og ikke kun målrettet de faste klasser, som er den nuværende praksis. På den måde bliver denne kontradiktion en inspirator for udviklingen af nye praksisformer.

Dog bliver visse forslag afvist, eksempelvis idéen om at arrangere en ud-af-huset-tur til en sexmesse. I denne del af aktivitetssystemet er "reglerne" defineret af institutionens normer og strukturer – pædagogisk, didaktisk og organisatorisk. Dette kommer til udtryk i ytringen: "Vi skal ikke være for progressive" (Bilag 1, s. 22). Her bliver det tydeligt, at det er ledelsen, der sætter rammerne for, hvordan praksis omkring seksualundervisningen kan udvikles. Til gengæld bakker de hurtigt op om ideen om efteruddannelse for underviserne, hvilket indikerer en vis grad af åbenhed over for kompetenceudvikling.

I denne workshop observerer vi, hvordan lederne forsøger at forstå og arbejde videre med de kontradiktioner, som ligger i deres ansattes nuværende arbejdsmåder, som de samtidig sætter rammen for. De kan, som vi ser det, forudse det knudepunktsarbejde der ligger forud mellem faglærerne, hvis seksualundervisningen eksempelvis skal integreres i de enkelte fag. Lederne udviser en villighed til at gentænke seksualundervisningens udformning, men de er ikke parate til at omdefinere hele formålet (objektet) med aktiviteten kun dele af den (Engeström, 1997, s. 13). Vi vurderer, at der kan spores en bevægelse i deres forståelse af seksualundervisningens

form, formål og potentialer, og at de er åbne for at arbejde videre med elever og undervisernes utopiske forslag.

...eleverne ønsker et langt mere sammenhængende og involverende undervisningsformat. Vores samtale bekræftede således, at både kulturhistoriske forestillinger og organisatoriske barrierer fortsat spiller en rolle i forhold til implementeringen af seksualundervisning – præcis som vi tidligere havde hørt det fra underviserne. (Bilag 1, s. 32)

4.4 Analyse konklusion

Vi startede analysen med et kulturhistorisk perspektiv på skolen som aktivitetssystem for at forstå og kontekstualisere kulturen og historien omkring HF & VUC Roskilde-Køges tilgang til seksualundervisningen. Elevernes kritik afslører, hvordan seksualundervisningen gennem tiden har været underprioriteret og ikke tilpasset deres behov. Deres erfaringer viser, hvordan tidligere undervisningsmetoder, præget af forældede normer, ikke har udviklet sig og derfor ikke taler til deres virkelighed. Dette skaber vanskeligheder i deres engagement i emnet. Anvendelsen af begrebet historicitet viser, at de nuværende udfordringer ikke blot er nutidige, men stammer fra tidligere praksisser og normer, som fortsat præger elevernes og underviseres oplevelser. Deres begrænsede erfaringer er en barriere for at arbejde med utopiske forslag til forandringer i seksualundervisningen.

Vi har illustreret at inddragelse af alle aktører i et aktivitetssystem, skaber et mulighedsrum for flerstemmighed hvor kontradiktioner i systemet synliggøres. Elevernes aktive deltagelse i workshopsene har været et centralt element for kritik og udvikling, hvor de ikke blot har givet feedback, men også været med til at definere mulige fremtidige tiltag. Der er sket en organisk udvikling, hvor eleverne har faciliteret deres egen seksualundervisning, og dermed udviklet en ny praksis ved at redefinere form, formål og potentialer. Dette har vist, at eleverne – når de bliver relevant inddraget – har ressourcerne til at være medskabere af nye tiltag, særligt i relation til seksualundervisningen. Elevernes engagement har udløst ekspansiv læring og knudepunktsarbejde, hvilket er centrale elementer i udviklingen af et aktivitetssystem. Underviserne blev chokeret over elevernes udsagn, hvilket har skabt en drivkraft for udviklingen af praksis. De tog elevernes idéer alvorligt, og arbejdede realistisk henimod mulig implementering. Ledelsen var lydhør overfor potentielle forandringer, men også opmærksom på organisatoriske

rammer og begrænsninger. Vi vurderer, at det er lykket at facilitere målrettet samarbejde, og vi formåede at skabe en demokratisk og dynamisk dialog.

5. Diskussion

Formålet med projektet var at udvikle seksualundervisningen på HF & VUC Roskilde-Køge gennem dialog og samarbejde med eleverne, underviserne og ledelsen, og skabe meningsfulde forandringer gennem aktionsforskningens metodologi. Gennem Engeströms begreber har vi illustreret, hvordan aktionsforskning kan skabe varige forandringer og belyse kompleksiteten bag, hvorfor HF & VUC Roskilde-Køge ikke selv havde udviklet seksualundervisningen.

I diskussionen vender vi tilbage til projektets bidrag til udviklingen af seksualundervisning ved at bruge aktionsforskningens teoretiske ramme til at undersøge de opnåede resultater og fremmede forandringer.

Vi anvender reflektive spørgsmål fra Duus et al. (2012) til vurdering af kvalitet og validitet i aktionsforskning. Spørgsmålene hjælper os med at reflektere over, hvordan vi som forskere har påvirket processen og vores rolle i forhold til deltagerne. Vi diskuterer metodemæssige styrker og svagheder samt hvordan vores involvering har påvirket dataindsamling og analyse.

Diskussionen vil have analytisk karakter, men vi anvender ikke Engeströms begreber direkte, da den empiri, vi arbejder med, ikke kunne inddrages i den oprindelige analyse på grund af kontinuiteten i vores analytiske struktur, som var fokuseret på eleverne, underviserne og ledelsen. Den empiri, vi præsenterer her, har en metaperspektivistisk karakter, som fokuserer på vores refleksioner som forskere og vores anvendelse af metoden. *Tilgangen* giver os mulighed for at kritisk vurdere, hvordan vores metode har påvirket dataindsamling og analyse.

Hvad har vores individuelle roller været, og hvordan har disse roller påvirket dataindsamlingen?

Som tidligere nævnt har vi haft forskellige roller i vores indsamling af data. Maria indtog primært en observerende rolle, mens Daniel og Émilie engagerede sig mere direkte i interaktionen med workshopdeltagerne. Denne opdeling medførte, at vores observationer adskiller sig fra hinanden: Marias notater centrerede sig om deltagernes dialog og stemningsmæssige udtryk under selve workshoppen, mens Daniels og Émilies observationer hovedsageligt blev nedskrevet før og efter sessionerne med fokus på refleksioner over deltagernes tilgang og udvikling.

Baggrunden for denne rollefordeling var Marias dobbeltposition som både underviser og forskningsdeltager. I dagligdagen fungerer hun både som lærer, kollega og ansat for de deltagende, hvilket potentielt kunne influere på deltagernes adfærd og dermed forskningens validitet. Vi ville gerne sikre os, at de roller ikke blev altoverskyggende for projektets formål om at undersøge elever og underviseres erfaringer og udvikle en seksualundervisning, der afspejler deres ideer. I en overvejelse omkring hvordan særligt Marias rolle har påvirket dataindsamlingen, har vi vurderet både positive og negative konsekvenser af dette. Særligt i forhold til samarbejdet med eleverne har vi valgt, at Maria skulle forholde sig som observatør for at minimere den asymmetriske relation, der kan være mellem underviser og elev, som kunne påvirke deres måde at arbejde på. En udfordring kunne være, at Marias rolle som underviser, påvirkede tilgangen til det utopiske arbejde, da eleverne til daglig er vant til, at et undervisningsforløb afsluttes med evaluering og i sidste ende eksamen, og at eleverne ville derfor blive udfordret på selve workshopens præmis. Her var det altafgørende, at vi kunne facilitere en åben dialog, som er et centralt element i både aktivitetsforskningen og fremtidsværkstedet. Vi vurderer, at følgende citat indikerer, at vi i høj grad lykkedes hermed:

En elev siger, at de ville være okay med seksualundervisningen, hvis det var Maria (deres dansklærer og vores projektgruppemedlem) der stod for det. Émilie jokede med, at de ikke behøvede at sige det, bare fordi Maria var til stede. Nogle elever griner og eleven der havde sagt kommentaren jokede tilbage, at han bare fedtede for hende. (Bilag 1, s. 38)

I workshoppen med underviserne var vi også opmærksomme på, at de kunne tale frit, og her kunne det daglige kollegiale samarbejde mellem Maria og deltagerne måske stå i vejen. Det, vi var interesserede i, var at undersøge om elevernes ideer var realiserbare for underviserne og denne diskussion blev, som vi oplevede det, ikke hindret af Marias tilstedeværelse.

Det var først i workshoppen med lederne at Maria rolle som observatør blev udfordret, da lederen ofte henvendte sig til hende, som en talsmand for underviserne og deres arbejde. Men det gjorde, at vores funktion som bindeled mellem undervisere og ledere, blev stærkere. På denne baggrund har vi sikret projektet en refleksiv validitet, da vi mener, at vi er lykkedes med at undersøge det, som var vores intention (jf. problemanalysen). Marias ansættelse har gjort det let at komme i dialog med både beslutningstagere og modtagere af seksualundervisningen.

Hvordan har vi skabt et åbent og inkluderende læringsmiljø?

Det, at skabe et åbent og inkluderende læringsmiljø, kan være en stor udfordring, og det var, som nævnt ovenfor, et vigtigt element i besvarelsen af problemformuleringen. Vi måtte derfor arbejde målrettet mod at skabe en god relation til deltagerne. Daniel og Émilie besøgte skolen forud for workshoppen og deltog i almindelig undervisning, herunder dansk og psykologi, for at observere klassen i deres vante kontekst. Denne forankring i det daglige skolehverdagsliv var vigtig for at undgå, at vi blev opfattet som eksterne "forskere", og for at styrke deltagernes oplevelse af tryghed. Udover at ændre på de fysiske forhold, så de dannede en passende ramme om det kollektivt arbejde, var det også vigtigt, at både elever, underviser og ledere følte, at de var flerstemmige medskabere af viden skabt i dialog hvor nye erkendelser og refleksion var målet.

Vi vurderer, at vores løbende refleksion over egne roller samt etableringen af et åbent og inkluderende læringsrum har været centrale for projektets faglige og metodiske kvalitet. Denne tilgang har ikke blot muliggjort en formidling af viden om seksualundervisning, men har i højere grad understøttet en fælles vidensproduktion gennem dialog med deltagerne. I dette samspil har deltagerne haft mulighed for at bidrage med deres egne erfaringer og perspektiver – en tilgang, der netop understøttes af de principper, som aktivitetsforskning og fremtidsværkstedet bygger på.

Er der tilstrækkeligt fokus på deltagerne, og hvordan er deres erfaringer blevet adresseret?

Projektets tilgang har fra begyndelsen haft et stærkt deltagerfokus, hvilket understøttes af aktionsforskningens principper og den iterative fremtidsværkstedsmetode. Elevernes oplevelser og udsagn har ikke blot været genstand for indsamling, men er blevet aktivt bearbejdet og videreført til de næste faser. Eksempelvis blev de temaer, eleverne udpegede som væsentlige, direkte taget med til lærer- og lederworkshops, hvor de dannede udgangspunkt for videre diskussion og udvikling.

Dette bekræftes blandt andet af observationen: "De bliver fremlagt spørgeskemaets resultater. Der er stilhed, og eleverne lytter ... 'I dag,' fortæller Daniel, 'skal vi kritisere seksualundervisningen'" (Bilag 1, s. 3). Eleverne blev både inddraget i fysisk organisering af rummet og anerkendt som eksperter på deres egne oplevelser. Et centralt citat – "Hvordan kritiserer vi noget, som ikke rigtig er der?" (Bilag 1, s. 39) – vidner om et metarefleksivt engagement i opgaven.

Lærerne og lederne blev ligeledes inddraget som deltagere i deres egne separate workshops. I lærerworkshoppene havde underviserne mulighed for at forholde sig kritisk og kreativt til elevernes forslag, og deres faglige perspektiv blev anerkendt som nødvendigt i realiseringsfasen. Citatet “Der er faktisk nogle rigtig gode forslag – og de fleste er ikke urealistiske” (Bilag 1, s. 23) vidner om en åbenhed over for elevstemmer og lyst til at indgå i udviklingsprocessen. Lærerne deltog aktivt i at vurdere, hvilke ideer der kunne realiseres, og hvilke der krævede støtte eller nye ressourcer.

Lederne blev endeligt inddraget som beslutningstagere og organisatoriske aktører, hvor deres erfaringer og vurderinger blev inddraget i diskussionen om muligheder og begrænsninger. Udsagnet “Det kan vi godt tage op til næste år. Det har ikke været så stort i år.” (Bilag 1, s. 26) viser, at ledelsen både anerkendte behovet og forholdt sig til de strukturelle rammer, projektet indgik i.

På den baggrund vurderes det, at projektet har haft et helhedsorienteret deltagerfokus, hvor både elever, undervisere og ledere er blevet inddraget på måder, der respekterede deres positioner og erfaringer. I aktionsforskningens optik har dette ikke blot øget projektets gyldighed, men også styrket oplevelsen af medejerskab på tværs af deltagergrupper.

Hvordan er refleksionen over vores egen praksis blevet gennemført, og hvordan har denne påvirket validiteten af resultaterne?

Refleksionen over vores egen praksis har været en integreret del af processen og har løbende påvirket både workshopdesign, facilitering og dataindsamling. Et tydeligt eksempel er, hvordan vi under kritikfasen ændrede vores planlægning i takt med, at eleverne fyldte mere i plenum end forventet:

Projektgruppen havde planlagt tid til både plenum brainstorm og gruppearbejde, med udgangspunkt i kritik af seksualundervisningen på elevernes uddannelse. Denne plan ændrede sig imidlertid undervejs, da plenum brainstormen naturligt fyldte tiden ud, fordi eleverne havde meget de gerne ville dele. Endvidere viste det sig en udfordring for eleverne at formulere konkret kritik på de forberedte emner, da det, som de selv udtrykte det, ”er svært at kritisere noget, som vi ikke har haft”. (Bilag 1, s. 39)

Denne ændring illustrerer en styrke i projektets praksis: en fleksibel og situations fornemmende tilgang, som prioriterede deltagernes engagement frem for metodisk rigiditet. Dette har uden tvivl øget validiteten af resultaterne, idet det har sikret, at vi fik adgang til elevernes autentiske og spontane erfaringer. Samtidig blev der skabt et rum, hvor eleverne oplevede, at deres stemme blev taget alvorligt – et centralt kvalitetskriterium i aktionsforskning (Lehmann, 2018, s. 100).

Omvendt kan det diskuteres, om visse data kunne have været mere strukturerede, hvis vi havde fastholdt det oprindelige design. Det gælder fx manglende dokumentation fra mindre gruppearbejde. Vores rolle som både faciliterende og observerende medforskere har betydet, at vi har måtte balancere deltagelse og refleksion. Denne dobbeltrolle har krævet høj transparens og bevidsthed om egne bias, hvilket vi har søgt at håndtere ved at nedskrive observationer individuelt og diskutere disse i fællesskab.

Alt i alt har refleksionen over egen praksis bidraget til en mere dynamisk og kontekstnær forståelse af feltet – en tilgang, som vi vurderer, har styrket både processens og resultaternes validitet.

Hvordan er aktionsforskningens validitet vurderet i forhold til kontekst og praksisforankring?

Elevernes kritik var faktisk meget enkel og præcis: de ville have haft mere tid. Flere elever udtrykte, at workshoppen havde været mega fed, og jeg kunne mærke stemningen og energien blandt dem ... (Bilag 1, s. 25)

Elevernes direkte feedback relaterede sig til oplevelsen af workshoppen, og gav os dels anerkendelse for måden vi allerede havde arbejdet på i workshoppen, og dels et konkret input til, hvordan vi kunne strukturere næste workshop (som var utopifasen). Validiteten af aktionsforskningen vurderes derfor ude fra vores fleksibilitet til at modtage konstruktiv feedback og herefter justere workshoppen, så den passede til elevernes kontekst og så vi sikrede en højere grad af praksisforankring. ”Vi tager det hele med videre til næste uge, hvor utopifasen starter. Den kritik og de refleksioner, vi fik, bliver afgørende for, hvordan vi strukturerer næste workshop.” (Bilag 1, s. 26). Vores iterative proces, hvor aktivt inddrog feedback, sikrede, at undervisningen var tilpasset elevernes kontekst.

Det var tydeligt, at det ikke kun var os, der lærte noget denne tirsdag – eleverne lærte også noget af og med hinanden. Og dét er måske det stærkeste tegn på, at der skete reel læring og udvikling. (Bilag 1, s. 26)

Vi vurderer, at den viden, der blev skabt i workshoppen, kunne anvendes af eleverne, underviserne og ledelsen nærmest med det samme. Dette viser, at de resultater, vi opnåede, var praktisk relevante og kunne anvendes i den daglige undervisning og beslutningstagning. Selvom vi ikke vurderer resultaterne som dybt teoretisk forankrede, da andre teoretiske begreber også kunne have været brugt til at analysere den konkrete empiri, mener vi, at den viden, der blev skabt, var meget kontekstafhængig. Empirien var specifik for klassen og skolen, men vi antager samtidig, at den tendens, vi observerede (manglende relevant og elevinddragende seksualundervisning), kan findes på andre lignende uddannelsesinstitutioner.

På baggrund af elevernes engageret deltagelse, deres yderst refleksive spørgsmål, underviserens chok over seksualundervisningens mangler, samt ledelsens umiddelbare åbenhed overfor nye tiltag, vurderer vi, at praksisforankringen har været hensigtsmæssig. Denne aktive deltagelse og feedback har skabt et læringsmiljø, hvor både elever, undervisere og ledelsen har haft mulighed for at lære og udvikle sig.

Hvordan har vores arbejde været med til at sikre, at de opnåede resultater er relevante og brugbare i deltagerens praksis?

Vi kan ikke med sikkerhed konkludere, at projektarbejdet har ført til brugbare resultater for hverken eleverne, underviserne eller ledelsen. For at kunne vurdere dette ville det kræve en grundig evaluering af den aktionsforskning, der er blevet gennemført, hvilket desværre ikke har været mulig inden for projektets rammer og omfang. Dog har vi gennem vores aktionsforskning forsøgt at skabe et praksisnært og deltagerorienteret læringsmiljø, som forhåbentlig sikre, at de opnåede resultater kunne være relevant for de involverede aktører.

Et interessant tegn på, at vores arbejde har haft en vis praktisk betydning, er, at få dage før projektets afslutning fortalte Maria, at nogle af underviserne er begyndte at samarbejde ”udenom” skolens organisering for at udvikle og forankre en podcast om seksualitet og dets mangfoldige elementer. Dette projekt kan betragtes som en direkte forlængelse af den refleksion og udvikling, for har forsøgt at initiere, selvom det er ærgerligt, at vi ikke har været i stand til at dokumentere dette i vores empiriske data.

Selvom vi ikke kan evaluere de konkrete resultater af projektet på nuværende tidspunkt, håber vi, at workshopsne har haft en emancipatorisk og empowerment-orienteret effekt på eleverne, som har givet dem større handlekraft og forståelse for deres egen læring og deltagelse i undervisningen. Vi håber også, at underviserne er blevet inspireret til at nytænke seksualundervisningens indhold og form, og at de nu føler sig bedre rustet til at implementere de ændringer, der blev diskuteret under workshoppen. Endelig håber vi, at ledelsen er blevet motiveret til at skabe mere fleksible organisatoriske rammer, som kan understøtte den bæredygtige udvikling af seksualundervisningen.

Det er endnu for tidligt at konkludere, om disse håb vil blive realiseret, men vi ser det som et positivt tegn, at der er blevet taget initiativ til nye projekter og samarbejder uden for de oprindelige rammer, som vi satte. Dette kan indikere, at vores arbejde har været med til at skabe en relevant og brugbar platform for videre udvikling af seksualundervisningen.

5.1 Diskussions konklusion

Samlet set viser projektet, hvordan aktionsforskning kan fremme udviklingen af seksualundervisning ved at engagere elever, undervisere og ledelse i en kontinuerlig, reflektiv proces. Gennem aktiv deltagelse og åben dialog har vi formået at skabe et læringsmiljø, der har styrket både elevernes, underviserens og ledelsens involvering i seksualundervisningen på skolen. Selvom vi ikke har mulighed for at evaluere på de konkrete resultater, indikerer initiativer som podcast-projektet, at vores arbejde har haft praktisk betydning og potentiale for vedvarende forandringer. Det er vores håb, at forandringerne der er blevet startet, vil blive udviklet og forankret på en bæredygtig måde, så HF & VUC Roskilde-Køges fremtidige seksualundervisning kommer nye elever til gavn. På baggrund af ovenstående vurderer vi, at vores validitet er høj.

6. Samlet konklusion

Projektet har vist, gennem aktionsforskningens principper, at eleverne på HF & VUC Roskilde-Køge har et klart ønske om mere tid og mere inddragelse i seksualundervisningen. Deres kritik af undervisningens manglende relevans og deltagelse afslørede dyb frustration over undervisningens form og indhold. Vores metodologi har givet eleverne en platform for at udtrykke deres kritik og aktivt bidrage til udviklingen af seksualundervisningen.

Ved at analysere elevernes og underviserens erfaringer gennem et aktivitetsteoretisk perspektiv, har vi set, hvordan aktiv deltagelse og relevant inddragelse skaber mulighedsrum for at udvikle seksualundervisningen, der afspejler elevernes behov og som samtidig er realiserbart for underviserne og ledelsen. Eleverne har ikke blot været passivt deltagende i projektet, men har ageret som medskabere i processen, hvilket har udløst ekspansive læringsprocesser, og derved været med til at redefinere seksualundervisningens form og indhold.

Samtidig har vi arbejdet tæt sammen med underviserne, der blev udfordret af elevernes kritik og blev motiveret til at udvikle undervisningen på baggrund af elevernes udsagn. Deres vilje til at arbejde med elevernes forslag viser, at en mere elevnær undervisning er mulig, selv når det kræver ændringer i praksis. Ledelsen var lydhør overfor disse forslag, men måtte tage hensyn til organisatoriske og økonomiske rammer, hvilket skabte visse kontradiktioner.

Imidlertid viser analysen også, hvordan tidligere beslutninger og historiske normer fortsat præger seksualundervisningen på HF & VUC Roskilde-Køge. De historisk forankrede praksisser har været en hindring for udviklingen af en mere relevant og engagerende undervisning. Dette understreger betydningen af at forstå de strukturelle og institutionelle begrænsninger, som har formet de eksisterende undervisningsmetoder. Samtidig peger det på, at forandring kan opstå, når man kritisk konfronterer og udfordrer de historiske erfaringer, der har formet praksis.

Sammenfattende har vores arbejde demonstreret, at elevernes feedback og involvering kan føre til en mere engagerende og relevant seksualundervisning – der både tilgodeser elevernes ønsker og underviserens mulighed for implementering. Vi har som “forskere” haft succes med at bygge bro mellem de forskellige aktørers perspektiver og skabe et læringsmiljø, hvor alle aktører har haft mulighed for at bidrage til udviklingen af en mere elevnær seksualundervisning. Dette arbejde har også belyst, hvordan den historiske kontekst skal tages i betragtning, hvis man vil skabe vedvarende forandringer i undervisningen.

7. Litteraturliste

Beck, S., Hansen, D. R., & Piekut, A. (2016). *Forskning i og med praksis på VUC: Nye veje for tænkning, tale, skrift og handling*. Unge Pædagoger. Didaktik, refleksion, praksis Nr. 121: <https://hfvucroskilde.dk/>

Bertelsen, E., Ellegaard, T., Padovan-Özdemir, M., & Pless, M. (2022). *Seksualitet og pædagogiske perspektiver*. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 3, s. 1-7. https://dpt.dk/wp-content/uploads/2022/09/dpt_2022-3_art001.pdf

Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (red.) (2022). *Kvalitative metoder: En grundbog* (3. udg.) Hans Reitzels Forlag.

Burnes, B. (2004). Kurt Lewin and the planned approach to change: A re-appraisal. *Journal of Management Studies*, 41(6), 977–1002. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6486.2004.00463.x>

Børne- og Undervisningsministeriet. (2022). *Obligatorisk seksualundervisning på de gymnasiale uddannelser* [Rapport]. Børne- og Undervisningsministeriet. <https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/aktuelt/pdf22/okt/221004-obligatorisk-seksualundervisning-paa-de-gymnasiale-uddannelser.pdf>

Børne- og Undervisningsministeriet. (2022, 4. oktober). *Seksualundervisning bliver obligatorisk på de gymnasiale uddannelser*. Børne- og Undervisningsministeriet. <https://www.uvm.dk/aktuelt/nyheder/uvm/2022/okt/221004-seksualundervisning-bliver-obligatorisk-paa-de-gymnasiale-uddannelser>

Det Kriminalpræventive Råd. (2023). *Voldtægtsmyter og holdning til samtykke* [Rapport]. Det Kriminalpræventive Råd. <https://dkr.dk/Media/638302042432271328/Voldt%C3%A6gtsmyter%20og%20holdning%20til%20samtykke%20Det%20Kriminalpr%C3%A6ventive%20R%C3%A5d%202023%20vold%20voldt%C3%A6gt.pdf>

Duus, G., Husted, M., Kildedal, K., Laursen, E., & Tofteng, D. (Red.). (2012). *Aktionsforskning – en grundbog* (2. udg.). Samfundslitteratur.

EMU – Danmarks læringsportal. (2024a). *Seksualundervisning med afsæt i læreplanerne – historie*. EMU. <https://emu.dk/stx/undervisningsmiljoe/seksualundervisning/seksualundervisning-med-afsaet-i-laereplanerne-historie>

EMU – Danmarks læringsportal. (2024b). *Seksualundervisning i de gymnasiale uddannelser*. EMU. <https://emu.dk/stx/undervisningsmiljoe/seksualundervisning/seksualundervisning-i-de-gymnasiale-uddannelser>

EMU – Danmarks læringsportal. (2024c). *Seksualundervisning med afsæt i læreplanerne*. EMU. <https://emu.dk/stx/undervisningsmiljoe/seksualundervisning/seksualundervisning-med-afsaet-i-laereplanerne-0>

Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Orienta-Konsultit.

Engeström, Y. (1997). *Learning by expanding: Ten years after* [Autobiographical note]. I *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research* (s. 4–16). Orienta-Konsultit.

Frederiksen, M., Gundelach, P., & Nielsen, R. S. (red.) (2017). *SURVEY: Design, stikprøve, spørgeskema, analyse*. Hans Reitzels Forlag. Samfundsvidenskabernes metoder Nr. 8.

Gjerløff, A., K. (2019). *Seksualundervisning i skolen gennem 200 år*. Danish School of Education, Aarhus Universitet. [Rapport]. https://skolehistorie.au.dk/fileadmin/skolehistorie/Undervisningsmaterialer/Baggrundsartikler_21/UV_Baggrund_13_Seksualundervisning.pdf

Institut for Menneskerettigheder. (2023, 13. september). *Lovforslag om obligatorisk seksualundervisning bør favne bredere*. Institut for Menneskerettigheder. <https://menneskeret.dk/nyheder/lovforslag-obligatorisk-seksualundervisning-boer-favne-bredere>

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Interview: Det kvalitative forskningsinterview som håndværk* (3. udg.). Hans Reitzels Forlag.

Lehmann, S. (2018). *Aktionsforskning skaber løsninger i praksis*. Hans Reitzels Forlag.

Retsinformation (2024). *Bekendtgørelse af lov om de gymnasiale uddannelser* (LBK nr. 1003 af 28/08/2024). <https://www.retsinformation.dk/eli/lt/2024/1003>

Sex & Samfund (2023). *UgeSex-rapport 2023* [Rapport]. Sex & Samfund. https://sexogsamfund.dk/files/media/document/Sex%26Samfund_UgeSex%20rapport%202023%2005_Web%2003.02.pdf

Sex & Samfund (2024). *Sex – Materialesamling for STX, HF, HHX & HTX*. Sex & Samfund. <https://sexogsamfund.dk/undervisning/ungdomsuddannelser/materialesamling/stx-hf-hhx-htx/sex>

Sex & Samfund (2024b). *Hvad er god seksualundervisning?* Sex & Samfund. <https://sexogsamfund.dk/tilbud-undervisning/hvad-er-god-seksualundervisning>

Sex & Samfund. (2024a). *Seksualundervisning fylder 50 år – nu er det på tide at gøre det til virkelighed*. Sex & Samfund. <https://sexogsamfund.dk/om-os/nyheder/seksualundervisning-fylder-50-aar-nu-er-paa-tide-goere-til-virkelighed>

Wenger, E. (2010). Communities of practice and social learning systems: The career of a concept. I C. Blackmore (Red.), *Social learning systems and communities of practice* (s. 179–198). Springer.

Yrjö Engeström (2001). *Expansive Learning at Work: Toward an activity theoretical reconceptualization*. Journal of Education and Work, 14:1, 133-156, DOI: 10.1080/13639080020028747.