

# Roskilde Universitet



## Sundheds- og seksualundervisning og familiekundskab i folkeskolen

Speciale 2020

Sundhedsfremme og Sundhedsstrategier

Vejleder:	Nicole Thualagant
Studerende:	Tine Hinnerup, studie nr. 51852
Anslag:	103.282
Normalsider:	43

## INDHOLDSFORTEGNELSE

ABSTRACT.....	5
Kapitel 1 – INDLEDNING.....	6
1.1 Problemfelt.....	6
1.2 Problemformulering.....	8
1.2.1 Afgrænsning.....	9
1.2.2 Begrebsafklaring.....	9
Kapitel 2 – BETINGELSER I FOLKESKOLEN.....	10
2.1 Retskrav.....	10
2.1.2 SSF-undervisningens curriculum.....	11
2.1.3 Kritisk sundhedspædagogik.....	12
Kapitel 3 - METODE.....	14
3.1 Metodologisk tilgang.....	14
3.2 Kvantitativ tilgang – survey undersøgelse.....	15
3.2.1 Survey opbygning.....	16
3.3 Kvalitativ tilgang – semistruktureret interview.....	17
3.3.1 Brug af gatekeeper.....	17
3.3.2 Interviewsituationen.....	18
3.3.3 Præsentation af interviewpersonerne.....	18
3.3.4 Transskriptionsovervejelser.....	19
3.3.5 Kodning af transskriptioner.....	20
Kapitel 4 – VIDENSKABSTEORI.....	21
4.1 Filosofisk hermeneutik.....	21
4.2 Projektets forforståelser.....	22
Kapitel 5 – TEORIGRUNDLAG.....	24

5.1 Værdiers værdi.....	24
5.2 Styring af og i folkeskolen .....	26
5.3 Opsummering af teori.....	27
Kapitel 6 - ANALYSE.....	29
6.1 Survey resultater .....	29
6.1.1 Lærernes kompetencer .....	29
6.1.2 Tid på skemaet.....	30
6.1.3 Hvem underviser? .....	30
6.1.4 Hvem står for planlægningen? .....	32
6.1.5 Hvem har ansvaret? .....	33
6.1.6 Hvordan sikres emnets kompetencemål? .....	33
6.1.7 Kan målene fremtidssikres? .....	34
6.2 Interviewanalyse .....	36
6.2.1 Er SSF-undervisning nødvendig? .....	36
6.2.2 Kompetence til undervisning i SSF .....	38
6.2.3 Nye Fælles Mål 2018 .....	39
6.2.4 Brug af undervisningsmaterialer .....	39
6.2.5 Hvordan implementeres SSF på skolen? .....	40
6.2.6 Politiske ambitioner .....	42
6.2.7 Folkeskolereformer .....	44
Kapitel 7 - DISKUSSION .....	46
7.1 Et frivilligt kursus med Fælles Mål .....	46
7.2 Tværfaglighed og kompetencemål i andre fag.....	47
7.3 Ansvarsfordeling og prioritering af tid .....	48
7.4 Barrierer og fremtidssikring.....	49
7.5 Opsummerende diskussion.....	50

Kapitel 8 - KONKLUSION.....	51
LITTERATUROVERSIGT .....	53
Bøger.....	53
Publikationer.....	55
Internet.....	56
Forelæsningsnoter .....	58
Bilag.....	59

## ABSTRACT

This thesis examines the requirements for the mandatory subject 'health and sex education and family studies' in primary school, which has no allocated class time. The purpose is to examine some of the challenges that teachers face during their work, including their knowledge of the subject and how to implement it in the education in primary school.

The research in this thesis consists of an online survey as well as qualitative interviews with six teachers in the mandatory subject. The studies have been carried out with a philosophical hermeneutical approach, where the preconceptions that I have about the subject is a part of the thesis.

The theoretical basis consists of Karen Wistoft's theory of collegial values and Justine Pors' theory of noisy organizational management. Both theories are used as a framework for analyzing the empirical data of the thesis.

In the discussion, the empirical results of the thesis are compared with the results of a national evaluation of the mandatory topic 'health and sex education and family studies'.

The thesis reaches three main conclusions. As the subject currently has no allocated class time, allocating hours for the teaching will create a clearer framework for the teachers. In addition, a mandatory education of the teachers in the subject will ensure its implementation, both regarding planning but also as a mean to visualize the responsibility for the subject. Furthermore, a coordinating teacher will be able to help the teachers in the subject to translate the political intentions into actual teaching.

The thesis reaches the following solution proposals. Firstly, the subject 'health and sex education and family studies' must be included as a mandatory subject at the primary teacher education. Secondly, there must be a clearer framework for the subject. This can be accomplished by allocating class time and by appointing a responsible person for the subject e.g., a coordinator, a responsible teacher in each class team, or a teacher specialized in the subject on each school. If neither of the solution proposals are implemented, the subject may as well be removed from the primary school curriculum, and the competency goals of 'health and sex education and family studies' incorporated into the other subjects that the teachers usually use for teaching 'health and sex education and family studies'.

## Kapitel 1 – INDLEDNING

Omdrejningspunktet for dette speciale er sundhedsfremme i folkeskolen, helt specifikt lærernes oplevelse af, og erfaringer med, det obligatoriske emne Sundheds- og seksualundervisning og familiekundskab.

### 1.1 Problemfelt

Siden 1948 har WHO været en af de ledende kræfter i arbejdet med at fremme verdensbefolkningens sundhed. Specielt efter organisationen udformede Ottawa Charteret i 1986, som siden har dannet grundlaget for mange landes sundhedspolitikker (Jensen, 2009, s. 12-13). Organisationen peger på, at det er essentielt at skabe et miljø, med mulighed for at stimulere og hjælpe befolkningen, alt imens det gennem vidensdeling kan beskytte udsatte grupper fra risikofaktorer (WHO, 2014, s. 1, 8). Ifølge WHO udvikler adfærd og vaner sig i den tidlige barndom, og organisationen anser derfor skoler som et oplagt sted, og en effektiv måde at nå mange mennesker. Ved at fremme sund adfærd i skolen kan både familiemedlemmer og det omkringliggende samfund påvirkes gennem børnene (WHO, 2017, s. 1).

I dansk kontekst har Børne- og undervisningsministeriet ansvaret for folkeskolen, og i deres beskrivelse af folkeskolen ses en lignende indstilling, i og med de definerer folkeskolen som *"... en væsentlig samfundsinstitution, hvis formål er at bidrage til kommende generationers dannelse og uddannelse. Heri ligger en central samfundsmæssig, folkelig og politisk opgave"* (Formål og frihed, 2018, s. 7). Eftersom der er undervisningspligt i Danmark, har skolerne en vital mulighed for at fremme børn og unges sundhed i løbet af de ti år folkeskolen tager (UVM.dk, 31.07.20). Den sundhedsfremmende indsats foregår i det obligatoriske, men timeløse, emne Sundheds- og seksualundervisning og familiekundskab. Emnet blev en del af folkeskolens curriculum i 1970erne, men da det ikke er et fag, er der ikke afsat timer til undervisningen på skemaet, og indsatsen foregår derfor tværfagligt (Roien et. al., 2018, s. 16). I curriculum for folkeskolens undervisning i Sundheds- og seksualundervisning og familiekundskab er det overordnede formål at udvikle elevernes kompetencer til at fremme sundhed og trivsel (EMU.dk – Formål, 27.07.20).

I sundhedsfremme arbejdet vendes opmærksomheden væk fra sygdom og over mod sundhed. Der fokuseres på mobilisering af ressourcer, handlekompetencer og mestringsstrategier frem for på risici. Ifølge Sundhedsstyrelsen er sundhedsfremme en *"Sundhedsrelateret aktivitet, der søger at fremme den enkeltes sundhed og folkesundheden ved at skabe rammer og muligheder for at mobilisere patienters og andre borgers ressourcer og handlekompetence"* (Terminologi, 2005, s. 49). Forebyggelsen kan være i form af videns kampagner, anbefalinger, regulering gennem love osv. Politisk handler det om at skabe strukturelle rammer og muligheder for at mobilisere den enkeltes mestringsstrategi, handlekompetence eller ressourcer (ibid., s. 49). Sidstnævnte er det, der gør det muligt for den enkelte at leve længe med høj livskvalitet, mens vedkommende samtidig er i stand til at imødegå sygdomstrusler (ibid., s. 11). Indenfor sundhedsfremme kommer den ovenstående definition tydelig til udtryk i fagets curriculum, der ligger vægt på at styrke og udvikle elevernes handlekompetencer (Vejledning SSF, 2018, s. 2). De Fælles Mål for Sundheds- og seksualundervisning og familiekundskab, curriculum, er de strukturelle rammer der er vedtaget af politikerne i form af love. Disse har indflydelse på alle dele af den offentlige sektor og dermed dens mange aktører. Overordnet fastsættes der rammer via love, bekendtgørelser og vejledninger af politikere, ministerier, styrelser, regioner eller kommuner. Love og reformer eller ændringer heraf må i sidste ende gennemføres af de ansatte 'på gulvet', her lærerne, der forventes at kunne forstå og implementere de rammer der er fastsat fra oven. (Pors, 2014, s. 13, 67+68).

Siden Sundheds- og Seksualundervisning og Familiekundskab blev en del af folkeskolens curriculum i 1975, er der gennemført store ændringer i form af reformer i 1993, 2013 og 2019 (Denstoredanske.dk, 31.07.20). Især 2013 var et 'forandringens år' for den danske folkeskole, først skulle inklusionsloven implementeres og dernæst endte overenskomstforhandlingerne mellem Lærernes Centralorganisation og Kommunernes Landsforening i en 25 dage lang lockout (Jyllands-Posten.dk, 01.08.20). Konflikten handlede om lærernes arbejdstid, der skulle undervises mere, hvilket nødvendigvis betød at lærernes tid til blandt andet forberedelse skulle reguleres. Konflikten blev afsluttet med et lovindgreb fra regeringens side (ibid.). Da Folketinget senere samme år vedtog folkeskolereformen "Fagligt løft af folkeskolen" var undervisningstiden desuden af hovedpunkterne. Elevernes skoleuge blev forøget, mere fagundervisning, heldagsskole og indførelsen af understøttende undervisning var nogle af elementerne i den nye lov (Faktaark Folkets skole, 2019, s. 1). Siden

2013 har folkeskolen været et hyppigt debatteret emne politisk, i medierne og hjemme i stuerne (Albers et. al., 2015, s. 188). I forbindelse med 2013 reformen blev det vedtaget at Undervisningsministeriet årligt skulle udarbejde en status redegørelse, hvis formål var "at dokumentere implementeringen og effekten af folkeskolereformens væsentligste initiativer og indsatsområder" (Statusredegørelse, 2018, s. 7). Folkeskolereformen indeholdt 3 nationale mål;

1. Folkeskolen skal udfordre alle elever, så de bliver så dygtige, de kan.
2. Folkeskolen skal mindske betydningen af social baggrund i forhold til faglige resultater.
3. Tilliden til og trivslen i folkeskolen skal styrkes blandt andet gennem respekt for professionel viden og praksis.

Målene evalueres ved hjælp af statistik, tests og spørgeskemamålinger. Det er ifølge de årlige statusredegørelser endnu ikke lykkedes at indfri målene (Statusredegørelse, 2018, s. 11-13).

Den nyeste reform er som nævnt ovenfor fra 2019, ændringerne i Folkeskoleloven er vedtaget selvom de politiske partier anerkender at folkeskolens parter 'har leveret en stor indsats med at implementere folkeskolereformen' fra 2013 (Folkets skole - reform, 2019, s. 1). I den daværende regerings udspil til 2019 reformen understreger de "*Reformen er godt på vej. Vi skal fortsat have ro om folkeskolen, så reformen kan få tid til at virke. Men vi skal også løbende tilpasse folkeskolen og justere reformen der, hvor det er nødvendigt*" (Folkets skole - udspil, 2018, s. 5). Især dette sidstnævnte citat har vakt min nysgerrighed i forhold til folkeskolens betingelser og udfordringer. Eftersom der er gået en del år imellem de tidligere reformer, finder jeg det interessant, at der allerede seks år efter reformen i 2013, var et behov for en ny og revideret udgave i 2019. Det faktum har blot gjort mig endnu mere interesseret i at undersøge lærernes hverdag. Denne præsentation af sundhedsfremme i folkeskolen fører frem til nedenstående problemformulering.

## 1.2 Problemformulering

Hvad er betingelserne for det obligatoriske emne "Sundheds- og Seksualundervisning og Familiekundskab" i den danske folkeskole, og hvilke udfordringer opleves der i praksis?



### 1.2.1 Afgrænsning

I projektet fokuseres der på lærernes oplevelser og erfaringer med undervisningen i seksual- og sundhedsundervisning og familiekundskab, på baggrund af dette fokus har jeg;

- fravalgt at beskæftige mig med andre fagprofessionelles kontakt til eleverne, såsom pædagoger, sundhedsplejersker, skoletandlæger eller for eksempel eksterne undervisere.
- fravalgt at beskæftige mig direkte med skole- eller kommunalbestyrelsens ansvar og holdninger til det obligatoriske emne.
- fravalgt at behandle empiriske data eller undersøgelser omkring special- og friskoler.
- fravalgt at undersøge projekter eller fokusområder som eksempelvis madordninger, kampagner som 'get moving' (60 minutters motion daglig), 'sammen mod mobning' (fremtrivsel og formindsk mobning), eller 'nederen forældre' (sikkerhed i trafikken/brug cykelhjelme).

### 1.2.2 Begrebsafklaring

Jeg har taget udgangspunkt i Sundhedsstyrelsens definition af sundhedsfremme og forebyggelse, der lyder: "Sundhedsfremme bygger på et salutogenetisk perspektiv mens forebyggelse bygger på et patogenetisk perspektiv. Salutogenese er læren om sundhedens opståen og udvikling, mens patogenese er læren om sygdoms opståen og udvikling" (Terminologi, 2005, s. 49).

Ydermere tager specialets opfattelse af sundhed udgangspunkt i et bredt og positivt sundhedsbegreb, det samme som præsenteres i vejledningen for Sundheds- og seksualundervisning og familiekundskab. Definitionen lyder: "*Sundhedsbegrebet kaldes bredt, fordi både livsstil og levevilkår har betydning for sundheden. (...) Sundhedsbegrebet kaldes positivt, fordi sundhed ikke kun handler om fravær af sygdom. Det er også et spørgsmål om livskvalitet og velvære, både fysisk, psykisk og socialt*" (SSF-vejledning, 2018, s. 7+8).

## Kapitel 2 – BETINGELSER I FOLKESKOLEN

Det følgende afsnit præsenterer den normative ramme og dermed de betingelser der stilles til Sundheds- og seksualundervisning og familiekundskabsundervisningen i folkeskolen. Afsnittets formål er at give læseren en grundlæggende og nødvendig viden frem mod specialets andre kapitler.

### 2.1 Retskrav

I Danmark er folkeskolens overordnede formål og rammer fastsat gennem folkeskoleloven. Undervisningsministeren er ansvarlig for at udarbejde retningslinjer til skolerne således at disse kan leve op til lovens paragraf 1. Retningslinjerne er tilgængelige i *Bekendtgørelse om formål, kompetencemål, færdigheds- og vidensområder og opmærksomhedspunkter for folkeskolens fag og emner*, også kaldet Fælles Mål (Retsinformation.dk – Fælles Mål, 02.08.20). Bekendtgørelsen består af 215 underordnede kompetencemål som undervisningen i de forskellige fag skal leve op til for at opfylde folkeskolens formålsparagraf (ibid. §1). Den enkelte skoleleder skal, indenfor de rammer kommunal- og skolebestyrelsen opstiller, sikre at undervisningens kvalitet lever op til folkeskolens formål, for eksempel via læseplaner for hvert enkelt klassetrin og fag (Retsinformation.dk - Folkeskoleloven §§ 18, 45, 02.08.20). Udover de fag som folkeskolens elever skal modtage undervisning i, er der fastsat tre obligatoriske emner som eleverne også skal undervises i; Færdselslære, Sundheds- og seksualundervisning og familiekundskab, samt Uddannelse og job (ibid. §§ 3, 7, 16). Desuden skal alle elever modtage understøttende undervisning, den har dog ingen selvstændige mål og beskrives som ekstra tid der ”... giver skolerne frihed til at tilrettelægge læringsaktiviteter på nye måder, som understøtter og supplerer undervisningen i skolens fag og obligatoriske emner.” (EMU.dk – UUV, 02.08.20).

Folkeskoleloven indeholder en timetalsbestemmelse for den samlede undervisning på hvert klassetrin. I fagene dansk, matematik og historie er der fastsat et minimums antal timer som eleverne skal modtage undervisning i, kommunerne må fravige dette tal, men kun med flere timer end minimum. For folkeskolens andre fag og valgfag indeholder loven et vejledende antal timer som Børne- og Undervisningsministeriet anbefaler at kommunerne følger, det er dog ikke et krav, så længe undervisningen lever op til fagets Fælles Mål. Foruden et

klassetrins årlige minimumstimetotal i fagundervisning, er der også et krav for undervisningstidens samlede længde, det vil sige det antal 'klokketimer' en elev skal være i skole årligt. Differencen mellem det årlige minimumstimetotal og det årlige antal klokketimer indeholder blandt andet pauser, klassens time, understøttende undervisning og lignende (UVM.dk – Timetal, 02.08.20). Hertil må det nævnes, at de tre obligatoriske emner hverken har et minimums- eller vejledende timetal. Det forventes derimod at de obligatoriske emner implementeres i de almene fag og den understøttende undervisning. Ansvar for hvilke fag de obligatoriske emner implementeres i påhviler skolens leder (UVM.dk – Obligatoriske emner, 19.02.21).

### 2.1.2 SSF-undervisningens curriculum

I bekendtgørelsen 'Fælles Mål', svarende til et fags curriculum, er de retningsgivende mål for undervisningen i Sundheds- og seksualundervisning og familiekundskab formuleret således:

**§ 22.** Eleverne skal i emnet Sundheds- og seksualundervisning og familiekundskab udvikle kompetencer til at fremme sundhed og trivsel. Eleverne skal opnå forståelse for den betydning, som livsstil og levevilkår har for sundhed og trivsel, samt af samspillet mellem sundhed, seksualitet og familieliv.

*Stk. 2.* Eleverne skal beskæftige sig med egne og andres erfaringer og undren i emnet for at medvirke til udvikling af engagement, selvtillid og livsglæde samt støtte den enkelte i udvikling af egen identitet i samspil med andre. Emnet skal desuden medvirke til, at eleverne opnår erkendelse af egne grænser og rettigheder samt forståelse for andres.

*Stk. 3.* I Sundheds- og seksualundervisning og familiekundskab skal eleverne udvikle forudsætninger for, at de i fællesskab med andre og hver for sig kan tage kritisk stilling og handle for at fremme egen og andres sundhed (Retsinformation - Fælles Mål, §22, 02.08.20).

De Fælles Mål er opdelt i en læseplan der beskriver grundlaget for undervisning i faget. *"Det gør den særligt ved at fortolke forholdet mellem skolens formål, lovens centrale bestemmelser om undervisningens tilrettelæggelse og bestemmelser for faget i Fælles Mål"*. (EMU.dk – Faghæfte, 19.02.21). Den anden del af de Fælles Mål er en vejledning for undervisningen. *"Den informerer om de bestemmelser i folkeskoleloven og i Fælles Mål, som drejer sig om undervisning*

*i faget. Den støtter lærerne ved at forklare og give eksempler på centrale dele af fagets indhold. Vejledningen giver også inspiration til undervisning i faget ved at beskrive forskellige valg i forhold til planlægning, gennemførelse og evaluering” (EMU.dk – Faghæfte, 19.02.21).*

I undervisnings-vejledningen beskrives emnets rolle som tværfagligt og det foreslås at det integreres i både den almindelige undervisning, projektforsøg samt den understøttende undervisning (SSF-vejledning, 2018, s. 14-15). Det understreges i vejledningen at alle lærerne omkring en klasse har et fælles ansvar for at sikre at det obligatoriske emnes kompetencemål opnås. Derfor bør årgangsteamet inddrage emnet i den samlede planlægning før skoleårets start og det bør indgå i teamets møder løbende (ibid. s. 13). Ydermere foreslås det at inddrage kommunens sundhedsplejerske, da denne har en anderledes faglig ressource end lærerne, men det er ikke noget krav (ibid. s. 14). Vejledningen påpeger desuden at andre fag har indhold der er relateret til sundhed, for eksempel natur/teknologi, biologi, idræt og madkundskab, så lærere der underviser i de pågældende fag, skal være opmærksomme på dette (ibid.).

### 2.1.3 Kritisk sundhedspædagogik

Udgangspunktet for undervisningen er kritisk sundhedspædagogik. I vejledningen til det obligatoriske emne beskrives den kritiske sundhedspædagogik som en undervisningsform der fokuserer på at udvikle individets og fællesskabets handlekompetencer (SSF-Vejledning, 2018, s. 3). Forudsætningen er, at sundhed både påvirkes af levevilkår og livsstil, og derfor må det pædagogiske udgangspunkt være et fokus på at skabe forandring og forbedring indenfor begge områder (Jensen, 2009, s. 15). For at sikre forandring må den viden eleverne undervises i være handlingsorienteret, hermed menes at projekter som børnene kan deltage i og gøre egne erfaringer med skaber den bedste læring (SSF-vejledning, 2018, s. 3). Forandringen sker gennem dialog hvor elevernes deltagelse igen er essentiel. Her er lærerens vigtigste rolle som facilitator at byde ind med faglig viden, struktur, egne kommentarer og provokerende spørgsmål, der skal skabe debat og diskussion blandt eleverne (Jensen, 2009, s. 19). Vejledningen understreger, at *”Kompetent vejledning er essentiel i forhold til at sikre børn og unges reelle deltagelse og indflydelse”* (SSF-vejledning, 2018, s. 3). I den forbindelse må det nævnes at bekendtgørelsen for folkeskolelæreruddannelsen ikke indeholder noget krav om

lærernes deltagelse i det frivillige kursus 'Sundheds- og seksualundervisning og familiekundskab' (Retsinformation.dk – Bekendtgørelse, §6, 02.08.20). I vejledningen understreges det dog at teamsamarbejde er det vigtigste for undervisningens organisering. Samarbejdet mellem lærerne har to funktioner, sikring af fælles koordinering af undervisningen og kvalificering af den pædagogiske praksis (SSF-vejledning, 2018, s. 13). Det obligatoriske emne har ikke nogen ansvarlig faglærer som de andre fag i folkeskolen, og derfor har lærerne omkring hver klasse et fælles ansvar for at sikre undervisningen. Vejledningen anbefaler *"... at teamet udarbejder et fælles dokument, der i forbindelse med teammøder løbende opdateres med information om planlagte og gennemførte undervisningsindsatser og deres bidrag til opfyldelsen af arbejdet med samtlige mål for emnet"* (SFF-vejledning, 2018, s. 13). Ledelsen er som tidligere nævnt ansvarlig for at undervisningens formål opfyldes, men ansvaret for undervisningen i det obligatoriske emne, Sundheds- og seksualundervisning og familiekundskab, ligger hos den enkelte lærer (ibid., s. 13).

## Kapitel 3 - METODE

Følgende afsnit behandler specialets forskningsdesign og deraf valg af metoder, formålet hermed er at skabe gennemsigtighed i forhold til specialets relevans og gyldighed. Der vil blive redegjort for projektets design, den empiriske proces samt de refleksioner jeg har gjort mig i forbindelse med specialets tilblivelse.

### 3.1 Metodologisk tilgang

Specialets undersøgelse fokuserer på at producere viden om, hvad betingelserne er for folkeskolens Sundheds-, seksual- og familiekundskabsundervisning, samt hvilke udfordringer lærerne møder i forbindelse med denne undervisning i deres hverdag, men også hvorledes disse betingelser, og udledt deraf udfordringer, bliver imødekommet af lærerne.

Undersøgelsen tager udgangspunkt i empiri bestående af en online kvantitativ survey samt kvalitative semistrukturerede interviews, begge for at undersøge de udfordringer lærerne mødte i forbindelse med SSF-undervisningen i deres hverdag. I analysen af den indsamlede empiri anvendes der både kvantitative og kvalitative metoder, denne kombination, mixed methods, er kendetegnet ved muligheden for at skabe et nuanceret billede af specialets undersøgelse. Denne tilgang giver desuden mulighed for at kompensere for de anvendte metoders svagheder ved hjælp af den 'modsatte' metodes styrker. Kombinationen af spørgeskemaer og interviews giver en udvidet forståelse af problemets bredde i form af statistik og en forståelse i dybden ved hjælp af semistrukturerede interviews (Frederiksen et. al., 2014, s. 241). Da metoderne er anvendt i et sekventielt forløb, findes der i mixed methods to tilgange til empirien, en udforskende og en forklarende (Jæger, 2016, s. 309). Dette forskningsdesign tager udgangspunkt i den forklarende tilgang, da der først er anvendt kvantitativ undersøgelse hvorefter der er gennemført en kvalitativ undersøgelse. Ved et udforskende design foretages undersøgelserne i omvendt rækkefølge (Kristiansen & Pallesen, 2019, s. 358+359).

## 3.2 Kvantitativ tilgang – survey undersøgelse

Specialets kvantitative tilgang består af en online survey undersøgelse, som blev udarbejdet med udgangspunkt de forundringer og forforståelser som jeg gik til feltet med. Eftersom både formuleringen, men også forståelsen af undersøgelsens spørgsmål var væsentligt for resultatet, blev mit skema gennemlæst og evalueret af 3 lærere i min omgangskreds før det blev distribueret. Det var oplagt at bruge de 3 lærere, da jeg således kunne sikre mig at spørgsmålene var formuleret klart og forståeligt med de korrekte fagbetegnelser. Grunden herfor er at jeg som forsker ikke kan omformulere mine spørgsmål undervejs, så forståelsen af disse er væsentlige for at opnå det bedst mulige resultat. Et andet punkt de 3 lærere kunne give feedback på, var længden af skemaet, her forstået som den tid det vil tage at besvare skemaet, da det kan være en ulempe der får respondenter til at fravælge undersøgelsen.

Fordelene ved en spørgeskemaundersøgelse er, at det er en fordelagtig metode at indsamle mange svar på. Det er en metode hvor respondenterne har god tid til at svare samt mulighed for at gå til og fra undersøgelsen. Desuden skal svarene ikke kodes om, hvilket har den fordel at de indsamlede data kan bearbejdes på kort tid (Metodeguiden.au.dk – Survey, 02.08.20).

Jeg distribuerede mit spørgeskema dels gennem gatekeeper og via Facebook. Min gatekeeper indsatte et link til undersøgelsen på sin kommunens fællesnet for lærere, hvilket indbragte 59 svar. Desuden fik jeg 10 svar på baggrund af opslag og deling af undersøgelsen gennem mit eget og venners netværk på Facebook. Alle svar blev modtaget i løbet af en uge i december 2018. Efterfølgende blev i alt 7 svar frasorteret grundet respondenternes undervisningsområde i specialklasser, eftersom der er andre regler for disse. Fordelen ved at anvende gatekeeperen som distributør af spørgeskemaet var at han havde adgang til kommunens fællesnet i det han selv var lærer, og dermed en person de andre lærere kunne relatere til og som de havde tillid til (Møller, 2016, s. 193).

Undersøgelsens resultater blev behandlet som deskriptiv statistik, da den blev sammenfattet og opsummeret ved hjælp af grafer, tabeller, opgørelse af procenter, andele og gennemsnit (SPSS-forelæsning 1, 05.02.2016). Da undersøgelsens besvarelser ikke oversteg 100 respondenter, valgte jeg at behandle de indsamlede data i programmet Microsoft Excel og ikke et af de mere avancerede statistikprogrammer som SPSS der ville være mere tidskrævende at anvende.

Antallet af undersøgelsens respondenter er ikke repræsentativt for en survey undersøgelse hvilket betyder at den ikke er valid. Dette var dog ikke et fokus i forbindelse med undersøgelsen, da formålet var at udpege tendenser og frembringe et tilstandsbillede om lærernes mening i forhold til SSF-undervisningen (SPSS-forelæsning 2, 12.02.2016).

Undersøgelsens reliabilitet er hvad jeg vil betragte som relativ, udført på en sammenlignelig gruppe af respondenter, på det samme tidspunkt er der sandsynligheden for et lignende statistisk resultat. Men udført på en sammenlignelig gruppe af lærere i dag, er sandsynligheden for det samme resultat lav. Der er gået 18 måneder siden survey undersøgelsen blev gennemført, hvilket dermed betyder at lærernes informationsgrundlag givetvis har ændret sig (ibid.).

### 3.2.1 Survey opbygning

Den specifikke opbygning af specialets survey tog udgangspunkt i en række overvejelser der blev affødt efter en gennemgang af SSF-undervisningens Fælles Mål og emnets vejledning. Som det første blev respondenterne lovet at alle besvarelser var anonyme og ville behandles fortroligt. Skemaet var opdelt i to spørgsmålstyper. Den første del af skemaet omhandlede respondentens baggrund, eksempelvis vedkommendes kommune, skolens antal af elever og lærere, undervisningsfag, ansvarsområder osv. Disse spørgsmål var alle åbne, så respondenterne selv skulle skrive deres svar ind i skemaet. Respondenten blev desuden, i et lukket spørgsmål med begrænsede svarmuligheder, anmodet om at afkrydse hvilke frivillige kurser vedkommende havde deltaget i under deres uddannelse, herunder SSF-kurset (Samfundsfag og metode, 08.07.20).

Den sidste del af skemaet tog udgangspunkt i respondentens opfattelse af sin skoles håndtering af SSF-undervisningen samt respondentens holdning hertil. Jeg fokuserede på at stille neutrale spørgsmål, men er klar over at eftersom jeg gav eksempler i parentes efter hvert spørgsmål kan det have påvirket respondenternes svar (ibid.). Som noget af det sidste i skemaet bad jeg respondenterne forholde sig til en påstand jeg havde formuleret, svarmulighederne var begrænsede men med mulighed for at uddybe sin mening efterfølgende (ibid.) De to sidste spørgsmål i undersøgelsen havde helt åbne svarmuligheder da respondenterne blev anmodet om at komme med forbedringsforslag til SSF-undervisningen.



### 3.3 Kvalitativ tilgang – semistruktureret interview

Specialet anvender semistruktureret interview som kvalitativ metode. Interviewguiden blev udarbejdet på baggrund af de resultater specialets survey undersøgelse gav samt de reviderede forforståelser jeg efterfølgende gik til feltet med.

Der findes flere interviewmetoder, men det semistrukturerede interview har den fordel at det er muligt at undersøge informantens egne oplevelser i forhold til analysens emne. Det semistrukturerede interview er kendetegnet ved at der anvendes en interviewguide. Denne guide består af en række spørgsmål, der ønskes besvaret undervejs, formålet med guiden er at fastholde samtalens emne, mens der også er plads til at forfølge eventuelle nye vinkler, der måtte vise sig under interviewet (Metodeguiden.au.dk – interviews, 02.08.20). Selvom der er en interviewguide, er det dog ikke ensbetydende med at hvert enkelt interview vil udarte sig på præcis samme måde. I løbet af det enkelte interview var det i nogle tilfælde hensigtsmæssigt at springe enkelte spørgsmål i guiden over, da respondenterne allerede havde besvaret spørgsmålet. Det blev vægtet at fastholde guidens spørgsmål mest muligt for at sikre sammenligneligheden mellem interviewene, så de forskellige respondenteres udsagn kunne holdes op mod hinanden (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 253). Interviewguiden er vedlagt specialet som bilag 3.

#### 3.3.1 Brug af gatekeeper

Jeg opstillede et kriterie til min gatekeeper da han hjalp mig med at finde informanter; de skulle varetage en del af skolens SSF-undervisning. Jeg opstillede helt bevist ikke et kriterie i forhold til hvilke klassetrin de forskellige interviewpersoner underviste på, fordi det er uvæsentligt i forhold til specialets udforskning. Gatekeeperen fandt 6 informanter, 3 kvinder og 3 mænd, der alle var interesserede og villige til at stille op og bruge tid på at besvare mine spørgsmål.

### 3.3.2 Interviewsituationen

På selve dagen for interviewene havde gatekeeper koordineret de forskellige interviewpersoners hultimer eller pauser således alle kunne deltage. Ydermere sørgede han for at der blev stillet et grupperum til rådighed, så interviewene kunne foregå i ro og uden afbrydelser. Før interviewene blev påbegyndt fik jeg informantens mundtlige samtykke til at optage interviewet og jeg informerede dem om at de ville forblive anonyme. Desuden blev informanten kort introduceret til mit speciale. Efter interviewene var gennemført blev de afrundet med en debriefing hvor interviewpersonerne fik mulighed at tilføje yderligere synspunkter eller uddybe tidligere spørgsmål (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 183-184).

### 3.3.3 Præsentation af interviewpersonerne

Empirien er indsamlet i en stor dansk kommune, på en større folkeskole, hvor der arbejder ca. 75 lærere og de varetager undervisningen af omkring 850 elever. Nedenfor præsenteres interviewpersonerne (herefter IP) kort.

**IP1** – er en kvinde på 54 år, der har undervist i 30 år. Hun underviser 7., 8. og 9. klasse i biologi, er skolebibliotekar samt medie- og naturfagsvejleder for andre lærere på skolen. Hun er ikke en del af et årgangsteam, men fungerer som 'sommerfugl', hvilket vil sige at hun varetager biologiundervisningen på de årgange hvor der ikke er en biologilærer i de enkelte teams.

**IP2** – er en mand på 34 år, der har undervist i 9 år. Han underviser 8. årgang i dansk, idræt, tysk, valgfag samt UUV. Han er en del af et årgangsteam og læringsvejleder, en funktion der indbefatter mediering mellem lærer og klasse, klassens elever indbyrdes samt at hjælpe elever individuelt til at komme i læring.

**IP3** – er en kvinde på 38 år, der har undervist i 11 år. Hun underviser 2. årgang i dansk, matematik, idræt og billedkundskab. Hun er en del af et årgangsteam og er klasselærer.

**IP4** – er en kvinde på 41 år, der har undervist i 13 år. Hendes arbejdsfunktion på skolen er opdelt i to. Dels underviser hun en 6. klasse i dansk, UUV, samt valgfag. Desuden vejleder hun alle elever på skolen uafhængigt af årgang indenfor Adfærd, Kontakt og Trivsel, herefter AKT. Det er både individuelle samtaler, indsatser i klassen, klassemiljø, forældresamtaler, mange

møder med ledelsen, skolens psykolog, skoledistriktsrådgiveren, netværksmøder, sparringsmøder, udredninger, underretninger, tilbagemeldinger fra psykiatrien og så videre.

**IP5** – er en mand på 32 år, der har undervist i 3 år. Han underviser 7. årgang, i dansk, geografi, historie, engelsk og UUV. Han er en del af et årgangsteam og er klasselærer.

**IP6** – er en mand på 25 år, der har undervist i lidt over 1 år. Han underviser 7. årgang i matematik, fysik/kemi, biologi, geografi samt valgfag. Han er en del af et årgangsteam og er klasselærer.

Ved at kalde interviewpersonerne IP1, IP2, IP3, IP4, IP5 og IP6 er de helt anonymiserede. Fravalget af opdigtede navne, blev ydermere taget for ikke give læsere associationer med bekendtskaber eller stereotype forestillinger. Tallene er et udtryk for rækkefølgen af interviewene og ikke en rank eller prioritering af informanterne.

### 3.3.4 Transskriptionsovervejelser

Specialets seks interviews blev indhentet i løbet af den samme dag og blev efterfølgende transskriberet hurtigst muligt. Før selve transskriberingen blev påbegyndt opstillede jeg en række principper således interviewene blev nedfældet så ensartet som muligt. Alle interviews blev transskriberet fuldt ud, og denne fremgangsmåde sikrede en god gennearbejdning af materialet, hvilket også gjorde det nemt tilgængeligt når analysen blev gennemført. Ydermere giver det mulighed for at læsere nemt kan se de valgte citater i deres sammenhæng og udforske interessante udtalelser yderligere. De transskriberede interviews er vedlagt specialet som bilag 4-9, et bilag per interviewperson. De steder i analysen hvor der anvendes citater fra interviewene angives de med bilags nummer og sidetal. Som udgangspunkt blev tænkepauser, latter, "øh" og aktivt lyttende "ja'er" ikke medtaget, medmindre disse havde betydning for forståelsen. Desuden blev interviewerens udtryk for aktiv lytning, eksempelvis i form af 'hmm' eller 'ja' ikke transskriberet. Undervejs i transskriptionsprocessen blev det verbale sprog oversat til skriftsprog, eksempelvis ved at færdiggøre ord som "ik" til "ikke". Der blev foretaget tegnsætning undervejs, for at lette læsningen efterfølgende. Jeg undlod at transskribere gentagelser hvor interviewpersonen brugte tid på at formulere sig, eksempelvis ved at sige eller eller, men men, og og mm. Korte tænkepauser blev markeret med tre prikker ... Lange tænkepauser, definition af titler, samt eventuelle bemærkninger blev skrevet

omgivet af klammer '[]'. Sådanne bemærkninger kan give et indblik i og en forståelse af hvad interviewpersonen mener, altså en indikator for stemningen i interview situationen.

Interviewpersonernes toneleje og stemmevolumen så jeg helt bort fra, da specialet ikke beskæftigede sig med en sproganalyse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 239-240; Poulsen, 2016, s. 88; Tanggaard & Brinkmann 2010:43-45).

### 3.3.5 Kodning af transskriptioner

For at besvare projektets problemformulering blev den inddelt i tre punkter; Betingelser for sundhedsfremme, Udfordringer i praksis samt Imødekommenhed heraf. Dernæst udformede jeg, på baggrund af svarene på mit survey, en interviewguide inddelt i fem temaområder med ønsket om at besvare de tre punkter:

<b>Temaområde</b>	<b>Hovedpunkt fra problemformulering</b>
Grundlæggende information	Betingelser for sundhedsfremme, Udfordringer i praksis
Fagprofessionel holdning	Udfordringer i praksis, Imødekommenhed af udfordringer
Skolens håndtering	Betingelser for sundhedsfremme
Undervisningsmaterialer	Udfordringer i praksis, Imødekommenhed af udfordringer
Politiske forventninger	Betingelser for sundhedsfremme

Denne kodning blev anvendt til at danne et overblik over hvorledes temaerne kom til udtryk hos respondenterne. Desuden skabte det en struktur undervejs i interviewet der sikrede at jeg kom omkring de ønskede temaer (Poulsen, 2016, s. 82, 72).

## Kapitel 4 – VIDENSKABSTEORI

Nedenstående afsnit behandler den videnskabsteoretiske tilgang og efterfølgende de overvejelser jeg har gjort mig i forbindelse med udarbejdelsen af dette speciale. Gennem både spørgeskema og interviews søger dette speciale at belyse de betingelser samt at undersøge læreres udfordringer i forbindelse med folkeskolens sundhedsundervisning. Den viden der skabes i dette speciale, er specifik for konteksten og min subjektive fortolkning. I specialets analyse anvendes der hermeneutisk videnskabsteori, der sigter mod at opnå den bedst mulige fortolkning af fænomenet der søges forstået, der sigtes ikke mod at forklare verden, “... *men om at tilvejebringe en fortolkende forståelse af sociale fænomener i bred forstand*” (Juil & Pedersen, 2012 s. 404).

### 4.1 Filosofisk hermeneutik

I hermeneutikken eksisterer der flere grene, men overordnet betragtes mennesker som handlende, tænkende individer, hvis færden i verden er uforudsigelig (Juil, 2012, s. 109). Hvilket har medført at man, i denne videnskabsteori, er af den overbevisning, at mennesker ikke kan frigøres fra og studeres uden for den kontekst de befinder sig i (ibid., s. 121).

Dette speciale tager udgangspunkt i Hans-Georg Gadamer's filosofiske hermeneutik (Juil, 2012, s. 107). Gadamer betragter ikke forskeren som en neutral observatør, men som et individ der altid vil medbringe sine egne fordomme og forforståelser i forståelsesprocessen. Gadamer mener, at fordomme udløber af normative forståelser, der hverken kan eller skal holdes ude af videnskaben (ibid., s. 122). Gadamer betragter således ikke, fordomme som noget negativt eller et problem, men derimod som noget produktivt for forskerens erkendelse. Uden fordomme ville vedkommende hverken være i stand til at erfare noget eller stille relevante spørgsmål i fortolkningsprocessen (ibid., s. 122).

Forskeren må, ifølge Gadamer, konstant udfordre sine fordomme og forforståelser ved at sætte dem i spil mod de nye erfaringer vedkommende gør sig i sin forskningsproces (Juil, 2012, s. 125). Derfor er det essentielt, at forskeren både er åben og imødekommende for det der viser sig, men på samme tid ikke glemmer sine fordomme eller forforståelser til fordel for de nyere erhvervede erfaringer (ibid., s. 125).

Forskningsprocessen finder sted gennem den hermeneutiske spiral, som visualiserer at fortolkning er en evig proces, hvori den nye erfaring danner nye forforståelser, som dernæst bør udfordres igen, med det formål at nå frem til en forbedret erkendelse (Juul, 2012 s. 111). Fordi den filosofiske hermeneutiks epistemologiske grundantagelse er, at forskeren aldrig kan studere fænomener udefra, ses vedkommende som en integreret del af den hermeneutiske spiral, da den handler om subjektets måde at være til på, dennes væren-i-verden (ibid., s. 111). Den nye forståelse, og eller erkendelse, som forskeren har dannet gennem den hermeneutiske spiral kaldes en horisontsammensmeltning (Juul, 2012, s. 125). Horisontsammensmeltning handler om, at man har en gensidig forståelse for den andens ytringer/forståelser, og dermed ikke nødvendigvis er en meningsoverensstemmelse. Den filosofisk hermeneutiske vidensproduktion opnås således gennem interaktion og horisontsammensmeltning (Juul, 2012, s. 126-127). Hertil skal det understreges at når horisontsammensmeltningen har fundet sted, betyder det ikke at forskningsprocessen er afsluttet (Juul, 2012, s. 125).

## 4.2 Projektets forforståelser

Dette afsnit argumenterer for brugen af den filosofiske hermeneutik og dens indvirkning på specialet. Som nævnt tidligere kan forskeren aldrig udelukke sine egne fordomme og forforståelser, fordi det er gennem dem at den verden forskeren indgår i, forstås og erfares. Gennem specialeprocessen har jeg fundet det nødvendigt at studere mine egne fordomme og forforståelser nærmere. Dels fordi det har skabt en bevidsthed i forhold til min egen tilgang til feltet, men også fordi det har givet mig bedre mulighed for at vurdere og reflektere over forskningsprocessen. Efterfølgende har det medført en udvikling fra de første forforståelser og fordomme som jeg mødte feltet med.

Inden mit første møde med feltet, der skete gennem survey undersøgelsen, udarbejdede jeg en række forforståelser, som jeg anvendte som grundlag for mit spørgeskema:

- Lærerne i Sundheds- og seksualundervisning og familiekundskab har ikke kompetencerne til denne undervisning
- Det er tilfældigt hvem der underviser eleverne i Sundheds- og seksualundervisning og familiekundskab

- Der er ikke afsat tid i skemaet til Sundheds- og seksualundervisning og familiekundskab
- Der er ikke nogen ansvarshavende lærer i forhold til planlægning eller gennemførslen af Sundheds- og seksualundervisning og familiekundskab
- Gennemførslen af målene for Sundheds- og seksualundervisning og familiekundskab sikres ikke

Bearbejdningen af survey undersøgelsens data gav mig mulighed for at udvikle mine fordomme og forforståelser, eftersom disse blev udfordret i løbet af forskningsprocessen. Det resulterede i ændringer af mine forforståelser forud for udarbejdelsen af interviewguiden:

- Lærerne føler at Sundheds- og seksualundervisning og familiekundskab er vigtigt
- Skolen prioriterer ikke Sundheds- og seksualundervisning og familiekundskab
- Der findes ingen plan som læreren kan anvende i forbindelse med implementeringen af Sundheds- og seksualundervisning og familiekundskab
- Det er et problem at Sundheds- og seksualundervisning og familiekundskab er timeløst
- Lærerne bruger ikke Undervisningsministeriets hjemmeside EMU i deres planlægning
- Der er ikke nogen undervisningsmaterialer tilgængelige for Sundheds- og seksualundervisning og familiekundskab
- De politiske mål for folkeskolen er urealistiske
- Politikernes ambitioner for folkeskolen er for ambitiøse

## Kapitel 5 – TEORIGRUNDLAG

Dette kapitel redegør for specialets teoretiske grundlag. Først præsenteres teori om fælles værdier. Dernæst redegøres for den problematik, der opstår gennem støjende styring. Begge teorier er relevante for at kunne analysere og fortolke specialets problemformulering.

I underviservejledningen for Sundheds- og seksualundervisning og familiekundskab understreges værdier som en vigtig del af det obligatoriske emne. For at kunne belyse deres relevans, er det afgørende at forstå hvilke værdier, der er tale om samt hvordan begrebet værdier skal tolkes. Teoretikeren der præsenteres her, er Karen Wistoft, som også benyttes i det obligatoriske emnes vejledning.

En anden betingelse for folkeskolen, og det obligatoriske emne, er reformer. Folkeskoleloven har gennemgået hele to reformer i løbet af bare seks år; i 2013 og i 2019. For at forstå påvirkningen af reformer præsenteres begrebet støjende styring, da det ifølge Justine Pors er resultatet deraf. Ydermere bindes de to teorier sammen, da Pors også behandler værdiers betydning for styring.

### 5.1 Værdiers værdi

Dette speciales værdi-teori tager udgangspunkt i de resultater Karen Wistoft, professor ved DPU, har opnået i hendes sundhedspædagogiske studier. Hun har udarbejdet flere artikler, bidraget til sundhedspædagogiske bøger, samt skrevet to bøger om værdier, "Sundhedspædagogik: viden og værdier" fra 2009, samt "Værdier på spil" fra 2005. Bøgerne bygger på studier omkring "Værdier i sundhedsarbejdet i Grønland" og "Sundhedsplejen ved en skillevej" (Wistoft, 2009b, s. 123). I begge projekter arbejdes der med "*... at et udgangspunkt for sundhedspædagogisk kompetenceudvikling er at forholde sig til både de værdier, der er på spil i sundhedsarbejdet, og til de deraf følgende værdikonflikter. Den bærende idé er at iagttage sundhedsmæssige dilemmaer som værdisammenstød for dermed at muliggøre nye refleksioner over de komplekse udfordringer, sundhedsprofessionelle står over for.*" (Wistoft, 2009b, s. 130).

Ifølge Wistoft har værdier en stor betydning for sundhedsarbejdet. Det optræder i vid udstrækning i internationalt sundhedsarbejde og sundhedsforskning. Dog mener hun, at det



er tydeligt at værdierne beskrives og anvendes på adskillige og forskellige måder (Wistoft, 2009b, s. 124+127). Det samme gør sig gældende i forhold til sundhedsfremme. Her har hun ligeledes iagttaget flere definitioner, både at sundhedsfremme er lig med forebyggelse, men også at det er lig med alt det som forebyggelse ikke er (Wistoft, 2009a, s. 41).

Sundhed er ifølge Wistoft en værdi i sig selv, det er en præference, der refererer til noget positivt eller et gode (Wistoft, 2009b, s. 129). Desuden relaterer sundhed sig også til andre værdier. Gennem sine studier har Wistoft identificeret 4 forskellige værdier:

1. De pædagogiske værdier. Der sammenkobles med undervisning, læring og dannelse.
2. De individuelle værdier. Hvilket vil sige individets egne tanker og følelser.
3. De sociale værdier. Der udtrykkes gennem kommunikation, og som er direkte modsætning til de individuelle værdier.
4. Den fjerde værdi er biologisk og hænger typisk sammen med kropsligt velbefindende (ibid., s. 124).

Wistoft tager i sine studier udgangspunkt i de pædagogiske værdier. Dermed har hun en antagelse om at dannelse og læring sker, når eleverne oplever at deres undervisning er meningsfuld, og indbyder til deltagelse, handling og refleksion (ibid., s. 124). Denne antagelse falder helt i tråd med de fokuspunkter Undervisningsministeriets vejledning om emnet Sundheds- og seksualundervisning og familiekundskab har (SSF-vejledning, 2018, s. 3+4). For at opnå denne optimale læringsituation, fremhæver vejledningen teamsamarbejde blandt lærerne, som en vigtig del af undervisningens succes. Dette er især fordi ansvaret for undervisningen ligger spredt hos alle de lærere, der er tilknyttet hver enkelt klasse. Hvorimod undervisningen i for eksempel matematik tilfalder den enkelte faglærer (ibid., s. 13).

Vejledningen peger som løsningsforslag på, at klassens lærerteam inddrager SSF i den fælles årlige planlægning, at teamet udarbejder et fælles dokument for inddragelsen, og at emnet efterfølgende diskuteres regelmæssigt på teamets møder (ibid., s. 13).

Teamsamarbejde kan ifølge Wistoft ende med værdikonflikter, når der ikke afklares et fælles sæt værdier. Det skyldes at lærerne både må forholde sig til eksterne påvirkninger og holdninger i form af for eksempel politiske mål, men også skal forholde sig til kollegers og egne værdier på samme tid (Wistoft, 2009b, s. 127 & Wistoft, 2009a, s. 24). Afklares teamets værdier ikke, vil undervisningen skabe forvirring hos eleverne, da lærerne bevidst eller

ubevidst vil give udtryk for deres individuelle grænser og værdier, som uden en fælles aftale kan være forskellige fra person til person (Wistoft, 2009a, s. 29 & Wistoft, 2009b, s. 134). Wistoft understreger at den fælles afklaring af teamets værdier i SSF-undervisningen ikke går ud på at forkaste de individuelle værdier. I stede handler det om at afklare egne, kollegers og omverdenens værdier, reflektere og diskutere disse, hvorefter teamet afstemmer og fastsætter fælles værdier. Dette gør at teamet er kollegialt forpligtede og meget nemt kan finde tilbage til det anbefalede dokument med de fælles værdier (Wistoft, 2009b, s. 123+126). Ifølge Wistoft vil eleverne i skolen iagttage omgivelsernes værdier. Det vil sige især både lærernes og forældrenes opfattelser af sundhed. Derudover vil idoler og stjerner også påvirke børnenes opfattelse af sundhed. Derfor er det vigtigt at lærerne i deres værdirefleksion og diskussion tager højde for, at de bliver nødt til at møde eleverne, der hvor de er. De må tage eleverne seriøst, selvom deres værdier måske ikke svarer til lærernes eller SSF-vejledningens fokusområder (ibid., s. 133+134).

Wistoft konkluderer, at når sundhedspædagogikken skal udvikle eleverne, set med et dannelsesmæssigt perspektiv, er værdier afgørende. Det vigtigste er at lærerne er klædt på til både at skelne mellem de mange forskellige værdier, der er på spil, samt at forholde sig til de forskellige opfattelser af værdier. Hvis ikke de er i stand til det, kan de aldrig møde elevernes forskelligheder, facilitere klasse diskussioner og refleksioner. Ej heller vil de kunne skabe det ejerskab, der skal danne grobund for handlinger (ibid., s. 134).

## 5.2 Styring af og i folkeskolen

Styring af folkeskolen foregår på mange niveauer og gennem mange aktører; fra lov til undervisning. Disse led frembringer ifølge lektor Justine Pors fra CBS, en øget risiko for støj, både kommunikativt undervejs i processen, men også gennem de fortolkninger loven undergår af de indblandede aktører. Støj forstås som de udfordringer og problemer systemet gennemgår (Pors, 2014, s. 14+15). De senere år har folkeskolen undergået to reformer, hvori lærernes betingelser omkring de forskellige fag, obligatoriske emners læseplaner og undervisningsvejledninger hver gang har ændret sig. Støjen opstår især i forbindelse med reformer, fordi hver ny reform indirekte kalder den tidligere reform for utilstrækkelig. Dette skaber uro, og sætter så at sige feltet i svingninger (ibid., s. 10, 157). Pors beskriver uroen som

et 'clash' mellem fortidens og nutidens reformer. Det resulterer i at lærere og ledere i folkeskolen kommer i klemme. De skal videreføre fortidens mål eller politikker, mens de implementerer de nye tiltag. Midt i det landskab af gammelt og nyt skal metoder opdateres, nye værdier afklares, eller tiltag realiseres (ibid., s. 157). I sidste ende må reformen gennemføres af lærerne, som forventes at kunne forstå og implementere de rammer, der er fastsat fra oven. Det er et spørgsmål om oversættelse af politik til en meningsfyldt realitet (Pors, 2014, s. 13, 67+68).

Pors understreger betydningen af kommunikation mellem lærerne i de forskellige teams, da der ofte findes implicite og ikke italesatte vaner hos den enkelte. Selvom de ikke er synlige, er det tavse og ubevidste en trussel om mere støj. Det skyldes at de dels konkurrerer med de formelle beslutninger, og på den anden side giver mening for den enkelte underviser, men ikke nødvendigvis for hele teamet (ibid., s. 110-112, 122). For at undgå denne støj må det ikke-italesatte, implicite og tavse synliggøres. Det sker ved at skabe fælles kulturer og afstemme værdier. Hvis lærerne ydermere ikke forholder sig til de politisk fastsatte mål, vil målene blot være 'tom snak' eller støj. Teamet må derfor forholde sig til det obligatoriske emne Fælles Mål og træffe beslutninger i fællesskab (ibid., s. 91, 110-112). Hvis det ikke formaliseres, er beslutningerne skrøbelige og midlertidige. Derfor er det afgørende at de formaliseres. Det kan gøres ved at udpege en tovholder, udarbejde et fælles dokument for de vedtagne værdier, implementere Sundheds- og seksualundervisning og familiekundskab i klassens årsplan, vedtage delmål, foretage en midtvejsevaluering osv. (ibid., s. 91).

### 5.3 Opsummering af teori

Begge teoretikere understreger at værdiafklaring og fælles aftaler er en løsningsmodel til at undgå eller imødekomme støj og konflikter. På samme måde kan den kommunikation, som afklaring og fælles aftaler medfører, have en dobbelt effekt. Dels kan det bidrage til at 'oversætte' de politiske intentioner til forståelige og udførlige mål i folkeskolens undervisning. Dels kan det hjælpe til at afklare tavse vaner, det ikke-italesatte eller implicite. Således kan der skabes en fælles kultur i undervisningen. For at kunne afklare, oversætte og diskutere teamets principper for undervisningen i det obligatoriske emne er uddannelse en vigtig faktor for lærerne. De skal være i stand til at møde eleverne hvor de er, fremme deres deltagelse,

skabe ejerskab og styrke deres handlekompetencer. Dermed er uddannelse alfa-omega for en succesfuld gennemførelse af Sundheds- og seksualundervisningen og familiekundskab i folkeskolen.

## Kapitel 6 - ANALYSE

I kommende kapitel præsenteres specialets analyse. Første del beskæftiger sig med specialets survey undersøgelse og anden del behandler de indsamlede interviews.

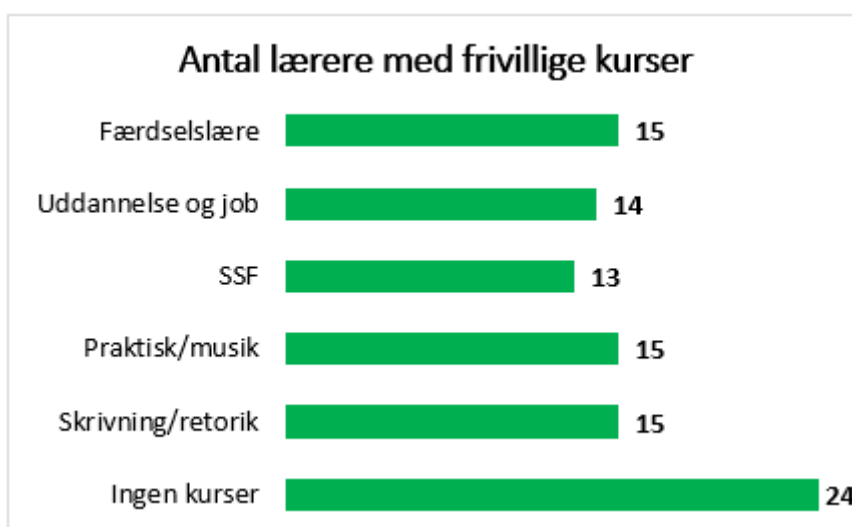
### 6.1 Survey resultater

Som beskrevet i afsnittet om brugen af den filosofiske hermeneutik i specialet, udarbejdede jeg mine survey spørgsmål på baggrund af mine forundringer og forforståelser, og som understreget i metodeafsnittet var det vigtigste ikke at gennemføre en valid undersøgelse, men at påpege tendenser og illustrere et tilstandsbillede på området.

#### 6.1.1 Lærernes kompetencer

Et af mine undersøgelsespunkter var hvorvidt lærerne havde gennemført kurset for Sundheds- og seksualundervisning og familiekundskab, i den sammenhæng spurgte jeg også ind til om, og i så fald hvilke, af de andre frivillige kurser de havde gennemført.

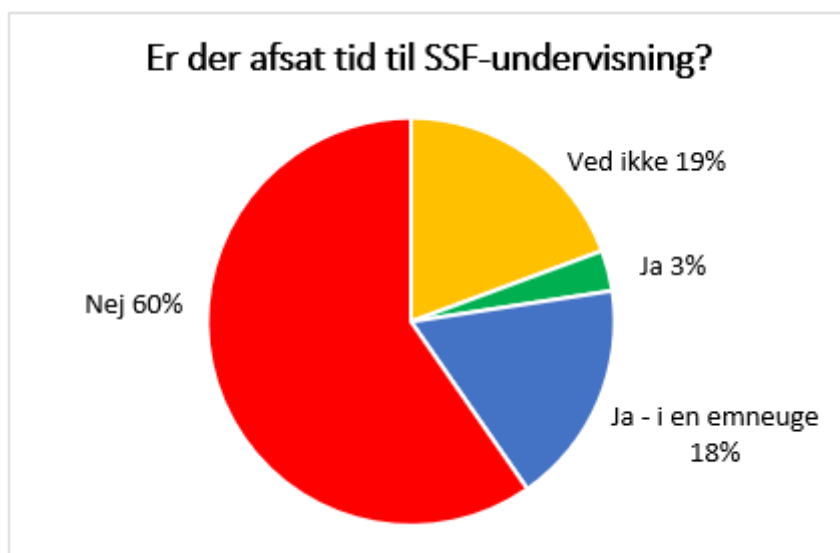
Af de 62 respondenter havde 24 lærere, svarende til 39%, ikke taget nogle af de frivillige kurser. Resten af svarene er dermed fordelt på 38 respondenter, som har kunnet vælge op til 5 kurser. De resultater fordeler sig jævnt på mellem 13 og 15 respondenter pr kursus.



Efter survey undersøgelsen, men før interviewundersøgelsen erfarede jeg, at jeg skulle have været mere specifik med dette spørgsmål. Respondenten burde også have svaret på om vedkommende underviste i SSF, og ikke bare om vedkommende havde gennemført kurset.

### 6.1.2 Tid på skemaet

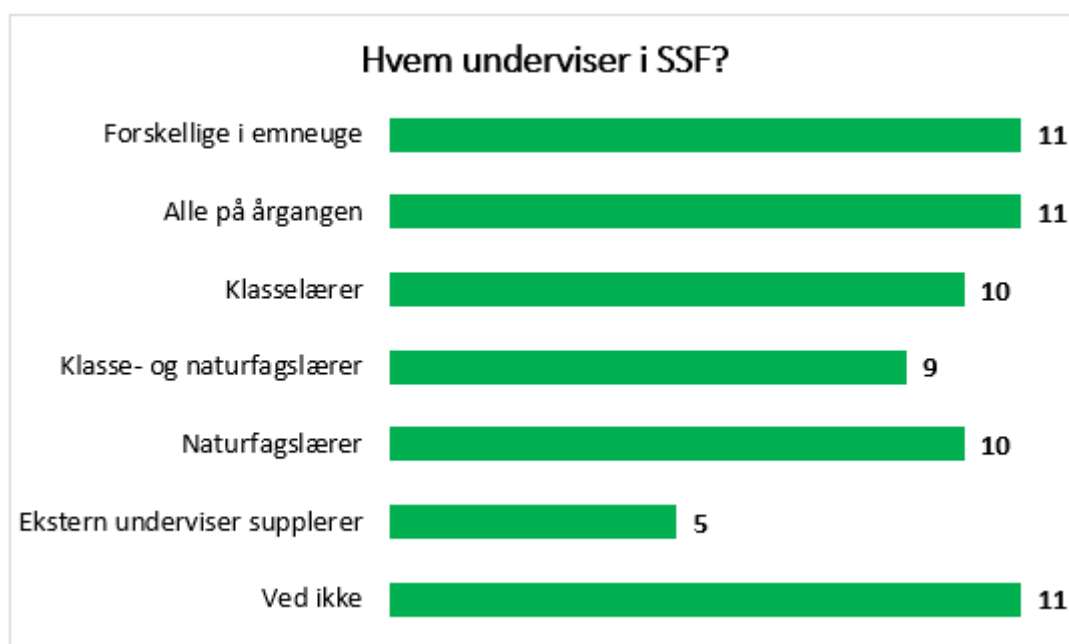
Dernæst undersøgte jeg om der var afsat tid til SSF-undervisningen på respondenternes skoler. Her svarede 12 af de 62 respondenter, det vil sige 19%, at det vidste de ikke. 13 respondenter svarede ja, der var afsat tid til SSF-undervisningen, og 11 af disse uddybede med at det var i form af emneuger. Hele 37 respondenter, svarende til 60% oplevede at der ikke var afsat tid til SSF-undervisningen.



### 6.1.3 Hvem underviser?

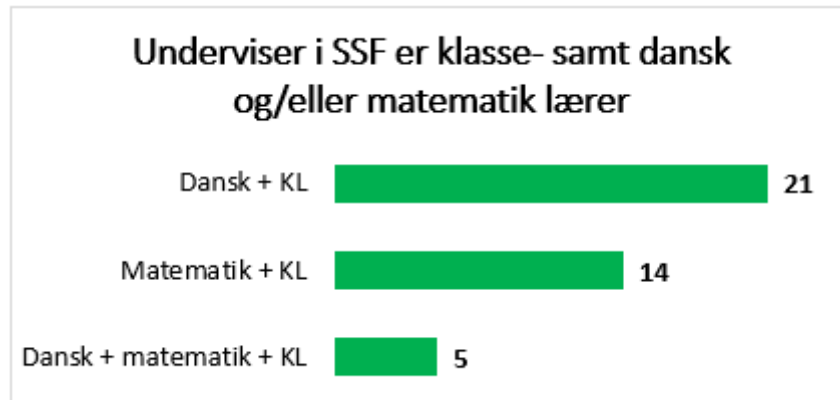
Efterfølgende undersøgte jeg hvem der underviste i Sundheds- og seksualundervisning og familiekundskab på den skole hvor respondenteren var lærer. For overskuelighed i resultatgængivelsen er naturfagslærere samlet under samme paraply, og indeholder lærere der underviser i natur/teknologi, idræt, biologi, geografi og fysik/kemi. Her skal læseren være opmærksom på at i overbygningen udfolder faget natur/teknologi sig til de tre fag; biologi, geografi samt fysik/kemi.

Af de 62 respondenter var 11 lærere ikke klar over hvem der underviste deres 'egne' klasser i Sundheds- og seksualundervisning og familiekundskab. 5 kombinerede forskellige af skolens undervisere med eksterne undervisere, for eksempel i form af sundhedsplejersker eller ansatte fra organisationen Sex & Samfund. I 10 af svarerne var det kun klasselærere der underviste i SSF. 9 respondenter svarede at undervisningen blev varetaget af både klasse- og naturfagslærere. 10 respondenter svarede at det kun var naturfagslærerne der stod for undervisningen. 11 at det var en kombination af alle lærere på den pågældende årgang og 11 at det var en kombination af forskellige lærere i løbet af en emneuge.



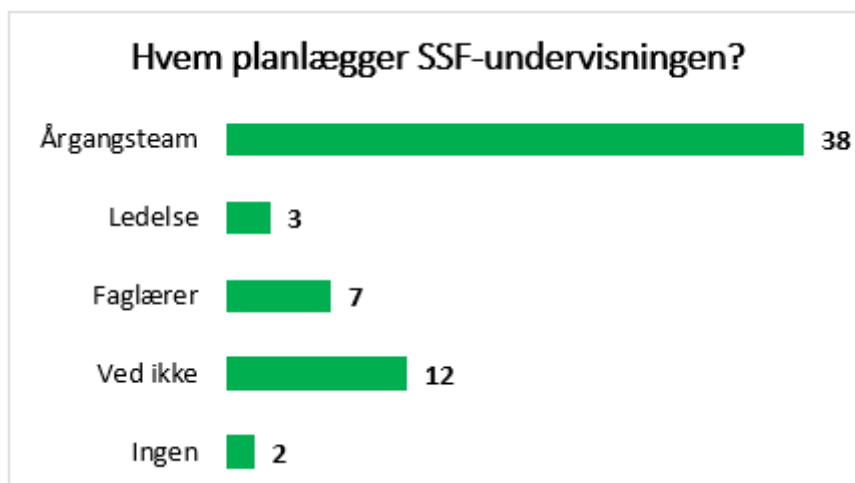
Umiddelbart er der ikke nogen af resultaterne der adskiller sig markant fra de andre da svarene er meget ligeligt fordelt. Hertil skal dog nævnes at sammenlægges kategorierne 'klasselærer', 'klasse- og naturfagslærer' samt 'naturfaglærer' giver det et resultat på 29 respondenter, hvilket vil sige 47%. Dermed kan jeg med rimelig sandsynlighed konkludere at størstedelen af Sundheds- og seksualundervisning og familiekundskabs-undervisningen foretages af klasse og naturfagslærerne.

Efterfølgende fandt jeg det interessant at undersøge i mine data hvilket fag klasselærerne underviste i. Størstedelen af klasselærerne, 34% underviser i dansk. Dernæst underviser 23% i matematik samtidig med at være klasselærere. Sidst er det kombinationen mellem dansk og matematiklærerne på 8% der er klasselærere.



#### 6.1.4 Hvem står for planlægningen?

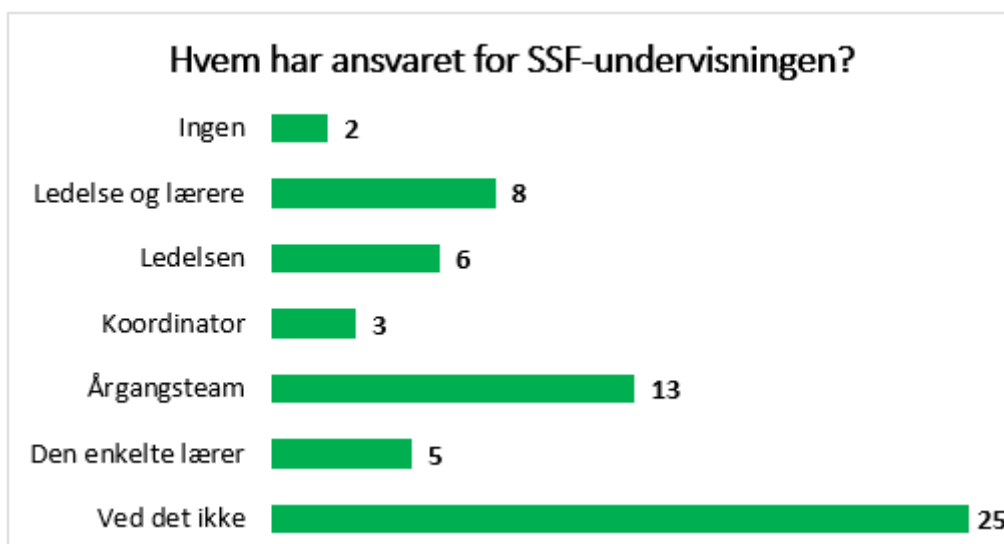
Jeg fandt det ydermere interessant at undersøge hvem der planlægger SSF-undervisningen, og her svarede størstedelen af respondenterne, nemlig hele 61%, at det var klassens årgangsteam der varetog denne opgave. I ovenstående tabel svarer 18% at det er klassens årgangsteam der varetager undervisningen, hvilket kan indikere at i 61% af klasserne er alle lærere bevidste om SSF-undervisningen. I forhold hertil må det dog påpeges at 19% af respondenterne i denne kategori svarede at de ikke var klar over hvem der planlagde SSF-undervisningen og 3% af respondenterne at ingen på den pågældende skole planlagde SSF-undervisningen.





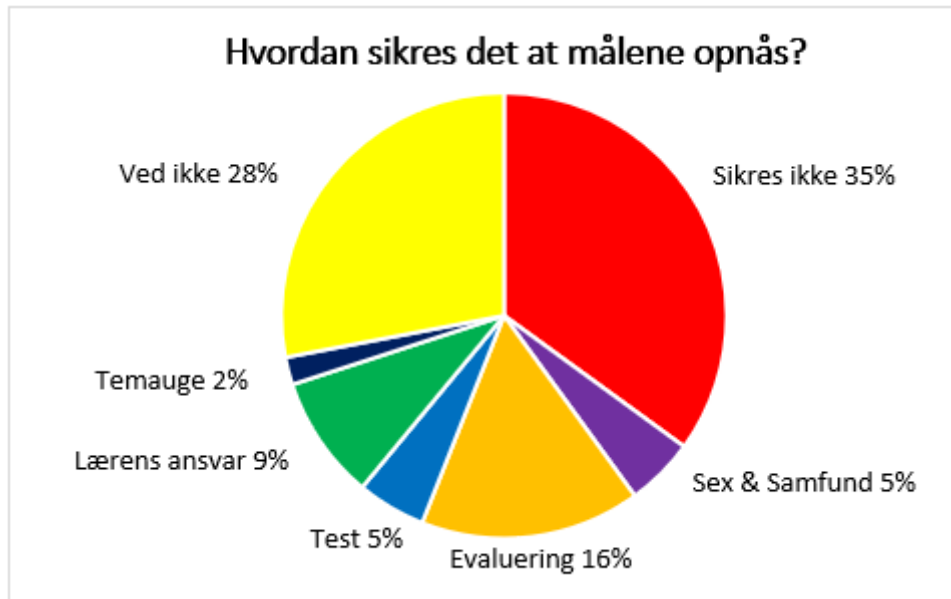
### 6.1.5 Hvem har ansvaret?

Dernæst undersøgte jeg hvem der havde ansvaret for SSF-undervisningen. I forhold til ovenstående resultat hvor årgangsteamene, her 61% af respondenterne, planlagde Sundheds- og seksualundervisning og familiekundskab-undervisningen er det interessant, at kun 21% svarer at teamene har ansvaret for SSF-undervisningen. Ydermere viser undersøgelsen at 40% af respondenterne ikke ved hvem der har ansvaret for folkeskolens SSF-undervisning, og 3% svarer at ingen har ansvaret for undervisningen. Men selvom ansvaret for undervisningen i det obligatoriske emne ligger hos ledelsen, svarer kun 10% af respondenterne at ledelsen har ansvaret. Det skal dog nævnes at 11% af respondenterne svarer at ansvaret varetages som en kombination af ledelse og faglærere, hvilket vil sige at ledelsen er delvist eller helt ansvarlig for undervisningen i 21% af svarene.



### 6.1.6 Hvordan sikres emnets kompetencemål?

Som alle andre fag i folkeskolen har Undervisningsministeriet opstillet mål for hvad det forventes at lærerne underviser samt udvikler elevernes kompetencer i. Men, da respondenterne blev spurgt til hvordan målene i SSF opnås svarede 28% at de ikke vidste om målene blev opnået og hele 36% svarede at målene ikke blev sikret. De resterende 36% af respondenterne fordelte sig mellem gennemførslen af en temauge, et oplæg fra Sex og Samfund, lærers ansvar, test af- samt evalueringer fra eleverne.



### 6.1.7 Kan målene fremtidssikres?

Som afslutning på mit survey spurgte jeg respondenterne, om de havde forslag til hvordan undervisningen i Sundheds- og seksualundervisning og familiekundskab. Desværre havde 34 af de 62 respondenter ingen forslag. De resterende 28 respondenter kom dog med 43 forslag. Det mest fremtrædende forslag var et ønske om et fastsat timetal til undervisningen fra politisk side. Dernæst udtrykte 9 af respondenterne at sikringen var op til ledelsen og som det tredje mest foreslåede ønskede 6 respondenter at Sex og Samfunds emneuge kaldet 'Uge sex' blev en fast del af fremtidens folkeskole.



Forslaget om et fastsat timetæl fra politisk side er sandsynligvis påvirket af et spørgsmål jeg stillede respondenterne lige før *'Har du forslag til, hvordan undervisningen i det obligatoriske emne kan sikres i fremtiden?'* som dataene til ovenstående tabel er baseret på. Spørgsmålet (nedenfor) er i virkeligheden en påstand som jeg bad respondenterne tage stilling til.



Jeg erkender at påstanden burde have været mere enkelt formuleret, men er dog fortrøstningsfuld i forhold til hvorvidt respondenterne har læst hele spørgsmålet, da ingen har svaret 'Ved ikke'. Resultatmæssigt er 16% meget uenige eller uenige, 34% forholder sig

neutralt og hele 50% er enige eller meget enige i påstanden. Hvilket vil sige at halvdelen af de 62 respondenter mener at kravene til SSF-undervisningen er svære, nærmest umulige at leve op til.

## 6.2 Interviewanalyse

Denne del af specialets analyse beskæftiger sig med lærernes personlige oplevelser. Analysen behandler lærernes fagprofessionelle holdning til SSF, deres oplevelse af skolens håndtering af SSF-undervisningen, de undervisningsmaterialer der er til deres rådighed samt deres møde med de politiske forventninger og ambitioner der er for folkeskolen.

### 6.2.1 Er SSF-undervisning nødvendig?

Af de seks informanter svarer fem at SSF-undervisningen er nødvendig. Den sjette informant, en klasselærer på 2. årgang svarer, at hun ikke underviser i SSF, det er ikke noget hun og resten af klassens årgangsteam har tænkt ind i deres planlægning. Hun mener ikke, at emnet bør være obligatorisk eller en fast del af pensum i indskolingen *"Jeg ved godt at det hører med når vi har UUV. Men det er noget der forsvinder lidt i alt mulig andet. Vi har spillet skak i UUV og vi har en hel masse andre ting vi skal, så det drukner nok lidt"*. Hun fortsætter *"Jeg vil have svært ved at gøre det [undervise i SSF] hvis der står på skemaet at det er den her tirsdag at jeg skal. Men den er nødvendig når børnene selv begynder at snakke om det, og så har jeg ikke noget problem med at fortælle og snakke"*. Adspurgt om nødvendigheden af samme undervisning i eksempelvis 6. klasse svarer hun, at den er mere relevant der, især i forhold til pigernes menstruation. Dette udsagn er interessant, fordi hun ikke afskriver SSF-undervisningen, hun finder den bare ikke relevant i indskolingen. Efter en gennemgang af læseplanen, der beskriver grundlaget for hele folkeskolens SSF-undervisning, er der imidlertid flest Fælles Mål der skal opfyldes efter 3. klasse, derefter falder antallet af Fælles Mål efter 6. årgang og igen efter 9. årgang (Fælles Mål SSF, 2019, s. 5). Dette fald i antallet af mål der skal opfyldes, indikerer ministeriets prioritering af emnet, hvilket kan siges at være en modsætning til den ovenstående informants opfattelse. I læseplanen skriver ministeriet desuden, at undervisningen på mellemtrinnet, skal *"videreudvikle den forståelse eleverne allerede har*

*tilegnet sig om samspillet mellem sundhed, trivsel, livsstil og levevilkår.*" (SSF-Læseplan, 2018, s. 7). Det forventes dermed at eleverne skal bygge videre på de kompetencer de allerede har tilegnet sig.

Informanten IP1, fokuserer ikke på SSF i sin biologiundervisning for udskolingseleverne, selvom hun mener at det er et nødvendigt emne i folkeskolen. I form af hendes underviserrolle som sommerfugl har hun kun to ugentlige lektioner pr klasse, og der koncentrerer hun sig om fagets fastlagte pensum. Hun fraviger kun derfra, hvis klassens årgangsteam beder hende om det, og *"på 9. årgang har vi fuldstændig fokus på naturfagsprøven, for der er så få timer"* så der afviger hun ikke fra pensum. Det faktum at hun som sommerfugl, ikke er en del af klassens årgangsteam gør, at hun hverken medvirker i møder omkring klassen, indgår i den daglige kommunikation om klassen eller tager del i dens årsplanlægning.

De resterende informanter giver alle udtryk for både emnets nødvendighed og dets tværfaglige muligheder, for eksempel fortæller IP5 at han bruger fagene dansk og geografi til SSF-undervisningen hvorefter han fortsætter *"... historie og engelsk også. Jeg synes faktisk at det er i alle fag"*. Han uddyber sine tanker om SSF-undervisningen med *"Den er meget, meget bred og favner massevis af fag ... det ligger så meget inde i fagene i forvejen"*. Informanten IP4, der primært underviser på mellemtrinnet, forklarer at hun ofte bruger den understøttende undervisning til at arbejde med elevernes hverdagsspørgsmål *"De laver et anonymt brev, hvor de skriver nogle ting ned, og det kan være alt mellem himmel og jord. Der er mange hvor der for eksempel står 'kroppen' - 'hvad sker der' og alle de der ting, de er jo også interesserede i det, og så tager vi den op på den måde."* IP2 mener, udover at SSF er nødvendigt, også at det relevant i folkeskolen, dog savner han *"... at skolerne, udover at man finder ud af at det er vigtigt, mangler redskaberne til at få det passet ind, altså hvordan man som skole skal gøre det ... hvordan man får det ind i de temaer der kører i undervisningen, om det så er i idræt eller dansk"*. Han fortsætter med et eksempel fra danskundervisningen *"... det [er] ofte at man arbejder med et eller andet tema hvor det sagtens kunne indgå på en relevant måde ... det ligger jo indirekte i mange ting, såvel i fiktive tekster som i andre genrer."* De tre ovenstående udtalelser stemmer fint overens med Undervisningsministeriets vejledning, der betoner at emnet *"... kan inddrages mange steder i skolens undervisning og hverdag. Det er intentionen, at emnet integreres i de øvrige af skolens skemalagte fag, gerne i tværfaglige projektforløb, og emnets*

*tværfaglige karakter gør det nemt at finde fælles berøringsflader med Folkeskolens øvrige fag.”* (SSF-vejledning, UVM, 2018, s. 14).

### 6.2.2 Kompetence til undervisning i SSF

På læreruddannelsen udbydes undervisningen i SSF som et frivilligt kursus. Det tages ved siden af uddannelsens normale skema og det giver ikke den studerende ECTS-point at gennemføre kurset (Retsinformation.dk – Bekendtgørelse. 02.08.20). Specialets informanter blev adspurgt om de var uddannede til at varetage SSF-undervisningen. Fire svarede nej, en havde deltaget i en temadag i forbindelse med hendes uddannelse til AKT-vejleder og den sidste svarede *”Ikke på papiret. Jeg har taget et kursus på seminariet, men det er ikke noget skolen har spurgt mig om da jeg blev ansat.”* Dette svar er interessant, dels fordi IP5 umiddelbart ikke betragter kurset som noget der uddannede ham til at varetage undervisningen. Men også fordi det ikke er noget skolen havde fokus på i forbindelse med hans ansættelse.

For at opnå en forståelse af informanternes dybereliggende kendskab til grundlaget for SSF-undervisningen, blev de spurgt, om de kendte til Undervisningsministeriets nyeste Fælles Mål for det obligatoriske emne. Målene kan altid tilgås på ministeriets hjemmeside [www.emu.dk](http://www.emu.dk), og er udover seminariets frivillige kursus, ministeriets måde at sikre SSF-undervisningen på. Målene blev revideret 8 måneder<sup>1</sup> før specialets interviews blev gennemført, hvilket informanterne blev gjort opmærksomme på i forbindelse med spørgsmålet. Fem af informanterne svarede nej til at kende de nyeste Fælles Mål for SSF-undervisningen, den sjette svarede *”Vi har registreret det, men er ikke gået i dybden med dem”*. Det 'vi' han omtaler, er et netværk af kommunale læringsvejledere som han er en del af, og det er igennem deres fælles dialog, han har gjort sine erfaringer om de nye Fælles Mål. Som læringsvejleder er hans opgave at guide andre lærere på skolen *”Det kan være lærerens forhold til en klasse, det kan være eleveres indbyrdes forhold i klassen, eller hjælpe eleverne til at komme i læring i det enkelte fag.”*

---

<sup>1</sup> April måned 2018

### 6.2.3 Nye Fælles Mål 2018

Eftersom kendskabet til de Fælles Mål for SSF er mangelfuldt blandt informanterne, er brugen af Undervisningsministeriets læringsportal [www.emu.dk](http://www.emu.dk) en oplagt metode til at sikre emnets målopfyldelse. Svarene på om informanterne anvendte ovennævnte portal var tvetydige. IP3 svarede *"Det varierer meget. Jeg kigger da engang imellem, men jeg synes det er meget forskelligt om jeg finder noget derinde."* hvorimod IP1 udtalte *"Nej. Jeg synes det er en rodet hjemmeside, der er svær at agere rundt på, så den bruger jeg ikke længere."* til gengæld var svaret fra IP4 meget simpelt *"Ja, det gør jeg."* Informanten IP5 brugte en mere avanceret tilgang *"Jeg går tit ind på EMU for at se hvad de anbefaler, og så søger jeg videre ud derfra... Der hvor jeg nogle gange går ind og laver en ændring, det er hvis jeg ikke synes, for eksempel videoklippene der er anvendt i en portals forløb, ikke er gode nok..."*. IP5 bruger dermed noget af hans forberedelsestid på at tjekke diverse portalers forslag og efterfølgende tilpasse materialerne til hans undervisning.

### 6.2.4 Brug af undervisningsmaterialer

Dette svar fører direkte videre til interviewguidens næste spørgsmål, der omhandler hvilke materialer informanterne anvender til deres SSF-undervisning. Det interessante ved dette spørgsmål er risikoen for at niveauet af de portaler der anvendes, ikke lever op til ministeriets krav, desuden må det fremhæves, at når en underviser sorterer i det materiale der er til rådighed, vil dennes holdning og værdier være afgørende for det valg der træffes. Dermed bliver SSF-undervisningen heller ikke ensrettet på skolen, da der ikke undervises ud fra det samme grundlag af materialer.

Specialets informanter nævner at de anvender kilder som Trygfonden, Børns Vilkår og Gyldendals online portal til deres undervisning, ingen af disse kilder garanterer dog at leve op til ministeriets krav. Læringsportalen Clio, en portal skolen har købt adgang til, bliver også nævnt, og selvom den lever op til ministeriets krav, har den ingen materialer til det obligatoriske emne ([Clio.me.dk](http://Clio.me.dk), 02.08.20). En enkelt informant peger på [dr.dk/skole](http://dr.dk/skole) som en kilde der har *"meget interessant undervisning omkring det [SSF] der bliver lagt ud så det er nemt at tilgå."* Portalen lever op til ministeriets krav og har noget, dog ikke meget materiale til lærernes SSF-undervisning ([Dr.dk - skole](http://Dr.dk - skole), 02.08.20). Den kilde flest af specialets

informanter peger på er organisationen Sex & Samfund, de beskriver organisationens hjemmeside som en god kilde indeholdende både faglig viden og elev opgaver til deres undervisning. IP1 uddyber *"Jeg synes de laver meget godt materiale, og det er hele tiden up-to-date og rammer eleverne"*. Organisationen opfylder ministeriets Fælles Mål for kompetenceområdet 'Køn, krop og seksualitet' i alle deres materialer, men dækker kun delvist kompetenceområdet 'Sundhed og trivsel' da de ikke tager højde for familie kundskab i deres undervisningsmaterialer (Sexogsamfund.dk – uge sex, 02.08.20). Organisationen tilbyder ydermere folkeskolerne at deltage i kampagnen 'Uge sex' hvert år. Kampagnen har et nyt tema hvert år, og stiller i den forbindelse et stort undervisningsmateriale til rådighed på deres hjemmeside (Sexogsamfund.dk – fagfolk, 02.08.20). Flere af informanterne efterlyser direkte at skolens ledelse vedtager at uge sex kampagnen bliver indført som en fast del af skolens SSF-undervisning. Informanten IP5 argumenterer *"... jeg kunne godt savne at sådan noget som 'uge sex' er en fastsat ting, også fordi den ligger lige til højrebænet. Der er undervisningsmaterialer der bare vælter ud fra forskellige steder, blandt andet fra Sex og Samfund, men også alle mulige andre steder."* Ydermere udtaler IP4 *"Personligt kunne jeg rigtig godt tænke mig at det kom det, [Uge sex som en del af årspensum] for det bliver lidt fluffy hvordan vi får arbejdet med det."* Da spørgsmålet efterfølgende blev uddybet med 'Nu siger du selv at der ikke er afsat tid til kampagnen 'uge sex', oplever du at skolen har en fast plan for at SSF-undervisningen skal implementeres?' svarer hun *"Det ligger jo i kortene at det skal være en fast del. Så på den måde er det jo dækket ind under den paraply. Det er bare rigtig svært når det ikke står fast at vi har 'uge sex' så kan det for nogle være rigtig svært at huske rent faktisk at få det inddraget. Jeg har det personligt meget fint med at der er noget der kommer oppefra og ned. Så sådan en ting som det her, jeg kunne næsten savne at skolen satte et krav om at vi skulle have 'uge sex' det er op til det enkelte årgangsteam at vælge."*

### 6.2.5 Hvordan implementeres SSF på skolen?

I ministeriets læseplan understreges det, at skolelederen har pligt til at beslutte hvilke fag SSF-undervisningen skal indgå i (Læseplan SSF, 2018, s. 3). Specialets informanter blev alle spurgt om skolen havde en fast plan for SSF-undervisningen, hvortil IP6 svarede *"Det fornemmer jeg ikke. Det er ikke negativt, jeg forventer heller ikke at der er brug for det eller mangel på det, det oplever jeg heller ikke. Det er meget op til os selv."* Ligeledes beskriver IP5



ledelsens indstilling *"Der er givet meget frit i forhold til hvad folk vælger på de enkelte teams, også hvordan man griber det an. Det er der mange der efterspørger ... Der er selvfølgelig noget topstyring, det skal der være, det kan ikke undgås, men ledelsen prøver så vidt muligt at få os lærere til orde."* Dog uddyber han *"Jeg kan godt savne lidt, at der ikke er nogle der har været ude og sige at vi skal have noget SSF, det er lidt overladt til de forskellige teams. Jeg synes generelt at vi er gode til det, og der er snak fra ledelsen om at de opfordrer til det ... Det er ikke sådan at de bare siger 'ej, det kan i bare lade være med' – slet ikke."* IP2 eksemplificerer hvordan ledelsen følger op på lærernes undervisning *"Vi har en teamkoordinator der mødes med skolens ledelse en gang om måneden, hvor de drøfter forskellige ting og samler op på de her opgaver. Det er jo hvert enkelt teammedlems ansvar at melde ind så koordinatoren kan give det videre på de møder."*

I 2018 vejledningen for SSF-undervisningen peger Undervisningsministeriet netop på betydningen af teamsamarbejde både i forbindelse med at koordinere lærernes fælles ansvar for undervisningen, men også i forhold til at kvalificere den pædagogiske praksis. IP2 påpeger dog *"Jeg synes problemet er, at når man sidder og skal planlægge sådan noget så lyder det som noget der er meget nemt at gøre teoretisk, men praktisk er det bare noget helt andet."* Hertil foreslår ministeriet at SSF-undervisningen behandles regelmæssigt på den enkelte klasses lærerteam møder. Desuden opfordrer de lærerteamet til at diskutere både praksis af undervisningen og lærernes pædagogik omkring emnet. Det uddybes i følgende citat *"I sundhedsundervisning er der mange værdier på spil ... De forskellige værdier skaber særlige udfordringer for undervisningen og for underviserens rolle i relationen til eleverne, og refleksioner over dette med kolleger i teamet kan derfor bidrage til styrkelse af den pædagogiske praksis om sundhed og trivsel på skolen."* (Vejledning SSF, 2018, s. 13). Denne indstilling er på linje med den forskning Karen Wistoft har bedrevet på området. Hun pointerer at værdier ikke bare kan overføres fra et menneske til et andet og derfor er det vigtigt at opnå en fælles kollegial opfattelse af et emnes definition. Hun påpeger at al undervisning er grundlagt på forskellige dagsordner, hvilket vil sige at lærernes forventninger let kan støde sammen og udløse et spændingsfelt eller en decideret værdikonflikt mellem underviserne. For at afhjælpe en sådan situation vil en samlet refleksion og efterfølgende definition af gruppens værdier løse op for problematikken (Wistoft, 2009, s. 123). Når teamet har debatteret og valgt deres værdigrundlag, er det ifølge Justine Pors vigtigt at undgå støj. Dette gøres mest fordelagtigt

ved at formalisere beslutningen, at aftale hvor længe de vedtagne værdier er gældende og hvornår de skal evalueres igen. Hvis teamet ikke sørger for at holde fast i deres fælles værdier, vil debatten have været meningsløs tom snak, hvilket vil sige støj (Pors, 2014, s. 90). Dette er et punkt IP5 har in mente *"... nu hvor vi kører så meget fællesfagligt [i årgangsteamet] så er det jo fuldstændig afhængigt af hvordan vi tilrettelægger et forløb."* Fællesfaglige emner diskuteres og planlægges på teammøder, hvilket vil sige at emnets værdier afklares og deres holdbarhed fastsættes som en del af årsplanlægningen.

Desuden kan lærerne, for at holde fast i værdierne, anvende dokumentation og løbende evalueringer, både i forhold til det organisatoriske perspektiv, hvilket gør det let for den enkelte at finde tilbage til værdierne men også fordi dokumentation gør det nemt for tovholderen at fortælle ledelsen hvad det enkelte team både har gennemført, men også de fremadsigtede planer (Pors, 2014, s. 95). Hvis underviserne ikke afklarer deres fælles værdier, kan de udover ovennævnte værdikonflikter også støde på ubevidste vaner. Hvilket vil sige, at den enkelte underviser, over tid, har udviklet nogle handlemønstre der giver mening for denne, men da vanerne eller mønstrene ikke er italesatte, kan de skabe barrierer for videre handling (Pors, 2014, s. 111). IP2 eksemplificerer det i forhold til de politisk vedtagne Fælles Mål *"... det handler meget om at få det kogt ned til noget der er spiseligt. Tage alle de her fine ord og kigge på hvad det er og så praktisk på de erfaringer der er, med andre klasser og elever, hvad er det de skal ud og kunne gøre. Koge det ned til det, for ellers bliver det meget stort, og der er også nogle der godt kan drukne i det, fordi de tænker hvordan får jeg nu det med."* Her peger han netop på hvordan skjulte værdier og tavse vaner kan ende med at konkurrere med de formelle beslutninger. Hvis ikke lærerne hjælper hinanden til at afklare de Fælles Mål og derigennem værdier, kan det resultere i at læreren udvikler sine egne tavse vaner fordi de, som han udtrykker det 'drukner i det' (Pors, 2014, s. 122).

### 6.2.6 Politiske ambitioner

Specialets interviewguide sluttede af med fokus på, hvordan informanterne oplevede både de politiske ambitioner for folkeskolen, her fagenes Fælles Mål, samt deres oplevelse af de generelle mål for folkeskolen, her reformer. At specialets informanter fortsat er påvirkede af folkeskolereformen fra 2013 kommer klart til udtryk i deres interviewsvar, hvor de har meget

at sige om emnet. Det er også en erkendelse den nuværende Undervisningsminister Pernille Rosenkrantz-Theil må have gjort sig, idet landets lærere efter sommerferien i 2019 mødte ind til et fælles brev fra ministeren. I brevet, der blev bragt i flere danske medier, skrev hun blandt andet, at hun ville *"bygge bro til lærerne ved at folde lyttelapperne ud"* og kaldte hele forløbet op til og omkring folkeskolereformen fra 2013 for 'uskønt' (Berlingske.dk, 02.08.20). Hun fremhæver i brevet at *"Lærere, ledere, forældre og elever opponerer mod de styreledelser, vi politikere har lagt ned over folkeskolen."* (ibid.) Hun ønsker derfor at genskabe tilliden fra folkeskolens aktører til folketingets politikere ved at *"... lytte til, hvad der skal være i stedet for at få et løft af den danske folkeskole. Det tror jeg ikke, at vi politikere har det bedste bud på..."* (ibid.). Ministerens udtalelser imødekommer netop informanternes oplevelser både i forhold til reformer og de politiske ambitioner for folkeskolen, eksempelvis udtalte IP6 om de generelle mål *"Jeg tænker at det er en svær ting at danse med. Jeg synes det er godt at fællesmålene er blevet vejledende. Det synes jeg der er et godt signal at sende, at vi også har lidt at skulle have sagt. Jeg oplever ikke at de fylder for meget eller mangler..."*. IP4 var mere forsigtig i hendes holdning til de politiske mål *"Efter reformen og det hele [lang tænkepause] jeg synes vi har meget om ørerne. Det er mange ting og forventninger, meget vi skal inkludere og det tror jeg ikke altid at der er sundt. Jeg synes også at den har fordele. Vi er for eksempel begyndt at arbejde tættere sammen."* Efterfølgende blev hun spurgt til hendes oplevelse af hvorvidt de politiske ambitioner gav mening *"Suk. Både og tænker jeg ærlig talt. Det er jo meget individuelt, nogle ting tænker jeg, det er sgu godt at vi gør, så er det andre ting hvor jeg tænker hvorfor. Hvorfor putte en ekstra paraply ned over hovedet på os. Der er jo nogle ting vi ikke engang har fået stedfæstet hvordan der skal være endnu. Det bliver bare en bold mere, som vi skal forholde os til. Jeg synes faktisk at det er sådan lidt blandet, hvordan jeg har det med det."* En anden informant der ikke var helt så tilbageholdende i sin mening til de politiske ambitioner, var IP1 *"Nej det er ikke realistisk. Der er så mange ting som folkeskolen skal ind og løse. Enormt mange ... samtidig med at prøverne kommer til at fylde så meget som de gør nu. Så du hviler ikke længere i fagene, du hopper afsted. Det er den følelse jeg har nu."* At IP1 ikke hviler i sine fag længere, er også en problematik som Justine Pors har peget på, hun mener ikke at folkeskolen blot er skemaer, årsplaner og undervisning i klasseværelser. I dag skal der skabes dynamiske læringsmiljøer, hvor undervisningen foregår på tværs af årgange og klasser, og både i lektionerne, frikvartererne, men også i for eksempel sfo'en (Pors, 2014, s. 14).

### 6.2.7 Folkeskolereformer

Justine Pors fremhæver ydermere reformer som et område hvor der er stor risiko for udvikling af støj. Hun mener, at hver ny reform er et udtryk for at tidligere tiltag er utilstrækkelige, og derfor har den nyeste reform altid et stort fokus på at være den eneste rigtige reform, også i fremtiden (Pors, 2014, s. 157). En ny reform medfører et 'clash' mellem fortidens og nutidens reformer, der resulterer i at folkeskolens lærere og ledere kommer i klemme. De skal videreføre fortidens mål eller politikker, mens de implementerer de nye tiltag. Midt i det landskab af gammelt og nyt skal metoder opdateres, nye værdier afklares, eller tiltag realiseres (Pors, 2014, s. 157). Støjen opstår idet nye reformer påvirker balancen i folkeskolen og kræver en stor del opmærksomhed fra både lærere og ledere.

IP5 kommer netop med et godt eksempel på dette, da han bliver spurgt om folkeskoleloven er realistisk? *"Ja det tænker jeg ... det er jo en lov, vi skal jo gøre alt hvad vi overhovedet kan for at gennemføre den. Men nu spørger du jo om noget som alle lærere vil sige at der handler om forberedelsestid – kan vi indfri det hele? 'Nej det kan vi ikke."* Første del af citatet illustrerer det landskab hvor gamle og nye reformer støder sammen, IP5 mener at folkeskoleloven er realistisk, fordi den skal overholdes. I sidste del af citatet udtrykker han at 'alle lærere' forbinder arbejdstid med loven fra 2013 det har dermed krævet stor opmærksomhed og påvirket lærernes balance, skabt støj. Informanten IP1 udtrykker både frustration over reformens nye tiltag og også en manglende tillid til politikerne *"Jeg tænker tiltag, tiltag og tiltag. Jeg har det sådan lidt... undersøg nu hvad der virker og hvad der ikke virker, giv tid, i stedet for hovsa nu skal vi det. Jeg har det svært under de vilkår vi arbejder under, altså skolereformen bliver betalt ved at vi skal undervise 4-5 timer mere om ugen, og så tror man at det giver bedre kvalitet og bedre trivsel."* Denne indstilling er også IP2 helt på linje med *"Det der med at følge noget til dørs ... jeg synes det er meget fint at have ambitioner, men jeg tænker godt at man kunne blive bedre til at skille det ad. Så kunne flere lærere måske også komme til at føle at de kommer i mål med noget. Jeg tror der er mange der føler i dag, at vi har fokus på mange ting, men vi kan ikke rigtig se hvor progressionen er."* Her ses igen problematikken mellem gamle og nye reformer, de gamles del af de nye bliver ikke tydeliggjorte, da både IP1 og IP2 påpeger at tingene skal have tid til at blive implementeret. En hurtig revision af lovtiltag kan skabe flere negative konsekvenser, selvom intentionerne er gode.

Et eksempel herpå kan blive folketingets justering af folkeskoleloven, der blev vedtaget i januar 2019. Revisionen skete på baggrund af udspillet 'Folkets skole' fra august 2018 hvor der stod "*Reformen [fra 2013 red.] er godt på vej. Vi skal fortsat have ro om folkeskolen, så reformen kan få tid til at virke. Men vi skal også løbende tilpasse folkeskolen og justere reformen der, hvor det er nødvendigt. Vi skal sørge for, at vores folkeskoler følger med tiden. Og vi skal lytte til eleverne, forældrene og de professionelle på skolerne. Det er deres skole, og derfor skal forandringerne give mening for netop dem.*" (Folkets skole - Udspil, 2018, s. 7).

I den nye reform er der 13 ændringer, inddelt i tre overordnede punkter der drejer sig om 'Klarere rammer for tilrettelæggelse af skoledagen, øget faglighed og kvalitet samt øget frihed' (Folkets skole - reform, 2019, s. 2).

I ministerens førnævnte brev skrev hun desuden at man skal "*... væbne sig med tålmodighed i forhold til lovforslag på folkeskoleområdet fra ministerens hånd.*" (Berlingske.dk, 02.08.20).

Det vil ifølge både IP1, IP2 og IP4 være et velkomment tiltag, hvor lang tid lærerne så kan håbe på at få, til at implementere de nye tiltag, er uvist.

## Kapitel 7 - DISKUSSION

I ovenstående analyser illustreres de betingelser for Sundheds- og seksualundervisning og familiekundskab som jeg har fundet i empirien til dette speciale.

I min diskussion har jeg valgt at, sætte mine empiriske fund op mod resultater fra en evalueringsrapport om SSF-undervisningen, som instituttet ALS Research har gennemført for Styrelsen for Undervisning og Kvalitet i efteråret 2018. Rapporten er baseret på svarene fra kvantitative spørgeskemaundersøgelser og interviews med i alt 3570 respondenter, herunder elever, lærere, pædagoger, sundhedsplejersker, skoleledere, forældre og kommunale skolechefer (Evalueringsrapport, 2019, s. 2). Ydermere diskuteres mine fund i forhold til specialets teorier og de udfordringer disse har peget på.

### 7.1 Et frivilligt kursus med Fælles Mål

I specialets survey undersøgelse erfarede jeg, at det var et begrænset antal af respondenterne, der havde gennemført det frivillige kursus i Sundheds- og seksualundervisning og familiekundskab. Evalueringsrapporten når frem til at blot 13% af deres respondenter har gennemført kurset, den finder ydermere frem til at hele 53% hverken har læst vejledningen eller læseplanen for emnet (Evalueringsrapport, 2019, s. 12, 31). Survey undersøgelsen adspurgte ikke respondenterne om de kendte til de Fælles Mål for SSF-undervisningen, men hvordan skolen sikrede opnåelsen af de Fælles Mål. Her svarede 28% at de ikke vidste det, og hele 35% at målene ikke blev sikret. Samlet giver det 63% og jeg mener, at dette tal kan dække over at underviserne ikke kender til emnets Fælles Mål, fordi det netop er så markant som det er. Hvis 53% af evalueringens respondenter ikke kender til de Fælles Mål, hvorfor skulle et lignende resultat så ikke være tilfældet i specialets undersøgelse. En indikation herpå ligger i interviewene, der var kendskabet til de Fælles Mål også begrænset. Af de seks informanter var kun en klar over, at der i 2018 var kommet nye reviderede mål, han havde registreret det, men ikke gjort yderligere. Disse indikationer er bekymrende for SSF-undervisningens gennemførelse. Hvis det kun er en lille del af lærerne, der kender til de Fælles Mål eller har taget seminariekurset, vil det så være muligt at skabe et lærerigt miljø for eleverne. Ifølge Pors giver dette en stor risiko for, at der på den ene side opstår støj og på den anden side vil det være svært at afstemme fælles værdier, hvis underviserne ikke ved hvordan

de skal skabe deltagelse, ejerskab og handling hos eleverne. En mulighed for at sikre SSF-undervisningen vil dermed være at det frivillige kursus gøres obligatorisk på læreruddannelsen, da man så i samme omgang vil sikre at alle lærere kender de Fælles Mål for emnet.

## 7.2 Tværfaglighed og kompetencemål i andre fag

I SSF-vejledningen peges der på at det obligatoriske emne er tværfagligt og vigtigt at implementere gennem hver klasses lærerteam. Desuden pointeres det at flere af emnets kompetencemål overlapper med andre fags kompetencemål, herunder natur/teknologi, biologi, idræt og madkundskab (SSF-vejledning, 2018, s. 9 + 14).

Ifølge survey undersøgelsens resultat mødte 36% af eleverne SSF-undervisningen som en tværfaglig indsats. 18% af lærerne svarede at den blev gennemført af forskellige undervisere i en emneuge, og yderligere 18% svarede at det var klassens lærerteam der varetog SSF-undervisningen. I evalueringsrapporten svarede kun 14% af lærerne at SSF-undervisningen foregik tværfagligt (Evalueringsrapport, 2019, s. 38). Disse resultater gør, at jeg finder det interessant at belyse hvor SSF-undervisningen ellers finder sted.

I evalueringsrapporten svarer hele 69% af de adspurgte, at SSF blandt andet integreres i danskundervisningen (ibid., s. 22). Et fag der ikke nævnes som et af de med overlap i kompetencemål, og et fag der ikke blev peget direkte på i min survey undersøgelse. Dog markerede 34% af respondenterne i mit survey at klasselærerne underviste i dansk. Hvilket er interessant, fordi af dem der underviste i SSF var 15% klasselærere og 16% klasse- og naturfagslærere. Hermed vil en del af respondenterne fra min survey undersøgelse indirekte være dansklærere. Ydermere svarede 18% af respondenterne fra survey undersøgelsen, at de ikke vidste hvem der underviste i SSF på deres skole. I evalueringen var resultatet på samme spørgsmål 16% (ibid., s. 78). Spørgsmålet til disse data bliver, om tendensen er, at SSF-undervisningen varetages i dansktimerne, om den foregår mere eller mindre tværfagligt, eller om den slet ikke varetages. Men dataene kan også være et udtryk for uvidenhed. Måske er vedkommende sommerfugl ligesom IP1 og deltager dermed ikke i en klasses teammøder. Måske underviser respondenterne ikke selv i SSF, eller måske ved læreren simpelthen ikke hvem der varetager SSF-undervisningen, hvis vedkommende ikke selv gør.

### 7.3 Ansvarsfordeling og prioritering af tid

Som tidligere nævnt har skolens leder ansvaret for at undervisningen i Sundheds- og seksualundervisning og familiekundskab gennemføres, et faktum der ikke var tydeligt i survey undersøgelsen. Kun 10% svarede at det var ledelsens ansvar og 13% at det var en kombination af ledelsen og lærerne. Det bekymrende ved dette spørgsmål var, at hele 40% ikke vidste hvem der havde ansvaret for SSF-undervisningen. I evalueringsrapporten blev lærerne også spurgt om ansvarsfordelingen for SSF-undervisningen. 29% vidste ikke om der var en klar ansvarsfordeling, 55% mente slet ikke eller i mindre grad at der var en klar ansvarsfordeling og blot 3% mente at der i høj grad eller meget høj grad var en klar ansvarsfordeling (Evalueringsrapport, 2019, s. 22+23). Dette viser tydeligt at en stor del af lærerne ikke ved hvem der har ansvaret for SSF-undervisningen.

I specialets interviews kom det frem, at lærerne prøvede på at huske SSF-undervisningen i hverdagen, men at det var svært for dem. Evalueringsrapporten nåede frem til, at ledelsen ikke spillede nogen betydelig rolle for tilrettelæggelsen af SFF. Fordi respondenterne oplevede, at de selv måtte tage initiativ til undervisningen hvis den skulle gennemføres (ibid., s. 34). Samtidig erkendte de, at faget blev nedprioriteret i en travl hverdag, dels fordi det ikke har nogle fastsatte timer fra politisk side. Men også fordi skolerne ikke prioriterede det, kun 8% af skolerne har afsat decideret tid til undervisningen på skemaet. Ydermere er det obligatoriske emne kun skrevet ind i klassens årsplan på ca. halvdelen af skolerne (ibid., s. 19, 74). I survey undersøgelsen svarede hele 60% at der ikke blev afsat tid til SSF-undervisningen på skemaet, og yderligere 19% at de ikke vidste om der blev afsat tid til undervisningen.

Resultater der understøtter teorien i, at en uklar linje fra ledelsen vil frembringe uro og støj i og med, at de ikke tager stilling til og ansvar for de Fælles Mål. En tydelig ledelse der systematiserer SSF-undervisningen med faste rammer, vil påvirke lærernes undervisnings indsats i hverdagen. I samme forbindelse møder lærerne også støj fra de højere politiske lag, da de heller ikke støtter lærerne i at prioritere SSF-undervisningen til hverdag.

I survey undersøgelsen blev respondenterne mødt af en tese, hvori jeg bad dem forholde sig til folkeskolelovens krav for det obligatoriske emne. Både i henhold til at leve op til emnets manglende timetal, men også at det ikke er et decideret fag. Påstanden var, som tidligere



nævnt formuleret negativt, og det har muligvis påvirket svarene. Ikke desto mindre mente 50% af respondenterne at det var svært eller næsten umuligt at leve op til kravene. 34% forholdt sig neutrale og 16% mente ikke det var svært eller umuligt at leve op til kravene. Her vil jeg tillade mig at pege på en tendens om manglende kommunikation fra politisk side. Ikke blot på baggrund af den ovenstående tese som survey respondenterne blev mødt af, men også som følge af resultaterne fra de to øvrige afsnit i diskussionen. En sikring af det obligatoriske emne gennem uddannelse vil dels øge kendskabet til de Fælles Mål, det vil ydermere skabe en større ansvarsfølelse for faget fra undervisernes side. En mindre åben ramme for fagets implementering fra politisk side, vil hjælpe ledelsen til at systematisere SSF-undervisningen i for eksempel klassernes årsplaner.

## 7.4 Barrierer og fremtidssikring

Evalueringsrapporten undersøgte hvilke barrierer eller udfordringer lærerne mødte i deres hverdag. Den største udfordring var ifølge 38% at der ikke var afsat timer til undervisningen. Næsten en tredjedel, her 32% efterspurgte uddannelse eller efteruddannelse. 30% ønskede sig en tovholder eller ressourceperson blandt de andre undervisere, en at sparre med og få inspiration fra. 25% følte manglende ansvarsfordeling som en barriere for undervisningen. Interessant, i mine øjne, følte 21% af evalueringsrapportens respondenter ingen barrierer eller udfordringer med undervisningen i SSF (Evalueringsrapport, 2019, s.73). I survey undersøgelsen blev respondenterne ikke spurgt om daglige barrierer, men jeg bad dem komme med forslag til emnets fremtidssikring. Det mest markante forslag var, at der blev fastsat et timetal til undervisningen fra politisk side. Dernæst at ledelsen tog mere ansvar og at der blev fastsat en tovholder for faget. Jeg fandt det interessant, at kun 2 af respondenterne ønskede efteruddannelse. Især i forhold til de 32% fra evalueringsrapporten der så det som en udfordring med manglende uddannelse eller efteruddannelse. Det er dog også interessant at 21% ikke følte barrierer eller udfordringer i forbindelse med SSF-undervisningen. Ifølge evalueringsrapporten er der en del af underviserne der ser det som en styrke at undervisningen er fri og fleksibel (ibid., s. 9). Det samme giver IP5 udtryk for, da han bliver spurgt til hans implementering af SSF i folkeskolens andre fag. Han starter med at nævne to-tre fag, så lidt flere og kommer så til den konklusion at SSF kan implementeres i alle fag.

## 7.5 Opsummerende diskussion

Der er ingen tvivl om, at lærerne har mange og forskellige holdninger til undervisningen i Sundheds- og seksualundervisning og familiekundskab. Det kan være en fordel i forbindelse med emnets tværfaglighed, men også en ulempe taget dette speciales teori i betragtning. Der er store risici for støj og værdikonflikter, når rammerne omkring SSF-undervisningen er uklare. Det bliver derfor interessant at se hvordan Børne- og undervisningsminister Pernille Rosenkrantz-Theil gennemfører hendes løfte om at lytte til lærerne. Gerne uden at gøre brug af reformændringer, men give folkeskolen tid til at finde sig til rette.

## Kapitel 8 - KONKLUSION

Dette speciale søgte at belyse betingelserne for det obligatoriske emne "Sundheds- og Seksualundervisning og Familiekundskab" i den danske folkeskole, med fokus på de udfordringer lærerne oplever i deres hverdag.

Først og fremmest kan det konkluderes at den ramme, der er for det obligatoriske emne, er mangelfuld. Betingelserne fra den politiske side er uklare, forstået på den måde, at to hurtige reformer efter hinanden, et ønske om tværfaglig SSF-undervisning, og et meget åbent eller løst ansvarskrav til skoleledelsen. Skaber en stor risiko for støj fra ledelsen og efterfølgende værdikonflikter mellem lærerne.

Jeg kan desuden konkludere, at den grundlæggende viden hos lærerne er utilstrækkelig. De møder et krav om at undervise tværfagligt i Sundheds- og seksualundervisning og familiekundskab, men de har ikke nødvendigvis forudsætningerne for dette, da kurset på læreruddannelsen er valgfrit. Dette betyder ydermere at underviserne ikke har det samme grundlag at undervise ud fra, eller den samme forståelse for emnet og dets Fælles Mål. Her er den største risiko for emnet støj, dels i forhold til at formulere fælles værdier, men også i form af ikke italesatte eller tavse ubevidste vaner.

Ydermere viser specialets undersøgelser, at selvom skoleledelsen overordnet har ansvaret for SSF-undervisningens gennemførelse, er lærerne enten uvidende herom eller usikre på hvem der har ansvaret.

På baggrund af de ovenstående konklusioner foreslår jeg følgende tiltag;

- Seminariekurset i sundhed- og seksualundervisning og familiekundskab gøres til en obligatorisk del af læreruddannelsen.
- Ansvar for emnets gennemførelse tydeliggøres, for eksempel på en eller flere af følgende måder:
  1. Emnet tildeles et fast minimums timetal, og bliver dermed mere tydeligt som et fag for både lærere og ledere.

2. Hvis emnet ikke tildeles et fast timetal, er en form for tovholder eller ansvarlig lærer i hvert klasseteam oplagt. Dels for at huske emnet i hverdagen, men også for at sikre tværfaglighed.
3. Der indføres et krav om at hver skole skal have en ressourceperson ansat.
4. Emnet fjernes helt fra folkeskolens curriculum, og implementeres gennem kompetencemål i de fag, som lærerne i forvejen anvender til at undervise i SSF.

## LITTERATUROVERSIGT

### Bøger

#### **Albers et. al. 2015**

Albers, B., Høgh, H. & Håansson, H. (2015): *"Implementering. Fra viden til praksis på børne- og ungeområdet"* 1. udgave. Dansk Psykologisk Forlag, Danmark.

#### **Frederiksen et. al., 2014**

Frederiksen, M., Gundelach, P. & Nielsen, R. S. (2014): *"Mixed-methods forskning. Principper og praksis"* 1. udgave. Hans Reitzels Forlag, Danmark.

#### **Juul, 2012**

Juul, S. (2012): 'Hermeneutik'. I: Juul, S. & Pedersen, K. B. *"Samfundsvidenskabernes videnskabsteori, en indføring"* 1. udgave. Hans Reitzels Forlag, Danmark.

#### **Juul & Pedersen, 2012**

Juul, S. & Pedersen, K. B. (2012): 'Videnskabsteoretiske retninger og projektarbejdet'. I: Juul, S. & Pedersen, K. B. *"Samfundsvidenskabernes videnskabsteori, en indføring"* 1. udgave. Hans Reitzels Forlag, Danmark.

#### **Jensen, 2009**

Jensen, B. B. (2009): 'Et sundhedspædagogisk perspektiv på sundhedsfremme og forebyggelse'. I: Carlsson, M., Simovska, V. & Jensen, B. B. *"Sundhedspædagogik og sundhedsfremme. Teori, forskning og praksis"* 1. udgave. Aarhus Universitetsforlag, Danmark.

#### **Jæger, 2016**

Jæger, B. (2016): 'Mixed methods'. I: Kristensen, C. J. & Hussain, A. *"Metoder i samfundsvidenskaberne"* 1. udgave. Samfundslitteratur Roskilde Universitets forlag, Danmark.

#### **Kristiansen & Pallesen, 2019**

Kristiansen, M. & Pallesen, A. V. J. (2019): 'Mixed methods'. I: Jensen, A. M. B. & Vallgård, S. *"Forskningsmetoder i folkesundhedsvidenskab"* 5. udgave. Munksgaard, Danmark.

**Kvale & Brinkmann, 2015**

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015): "*Interview – det kvalitative forskningsinterview som håndværk*" 3. udgave. Hans Reitzels Forlag, Danmark.

**Møller, 2016**

Møller, J. K. (2016): 'Spørgeskemaet som metode til indsamling af egne data'. I: Kristensen, C. J. & Hussain, A. "*Metoder i samfundsvidenskaberne*" 1. udgave. Samfundslitteratur Roskilde Universitets forlag, Danmark.

**Pors, 2014**

Pors, J. G. (2014): "*Støjende styring. Genopfindelsen af folkeskolen mellem ledelse, organisering og læring*" 1. udgave. Nyt fra samfundsvidenskaberne, Danmark.

**Poulsen, 2016**

Poulsen, B. (2016): 'Semistrukturerede interviews'. I: Kristensen, C. J. & Hussain, A. "*Metoder i samfundsvidenskaberne*" 1. udgave. Samfundslitteratur Roskilde Universitets forlag, Danmark.

**Roien et. al., 2018**

Roien, L. A., Simovska, V. & Graugaard, C. (2018): "*Seksualitet, skole og samfund. Kritiske perspektiver på seksualundervisning*" 1. udgave. Hans Reitzels Forlag, Danmark.

**Tanggaard & Brinkmann 2010**

Tanggaard & Brinkmann (2010) 'Interviewet: samtalen som forskningsmetode'. I: Brinkmann, S. & Tanggaard, L. "*Kvalitative metoder. En grundbog*" 1. udgave. Hans Reitzels Forlag, Danmark.

**Wistoft, 2009**

Wistoft, K. (2009) 'Værdier og sundhedspædagogik'. I: Carlsson, M., Simovska, V. & Jensen, B. "*Sundhedspædagogik og sundhedsfremme. Teori, forskning og praksis*" 1. udgave. Aarhus Universitetsforlag, Danmark

## Publikationer

### **Evalueringsrapport, 2019**

ALS Research (2019): *"Evaluering af sundheds- og seksualundervisning og familiekundskab (SSF)"*

### **Evalueringsrapport bilag, 2019**

ALS Research (2019): *"BILAG: Evaluering af sundheds- og seksualundervisning og familiekundskab (SSF)"*

### **Faktaark Folkets skole, 2019**

Børne- og Undervisningsministeriet (2019): *"Faktaark bag regeringens udspil: Folkets skole: Faglighed, dannelse og frihed – Justeringer af folkeskolereformen"*

### **Folkets skole - reform, 2019**

Regeringen (Venstre, Liberal Alliance og Det konservative Folkeparti) og Socialdemokratiet, Dansk Folkeparti, Radikale Venstre og Socialistisk Folkeparti (2019): *"Folkets skole: Faglighed, dannelse og frihed – justeringer af folkeskolen til en mere åben og fleksibel folkeskole"*

### **Folkets skole - udspil, 2018**

Regeringen (2018): *"Folkets skole: Faglighed, dannelse og frihed – justeringer af folkeskolen"*

### **Formål og frihed, 2018**

Børne- og Undervisningsministeriet (2018): *"Formål og frihed. Fem pejlemærker for Fælles Mål i folkeskolen"*

### **Fælles Mål SSF, 2019**

Børne- og Undervisningsministeriet (2019): *"Sundheds- og seksualundervisning og familiekundskab. Fælles Mål"*

### **Læseplan SSF, 2018**

Børne- og Undervisningsministeriet (2018): *"Sundheds- og seksualundervisning og familiekundskab. Læseplan"*

### **Statusredegørelse, 2018**

Børne- og Undervisningsministeriet (2018): *"Statusredegørelse for folkeskolens udvikling 2017/2018"*

### **Terminologi, 2005**

Sundhedsstyrelsen (2005): *"Terminologi. Forebyggelse, sundhedsfremme og folkesundhed"*

### **Vejledning - Færdselslære, 2018**

Børne- og Undervisningsministeriet (2018): *"Færdselslære. Undervisningsvejledning"*

### **Vejledning SSF, 2018**

Børne- og Undervisningsministeriet (2018): *"Sundheds- og seksualundervisning og familiekundskab. Undervisningsvejledning"*

### **Vejledning – Uddannelse og job, 2018**

Børne- og Undervisningsministeriet (2018): *"Uddannelse og job. Undervisningsvejledning"*

### **WHO, 2014**

WHO (2014): *"Investing in children: the European child and adolescent health strategy 2015–2020"*

### **WHO, 2017**

WHO (2017): *"Health Promotion Schools"*

### **Internet**

Berlingske.dk, 02.08.20

<https://www.berlingske.dk/samfund/ny-undervisningsminister-kalder-forloeb-om-laererkonflikt-uskoent>

Clio.me.dk, 02.08.20

<https://support.clioonline.dk/hvad-finder-jeg-paa-portalerne/>

Dr.dk – skole, 02.08.20

<https://www.dr.dk/skole/hjaelp/om-dr-skole>

EMU.dk – Formål, 02.08.20

<https://emu.dk/grundskole/sundheds-og-seksualundervisning-og-familiekundskab/formal>



EMU.dk – Læseplaner, 02.08.20

<https://emu.dk/grundskole/dansk/nye-laeseplaner-og-undervisningsvejledninger-folkeskolens-fag>

EMU.dk – UUV, 02.08.20

<https://emu.dk/grundskole/dansk/understottende-undervisning/understottende-undervisning>

EMU.dk – Faghæfte, 19.02.21

<https://emu.dk/grundskole/sundheds-og-seksualundervisning-og-familiekundskab/faghaefte-faelles-maal-laeseplan-og?b=t5-t32>

Jyllands-Posten.dk, 01.08.20

<https://jyllands-posten.dk/politik/ECE9907618/overblik-saadan-gik-det-til-da-laererne-blev-lockoutet/>

Metodeguiden.au.dk – interviews, 02.08.20

<https://metodeguiden.au.dk/interviews/>

Metodeguiden.au.dk – Survey, 02.08.20

<https://metodeguiden.au.dk/surveys/>

Retsinformation.dk – Bekendtgørelse, 02.08.20

<https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2015/1068>

Retsinformation.dk – Folkeskoleloven, 02.08.20

<https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2019/823>

Retsinformation.dk – Fælles Mål, 02.08.20

<https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=199860>

Samfundsfag og metode, 08.07.20

<https://sites.google.com/site/samfundsfagogmetode/3-kvantitativ-metode>

Sexogsamfund.dk – fagfolk, 02.08.20

<https://sexogsamfund.dk/fagfolk/grundskolen>

Sexogsamfund.dk – uge sex, 02.08.20

<https://sexogsamfund.dk/ugesex>

UVM.dk – Timetal, 19.02.21

<https://www.uvm.dk/folkeskolen/fag-timetal-og-overgange/timetal>

UVM.dk – Obligatoriske emner, 19.02.21

<https://www.uvm.dk/folkeskolen/fag-timetal-og-overgange/fag-emner-og-tvaergaende-temaer/obligatoriske-emner>

## Forelæsningsnoter

SPSS-forelæsning 1, 05.02.2016

<https://moodle.ruc.dk/course/view.php?id=5986>

SPSS-forelæsning 2, 12.02.2016

<https://moodle.ruc.dk/course/view.php?id=5986>

## Bilag

1: Survey

2: Surveydata

3: Interviewguide

4: Transskription af interview med IP1

5: Transskription af interview med IP2

6: Transskription af interview med IP3

7: Transskription af interview med IP4

8: Transskription af interview med IP5

9: Transskription af interview med IP6