

Ny viden om ungdoms- uddannelser

**- indsigter og perspektiver
fra 10 masterprojekter**

**Redaktion:
Anke Piekut og
Peder Holm-Pedersen**

Ny viden om ungdomsuddannelser udgives af:

SDU 
Center for Gymnasie- og
Erhvervsuddannelsesforskning

Gymnasieforskning

Indhold

4 Indledning

Af Anke Piekut og Peder Holm-Pedersen

Modellering:

8 Broen mellem teori og praksis

Af Anne Jensen

16 “Når jeg får ting i hænderne ved jeg, at jeg kan finde ud af det, men det fik jeg ikke i folkeskolen.”

Af Lise Richter

24 Embodiment i fysikundervisning på STX – Betydningen af kongruens.

Af Pelle Bøgild

36 Fra overgang til undergang?

Af Louise Holm Lytken og Rikke Thyssen Østergaard

44 Seksualundervisning i gymnasiet: En nødvendig – men udfordrende opgave

Af Susan Pauli og Camilla Rye

September 2025

Udgives af:

Center for Gymnasie- og Erhvervsuddannelsesforskning, SDU og Magasinet Gymnasieforskning

Redaktion:

Anke Piekut og Peder Holm-Pedersen

Design:

Kenneth Schultz

Korrektur:

Birgitte Østergård Sørensen

Tryk:

AKAPRINT A/S

ISSN nr.:

2246-0837

Oplag:

250

Udgivelsen kan downloades gratis på www.gymnasieforskning.dk eller www.sdu.dk/da/forskning/center-for-gymnasieforskning

**54 Ledelsesudfordringer og
meningsskabelse i en erhvervs-
gymnasial kontekst**

af Iben Lehmann Rasmussen

Blik for faglig trivsel:

**64 Elevstemmer og didaktiske
perspektiver**

Af Camilla Holmgaard Schmidt

72 Kreativitet gør elever klogere

af Maja Dinsen Willems

**80 Skoletrivsel er noget,
vi skaber sammen**

Af Linda Agerbo Møller og Lise Cordua

Præstation og konkurrence

**88 En undersøgelse af gymnasie-
elevers oplevelser af krav og
forventninger**

Af Signe Corfitz

Master- projekter er videns- motorer — nu skal vi have tændt dem

Hvert år skriver undervisere og ledere på ungdomsuddannelserne masterprojekter, hvor uddannelses- og ledelsesteori, praksiserfaringer og didaktisk og organisatorisk refleksion mødes i undersøgelser af virkelighedsnære problemstillinger. Disse projekter genererer ikke blot personlig viden, men rummer et kollektivt potentiale til at berige hele ungdomsuddannelsessektoren med vigtige indsigter: Potentialet for at dele erfaringer og løsninger, som kan inspirere undervisere og ledere på ungdomsuddannelserne.

I dette nummer præsenterer vi ti artikler, der formidler undersøgelser fra masterprojekter med relevans for undervisere og ledere, der ønsker indblik i og viden om didaktiske og ledelsesmæssige problemstillinger og udviklingsmuligheder.

På sin vis kan masteruddannelserne fungere som vidensmotorer i sektoren: Når masterstuderende undersøger undervisning, fag og ledelsestilgange eller afprøver didaktiske teorier og metoder og reflekterer over for eksempel undervisningen eller elevers deltagelse, opstår der en praksisnær viden, som med fordel kan spredes og anvendes bredt. Her handler det ikke kun om viden og udvikling for den enkelte eller én skole, men om en fælles interesse for bedre undervisning, stærkere skolekultur og mere meningsfuld ledelse.

I et nyt samarbejde mellem Center for Gymnasie- og Erhvervsuddannelsesforskning ved SDU og magasinet *Gymnasieforskning* lancerer vi derfor denne skriftserie, der er med til at give masterprojekterne en tydeligere stemme i sektoren. Det handler om at bringe viden i spil og bidrage med indsigter, der kan være til glæde for hele sektoren, og som forhåbentligt kan danne grundlag for videre refleksion og dialog om undervisning, ledelse og skolekultur. Artiklerne i skriftserien omsætter således fund og undersøgelser fra masterprojekterne til indsigter, som kan bidrage direkte til undervisningspraksis, ledelsesstrategier og didaktisk innovation.

Flere af masterprojekterne udfolder didaktiske perspektiver, der rækker langt ind i klasselokalet. Masterne undersøger, hvordan elevinddragelse, kreativitet, sensorisk engagement og undervisningsdifferentiering fx kan styrke både faglighed og trivsel. Artiklerne viser,

at læreres valg af arbejdsformer, deltagelsesmuligheder og skolekultur har afgørende betydning for elevernes oplevelser og faglige udvikling. Ved at fremhæve konkrete undersøgelser og refleksioner over didaktisk design bidrager skriftserien til at udbrede kvalificeret undervisningspraksis og refleksioner over ledelsespraksisser. Herigennem udvides ikke blot lærernes repertoire, men også deres forståelse af, hvordan undervisning påvirker og formes af elevernes perspektiver.

Flere artikler adresserer komplekse strukturelle, organisatoriske og didaktiske forhold: Præstationsforventninger, elevtrivsel, deltagelsesmuligheder, ledelsesroller og marginalisering. Der tegner sig tværgående temaer som faglig trivsel, strategisk kommunikation, skolekultur og elevfællesskaber. Her fungerer masterprojekterne som pejlemærker for det udviklingsarbejde, der allerede pågår på mange skoler, og som kan styrkes yderligere igennem deling af viden. Man kan anskue det således, at masteruddannelsernes styrke ligger i det dobbelte blik, der udgøres af uddannelsernes forskningsbaserede tilgang kombineret med en bred praksiserfaring. Det genererer en viden, der både er konkret anvendeligt og bidrager til faglige diskussioner – og derfor er skriftserien ikke blot en udgivelse, men en invitation til deltagelse, refleksion og dialog.

Tematiske koblinger: Hvad tegner sig i uddannelsessektoren?

På tværs af de ti artikler i denne skriftserie, der hver især har undersøgelser og interesser, der står i egen ret, tegner der sig fem tematiske fokuseringer:

Trivsel: Artiklerne om seksualundervisning, æstetisk læring, stemning og præstationsforventninger peger på behovet for trygge læringsmiljøer, hvor trivsel prioriteres, både socialt, emotionelt og fagligt.

Praksisnær undervisning med et sanseligt engagement: Flere undersøgelser fremhæver, hvordan kropslige, sanselige, æstetiske og kreative dimensioner af læring skaber dybere forståelse og engagement, fx i tysk, naturfag og værkstedsarbejde.

Overgange og uddannelsesmobilitet: Undersøgelsen af HF/VUC-elevs overgang til pædagoguddannelsen >

"Derfor er skriftserien ikke blot en udgivelse, men en invitation til deltagelse, refleksion og dialog."

peger på behovet for en triadisk tilgang, som fokuserer på studiekompetencer, professionsretning samt livsmestring. Vigtige pointer også i forhold til arbejdet med den kommende epx og måderne vi forstår erhvervs- og professionsrettede undervisning på.

Undervisning mellem krav og frihed: En del artikler undersøger, hvordan elever oplever samfundsmæssige og institutionelle krav, og hvordan undervisningen kan balanceres for at møde elevernes behov.

Ledelsens og lærernes rolle for meningsskabelse og didaktisk udvikling: Et par artikler adresserer, hvordan manglende retningslinjer og støtte til lærerne og hyppige ledelsesskift hæmmer meningsskabelse og praksisforankring af fx politiske tiltag.

Den følgende korte præsentation af de ti artikler giver forhåbentligt lysten til at læse mere udførligt i skriftserien.

Susan Pauli Petersen og Camilla Rye Jørgensen fra Egedal Gymnasium & HF skriver i artiklen *'Seksualundervisning i gymnasiet: En nødvendig – men udfordrende opgave'* om udfordringer og muligheder i at implementere seksualundervisning i gymnasiet ved at spørge seks rektorer om, hvad der hæmmer eller fremmer en vellykket implementering.

I artiklen *'Når jeg får ting i hænderne, ved jeg, at jeg kan finde ud af det, men det fik jeg ikke i folkeskolen'* af uddannelsesjournalist Lise Richter, undersøges betydningen af det æstetisk-praktiske arbejde på et FGU-værksted og hvordan sanselige praktiske oplevelser får betydning for trivsel og handlemuligheder.

Hvordan elever oplever præstationspres ift. andres krav og forventninger, undersøger Signe Corfitz, Ingrid Jespersens Gymnasieskole, i sin artikel *'Præstation og konkurrence'*. I artiklen præsenteres betydningen af klasseintern konkurrence og det deraf følgende trivselsarbejde.

Hvordan modelleringsaktiviteter i de naturvidenskabelige fag kan illustrere teoretisk viden, undersøger Anne Jensen, Københavns Åbne Gymnasium, i sin

artikel om *'Modellering: Broen mellem teori og praksis'*. Artiklen peger på betydningen af elevers aktive forståelse, udvikling og forbedring af modeller ift. en kobling til teoretisk faglig viden.

I *'Embodiment i fysikundervisning på STX – Betydningen af kongruens'* undersøger Pelle Bøgild, Sorø Akademis Skole, om, og hvordan, høj eller lav kongruens mellem kropslige bevægelser og fagligt indhold øger elevers faglige forståelse i fysik.

Hvordan HF på VUC kan facilitere også udfordrede HF-elevers overgange til pædagoguddannelsen, så vi imødekommer fremtidens store behov for uddannede pædagoger, undersøger Louise Holm Lytken, VUC Holstebro, og Rikke Thyssen Østergaard, Randers HF og VUC, i deres undersøgelse *'Fra overgang til undergang?'*.

Camilla Holmgaard Schmidt, Sct. Knuds Gymnasium, lytter til elevers forståelse af faglig trivsel, samt hvad der påvirker denne, og finder, at lærere kan påvirke faglig trivsel ved at skabe en tryk stemning i klasserummet og ved at styrke elevers deltagesmuligheder. Hun beskriver sine fund i artiklen *'Blik for faglig trivsel: Elevstemmer og didaktiske perspektiver'*.

I *'Ledelsesudfordringer og meningsskabelse i en erhvervsgymnasial kontekst'* undersøger Iben Lehmann Rasmussen, Hansenberg Tekniske Gymnasium, hvilken betydning hyppige ledelsesskift har for skolekulturen. Med et fokus på mellemlederrollen fokuserer hun på, hvordan erhvervsgymnasier håndterer politiske, økonomiske og pædagogiske krav i en kontekst af ledelsesskift.

Betydningen af skoletrivsel og elevindflydelse er i fokus i Linda Agerbo Møllers og Lise Corduas, Stenhus Gymnasium, artikel *'Skoletrivsel er noget, vi skaber sammen'*. Med et fokus på elevers og lederes fællesskabsforståelse undersøges vigtigheden af trykgerammer og indflydelse for at skabe betydningsfulde fællesskaber.

Maja Dinsen, Sankt Annæ Gymnasium, undersøger, om kreativitet i tyskundervisningen gør elever klogere, og hvordan lærere arbejder med kreativitet. I artiklen 'Kreativitet gør elever klogere' præsenteres, hvordan det kreative indbyder til flere deltagelsesmuligheder og engagement for eleverne, men også, at det kreative er udfordret af et manglende didaktisk sprog.

Vi håber, at I, kære læsere, med disse korte artikel-apetizere vil dykke ned i de enkelte undersøgelser og læse de udfoldede beskrivelser fra masternes projekter.

Vi vil gerne udtrykke vores største tak til bidragsyderne for det store arbejde med at omskrive masterprojekter til relevante, interessante og engagerede artikler. Det er en fornøjelse at kunne præsentere et tidsskrift, hvor faglig nysgerrighed, solide undersøgelser og skarp formidling mødes. Tak til jer!

God fornøjelse med læsningen!

Redaktionen

Anke Piekut, lektor ved Center for Gymnasie- og Erhvervsuddannelsesforskning, SDU
Peder Holm-Pedersen, udgiver og ansvarshavende chefredaktør af Gymnasieforskning

Modellering:

Broen mellem teori og praksis

PERSONBOKS

Anne Jensen

- Lektor biologi, bioteknologi og kemi på Københavns åbne Gymnasium.
- Master i Scienceundervisning fra Institut for Naturfagsdidaktik, KU. Anne har skrevet masterprojektet:
- Modellering som bro mellem teori og praksis i laboratoriearbejde.

Af **Anne Jensen**

Abstract

Artiklen fortæller om et studie af, hvordan elever kan øge deres forståelse for, hvordan og hvorfor praktisk forsøgsarbejde illustrerer teoretisk viden i naturvidenskabelige fag på ungdomsuddannelser ved at benytte modelleringsaktiviteter til at ændre, udvikle og afprøve en præfabrikeret øvelsesvejledning.

For at få indblik i elevernes læring benyttes værktøjet *Studie- og Forskningsforløb* (Jessen, 2014) til at analysere et undervisningsforløb i biologi med modeller, modellering og laboratoriearbejde i fokus. Eleverne udvikler og afprøver en øvelsesvejledning, så den kan benyttes til at vise funktionen af bageenzym. Undervisningen er tilrettelagt, så der i hvert modul er indtænkt forskellige modelleringsøvelser for at understøtte elevernes forståelse af undervisningsforsøg. Studiet synliggør, at når elever vælger at deltage aktivt i udvikling af, og især forbedring af, modeller, hjælper det dem med at koble observationer fra forsøgsarbejde med teoretisk viden. Studiet påpeger samtidig, at der bør fokuseres på undervisningsdifferentiering og forskellige niveauer af frihedsgrader i undervisningen for at sikre, at alle elever får udbytte af undervisningsformen.

Når elever udfører forsøg i naturvidenskabelige fag, spørger de ofte, hvad de skal gøre, også selv om de har en trinvis beskrivelse af fremgangsmåden. De synes, det er svært at gennemskue metoden og endnu sværere at gennemskue, hvorfor de skal udføre de enkelte handlinger i øvelsen. Fagets teoretiske dimension og fagets praktiske arbejde bliver derfor for eleverne to adskilte verdener.

Elever får sjældent det tiltænkte udbytte fra praktiske arbejde, især ikke, når de arbejder med præfabrikerede øvelsesvejledninger, hvor målet er at eftervise teori. De lærer at følge en opskrift og øve elementære laboratoriefærdigheder (Krogh & Andersen, 2017), men efter praktisk arbejde husker elever ofte kun fragmenter fra en fremgangsmåde, såsom farven på en væske eller en eksplosion, uden nogen teoretisk erindring eller øget forståelse (Abrahams & Millar, 2008; Moeed, 2011). Det praktiske arbejde bidrager derfor kun lidt til reel uddannelsesmæssig værdi, det er dårligt forstået, sammenrodet og uproduktivt (Hodson, 2008; Osborne, 2015).

For at øge elevers udbyttet bør der derfor benyttes mere tid på at hjælpe de studerende med at skabe en kobling mellem det praktiske arbejde og de ideer, der knytter sig til arbejdet (Abrahams & Millar, 2008). Det kan måske gøres gennem modellering og gennem samtænkning af elevers modelleringskompetence med deres undersøgelseskompetence, da forskningen viser en sammenhæng mellem elevers evne til at arbejde med egen forståelse, deres evne til at kommunikere deres forståelse videre til andre samt deres modelleringskompetence (Schwarz, et al., 2009; Nielsen, 2020).

I studiet beskrevet i denne artikel er der netop sat fokus på ovenstående anbefalinger og observationer i et undervisningsforløb i en 3.g-klasse med biologi på B-niveau. Eleverne skal ændre og udvikle en præfabrikeret øvelsesvejledning, så den kan benyttes til at vise funktionen af bageenzym. I forløbet er der lagt fokus på at inddrage undervisningsaktiviteter, som støtter op om både elevernes arbejde med at kommunikere deres viden videre, på deres arbejde med at udarbejde og afprøve modeller samt at benytte modeller fra fagbøger. ➤

“Elever får sjældent det tiltænkte udbytte fra praktiske arbejde, især ikke, når de arbejder med præfabrikerede øvelsesvejledninger, hvor målet er at eftervise teori.”

Anne Jensen

Modeller og modellering

Når man åbner en naturvidenskabelig undervisningsbog, bliver man mødt af flotte illustrationer, tabeller, grafer og symbolmodeller. En stor del af undervisningen tager udgangspunkt i disse præfabrikerede og illustrative modeller, der benyttes som forenkledte versioner af virkeligheden. Ud over illustrationer og billeder i fagbøger dækker modelbegrebet over en bred vifte af repræsentationsformer lige fra auditive modeller, hvor elever f.eks. sammenligner forsøgsdata, til simulationsmodeller såsom rollespil eller virtuelle animationer. Modellerne benyttes oftest til at få eleverne til at zoome ind på den specifikke del af virkeligheden, som undervisningen skal handle om (Christiansen J. L., et al., 2019; Krell & Krüger, 2015). Såsom den sammenhæng, det er meningen, eleverne skal se mellem teoretisk viden og praktisk arbejde i de naturvidenskabelige fag.

Elevers evne til at arbejde med modeller betegnes modelleringskompetence og udgøres af deres evne til at modellere, deres overblik over modelleringsprocessen samt deres faglige viden. Ifølge ovenstående beskrivelse af modelbegrebet kan praktisk laboratoriearbejde også betragtes som modellering. Alt afhængigt af karakteren af det praktiske arbejde kan et forsøg simulere en simplifikation af virkeligheden, f.eks. hvordan enzymer påvirkes af temperatur. Der er ikke konsensus om klassificeringen af eksperimentelt arbejde som modellering, men inddelingen er i overensstemmelse med Auning (2020), som mener, at undersøgelses- og modelleringskompetencen er en iterativ proces, hvor de to kompetencer anvendes på samme tid, når elever bl.a. arbejder med at opstille fagligt funderede hypoteser eller forudsiger og udleder forklaringer og sammenhænge (Auning & Nielsen, 2020).

Modelleringsaktiviteter i undervisningsforløbet

I undervisningsforløbet besvarer eleverne spørgsmålet: *Hvordan kan vi afdække funktionen af bageenzym eksperimentelt og illustrere funktionen af bageenzym?*

For at guide dem i den rigtige retning arbejder de med tre underspørgsmål:

Hvordan ser enzymer ud?

Hvad består ingredienserne af?

Hvordan skal vi ændre forsøgsdesign af øvelsesvejledningen?

I undervisningsforløbet indtænkes forskellige typer modeller og modelleringsaktiviteter. I den første lektion arbejder eleverne med at genkalde sig deres eksisterende viden. Til det benyttes figurer fra fagbøger og artefakter som brød og bageenzym. Eleverne skal udarbejde en plakat med figurer, som opsummerer den viden, de mener, kobler sig til emnet bageenzym. I lektion to og tre introduceres en præfabrikeret øvelsesvejledning omhandlende gæring, som eleverne skal omskrive, så den kommer til at inkludere bageenzym og kan benyttes til at vise, hvordan bageenzym virker. Eleverne diskuterer i grupper, hvordan de vil ændre øvelsesvejledningen, og skal tegne en tegning som viser, hvordan de vil udføre deres forsøg og hvad de mener, forsøgets hypotese er. I de to efterfølgende moduler udfører eleverne egne forsøg og registrerer forsøgsresultater. I forløbets to afsluttende moduler forbedrer eleverne deres forsøgsdesign, arbejder videre med deres tegninger af forsøgets fremgangsmåde og vurderer, om deres forsøgsresultater kan benyttes til at vise funktionen af bageenzym. Afslutningsvist udarbejder og afleverer eleverne en video, hvor de præsenterer de modeller, de har arbejdet med i forløbets syv moduler.

Som hjælpemidler modtager eleverne løbende undervisning om emnet, og de har adgang til et ressourcerum med materiale, både af teoretisk karakter og i form af små videoer, som illustrerer forskellige trin i fremgangsmåden beskrevet i øvelsesvejledningen. Der er desuden indtænkt sessioner med vidensdeling grupperne imellem i hvert modul.

Elevernes arbejde med at designe, udføre, vurdere og gendesigne forsøg betragtes her som modellering i lige så høj grad, som det betragtes som undersøgelse. For at afdække elevernes udbytte er der derfor brug for et analyseværktøj, som både inddrager modellerings- og undersøgelsesaspektet på samme tid. Det finder man i værktøjet *Studie- og Forskningsforløb (SFF)*.

“I en undervisningssituation bør der altså være mere fokus på at forbedre forsøgsmodeller end på f.eks. brug af tekstbogsmodeller.”

Anne Jensen

Studie- og forskningsforløb (SFF) som analyseredskab

Når den antropologiske teori om didaktik og værktøjet SFF benyttes som analyseredskab, giver det et indblik i elevers arbejde med at koble teori med problem gennem arbejdet med spørgsmål (Q) og svar (A) (Barquero, Bosch, & Gascón, 2007). SFF tager udgangspunkt i et overordnet genererende spørgsmål Q0, som formuleres af underviseren. Elever studerer og udforsker besvarelser af spørgsmålet. I processen genererer eleverne selv spørgsmål og besvarer selv egne spørgsmål med udgangspunkt i relevant teori, f.eks. gennem diskussion i grupper (Jessen, 2014). Elevernes spørgsmål betegnes Qi og deres svar betegnes Ai, hvor i betegner hver gren af spørgsmål og underspørgsmål samt deres besvarelse. Samlet set skal besvarelserne af Qi kunne besvare Q0. Elevernes spørgsmål udgør grundlaget for SFF-analysen, som analytikeren benytter til at udarbejde enten spørgsmålstræer eller træer med elevernes besvarelser. Se et eksempel på et spørgsmålstræ i figur 1. Træerne giver et overblik over, hvilke spørgsmål elever selv har stillet for at besvare Q0, og hvilke sammenhænge de finder mellem Qi og Ai. Eftersom elever arbejder med at besvare et problem frem for at lære et koncept, er det muligt at følge hvert trin i elevernes proces og evaluere hele deres studieproces frem for kun deres endelige produkt (Barquero, Bosch, & Gascón, 2007).

Konstruktion af spørgsmålstræer og analyse af elevernes læring

Data til studiet opsamles via lydoptagelser af elevsamtaler, elevernes modeller og lærerobservationer. Lydoptagelserne giver mulighed for at studere elevernes arbejdsprocesser og afdække, hvor mange elever der deltager aktivt i gruppearbejdet.

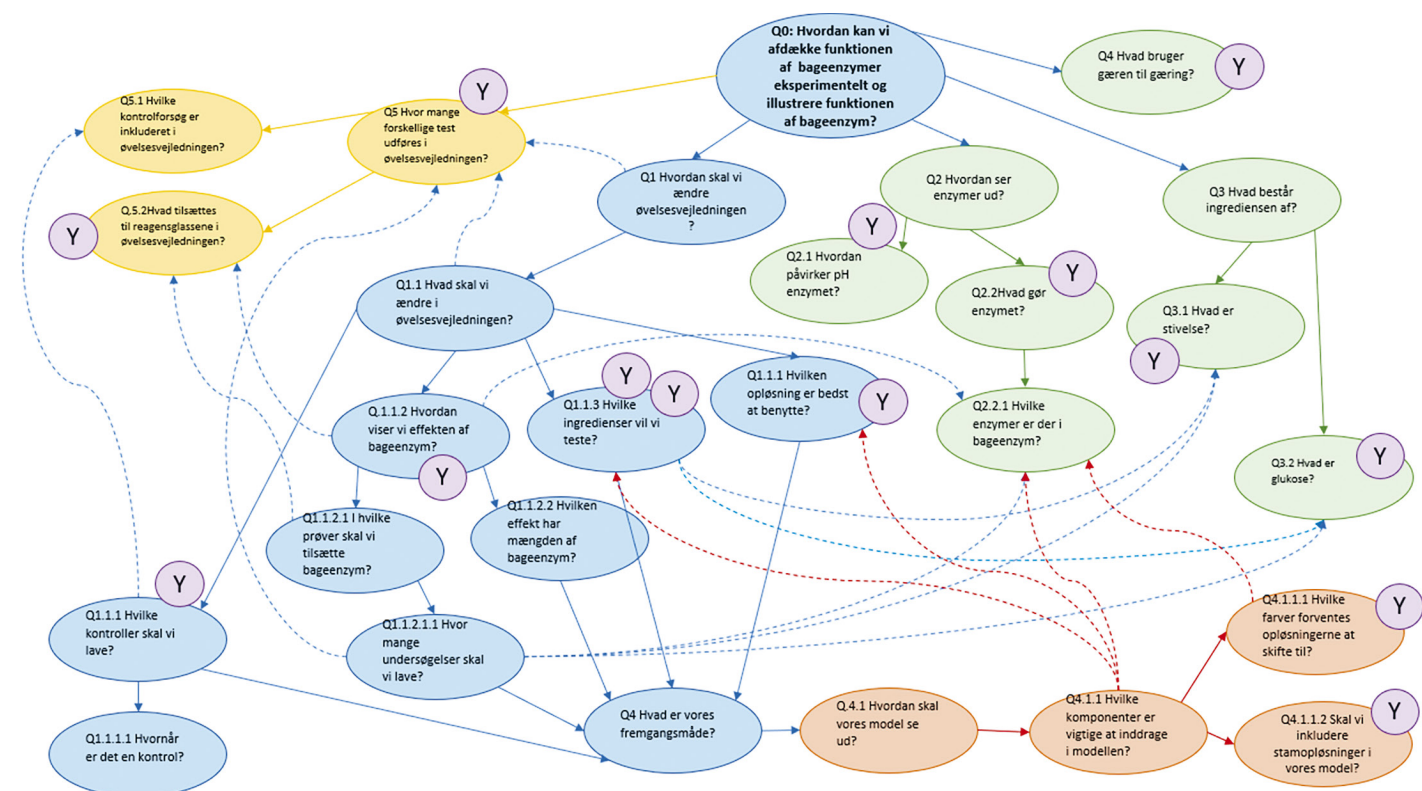
I den præliminære undersøgelse indgår alle elevgrupperne, og alle lydoptagelser aflyttes og transskriberes for at vurdere, hvilke elevgrupper der skal inddrages i analysen. Herefter udvælges to grupper til SFF-analysen. Den ene af grupperne præsterer lidt over middel, og den anden gruppe præsterer under middel.

Det er dog ikke begrundelsen for valget. En gruppe udvælges (gruppe 1), da de arbejder seriøst med opgaven og fører faglige samtaler om deres forsøg. Det gør det muligt at følge deres tankegang og tilgang til opgaven. Den anden gruppe (gruppe 2) er interessant, fordi den aldrig køber helt ind på opgaven og forsøger at løse opgaven med mindst mulig indsats.

Elevernes udbytte og fremdrift analyseres i studiet ved at konstruere spørgsmålstræer, som viser elevernes samtaler, og sammenligne spørgsmålstræerne med de modeller, som hver gruppe udarbejder. Spørgsmålstræerne udarbejdes på følgende måde: Først transskriberes lydoptagelserne, og elevernes samtaler omskrives til spørgsmål. Spørgsmål af samme karakter omskrives til et overordnet spørgsmål. Herefter deles spørgsmålene ind i tre kategorier; teori, forsøgsdesign og modellering, som benyttes til at konstruere et spørgsmålstræ, se figur 1. I spørgsmålstræet angives direkte sammenhæng, som eleverne selv tilkendegiver, at de ser, med optrukne pile. De spørgsmål, som eleverne vender tilbage til i deres proces, angives med stiplede pile. Den kronologiske rækkefølge i spørgsmålstræet er fravalgt, da eleverne genbesøger flere af de samme spørgsmål adskillige gange. F.eks. undersøger gruppe 1 Q1.1.2.1.1 (*Hvor mange undersøgelser skal vi lave?*). For at besvare det spørgsmål vender eleverne tilbage til egne besvarelser af spørgsmål Q2.2.1 (*Hvilke enzymer er der i bageenzym?*), Q3.1 (*Hvad er stivelse?*) og Q3.2 (*Hvad er glukose?*). Herefter vender eleverne tilbage til spørgsmål Q1.1.2.1.1 (*Hvor mange undersøgelser skal vi lave?*) og sammenholder deres besvarelse med Q5 (*Hvor mange forskellige tests udføres i øvelsesvejledningen?*), inden de tager en endelig beslutning om antallet af undersøgelser, som leder dem frem til Q4 (*Hvad er vores fremgangsmåde?*), se figur 1. I spørgsmålstræet angives det, hvornår gruppen indgår i en samtale med deres underviser (Y).

Elevers udbytte af praktisk forsøgsarbejde

Analysen af lydoptagelserne viser, at eleverne stiller og besvarer de samme spørgsmål adskillige gange gennem undervisningsforløbet, og først ved forløbets afslut-



Figur 1. Spørgsmålstræ fra tidligt i undervisningsforløbet. Spørgsmål omhandlende forsøgsdesign er markeret med blå, teoretisk viden er markeret med grønt, spørgsmål omhandlende øvelsesvejledning er markeret med gult og modelleringsspørgsmål er angivet med rødt. Spørgsmål som er besvaret med hjælp fra en underviser, er markeret med lilla cirkel med et Y i. Fuldt optrukne linjer viser spørgsmål, som direkte afledes af hinanden mens stiplede linjer illustrerer besvarelser på spørgsmål, som eleverne genbesøger, når de prøver at besvare nye spørgsmål.

ning stopper eleverne med at genbesvare spørgsmål fra tidligere lektioner. Det indikerer, at assimilering af eksisterende viden ikke sker fortløbende, men først ved forløbets afslutning, når samme materiale er behandlet adskillige gange. Det tyder på, at elevernes udbytte fra aktiviteten med at genkalde sig tidligere lært viden via tekstbogsmodeller er begrænset, og at de i stedet arbejder med at genlære teori.

Elevernes arbejde med selv at tegne og revidere egne modeller giver dem et større læringsudbytte end deres arbejde med modeller fra fagbøger. Gennem egne tegninger bliver eleverne opmærksomme på, hvilken viden de mangler at afdække for at besvare Q0. I spørgsmålstræet bliver det synliggjort ved, at elever med udgangspunkt i deres model (rød cirkel) benytter teori (de grønne cirkler) til at besvare spørgsmål om forsøgsdesign (blå cirkler). Et eksempel på det kan ses i figur 1, hvor eleverne arbejder med at besvare modellerings-spørgsmålet Q4.1.1 (*Hvilke komponenter er vigtige at inddrage i vores model?*). For at besvare spørgsmålet genbesøger de besvarelserne af spørgsmål, både teoretisk og praktisk karakter såsom Q2.2.1 (*Hvilke enzymer er der i bageenzym?*), Q1.1.3 (*Hvilke ingredienser vil vi teste?*) og Q1.1.4 (*Hvilken opløsning er bedst at benytte?*). Q1.1.3 får eleverne til at vende tilbage til besvarelsen af de teoretiske spørgsmål Q3.1 og Q3.2 (*Hvad er stivelse? Hvad er glukose?*). Eleverne spørger aldrig underviseren direkte om svaret på spørgsmål Q4.1.1 (*Hvilke komponenter er vigtige at inddrage i vores model?*). I stedet for fremgår det af spørgsmål-

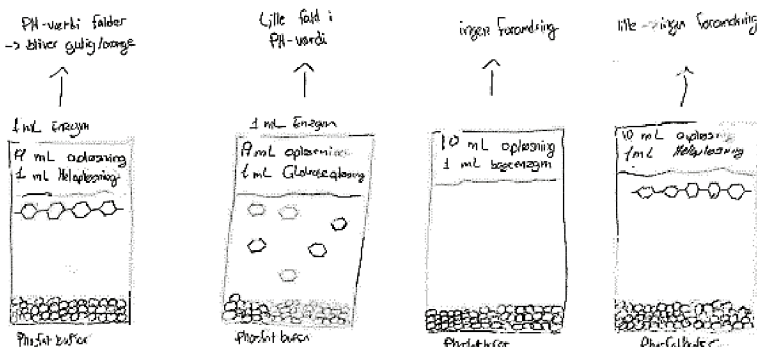
stræet, at eleverne søger hjælp hos underviseren for at få hjælp til at besvare Q1.1.3 (*Hvilke ingredienser vil vi teste?*) og Q1.1.4 (*Hvilken opløsning er bedst at benytte?*), besvarelserne benytter de til at besvare Q4.1.1 (*Hvilke komponenter er vigtige at inddrage i vores model?*). Udarbejdelsen af modellen har her den tiltænkte funktion, nemlig at få eleverne til at zoom ind på den viden, de skal benytte for at tage fagligt funderede beslutninger om deres undersøgelse.

En sammenligning af træet i figur 1 med lignende træer udviklet ud fra gruppe 1's samtale senere i undervisningsforløbet indikerer, at eleverne gennem forløbet i stigende grad arbejder med modelleringsaktiviteter, bedømt ud fra et stigende antal røde cirkler. Samme analyse viser også, at eleverne i langt mindre grad genbesøger besvarelserne af tidligere stillede spørgsmål sidst i forløbet, men stadig ønsker lærerkontakt, dog i højere grad til validering af deres besvarelser end til hjælp med spørgsmålsbesvarelser. Det tyder på, at eleverne nu har assimileret ny viden og ikke længere har behov for at genbesøge tidligere besvarede spørgsmål for at kunne besvare nye spørgsmål.

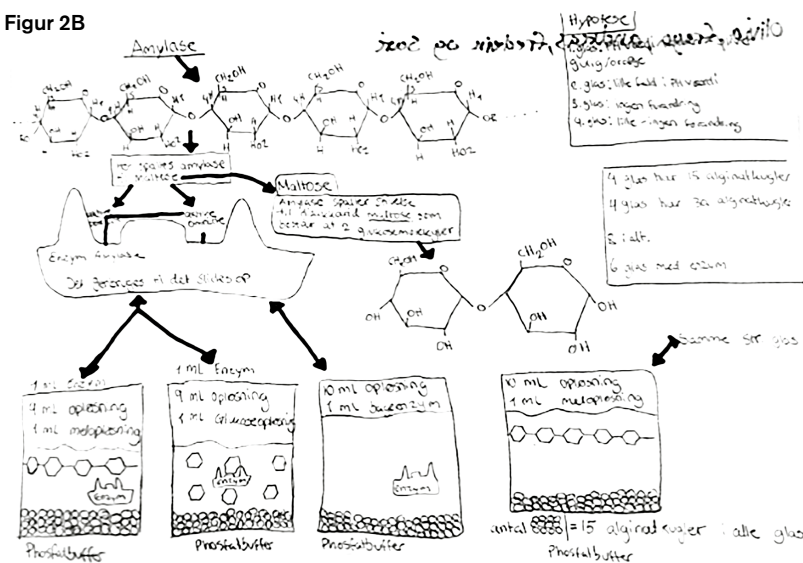
Elevernes afsluttende videoaflevering indikerer, at der er forskel på elevudbyttet ved forskellige modelleringsaktiviteter. Som allerede nævnt har elevernes arbejde med at genkalde sig tidligere lært viden via tekstbogsmodeller ikke den ønskede effekt. Videoerne, kombineret med SFF-analysen, indikerer, at elever, der arbejder med at forbedre modellen af forsøgsdesignet, opnår et bedre

	Glas 1	Glas 2	Glas 3	Glas 4
Phosfatbuffer	+	+	+	+
Stivelseopløsning	+	-	-	+
Glukoseopløsning	-	+	-	-
Bageenzym	+	+	+	-

Figur 2A



Figur 2B



Figur 2. Modul for forsøgsdesign med tilhørende hypotese udviklet af gruppe 1 enten tidligt i forløbet (A) eller sidst i forløbet (B).

overblik over koblingen af teori med praksis end elever, som kun arbejder med udarbejdelsen af modellen for forsøgsdesignet. I en undervisningssituation bør der altså være mere fokus på at forbedre forsøgsmodeller end på f.eks. brug af tekstbogsmodeller.

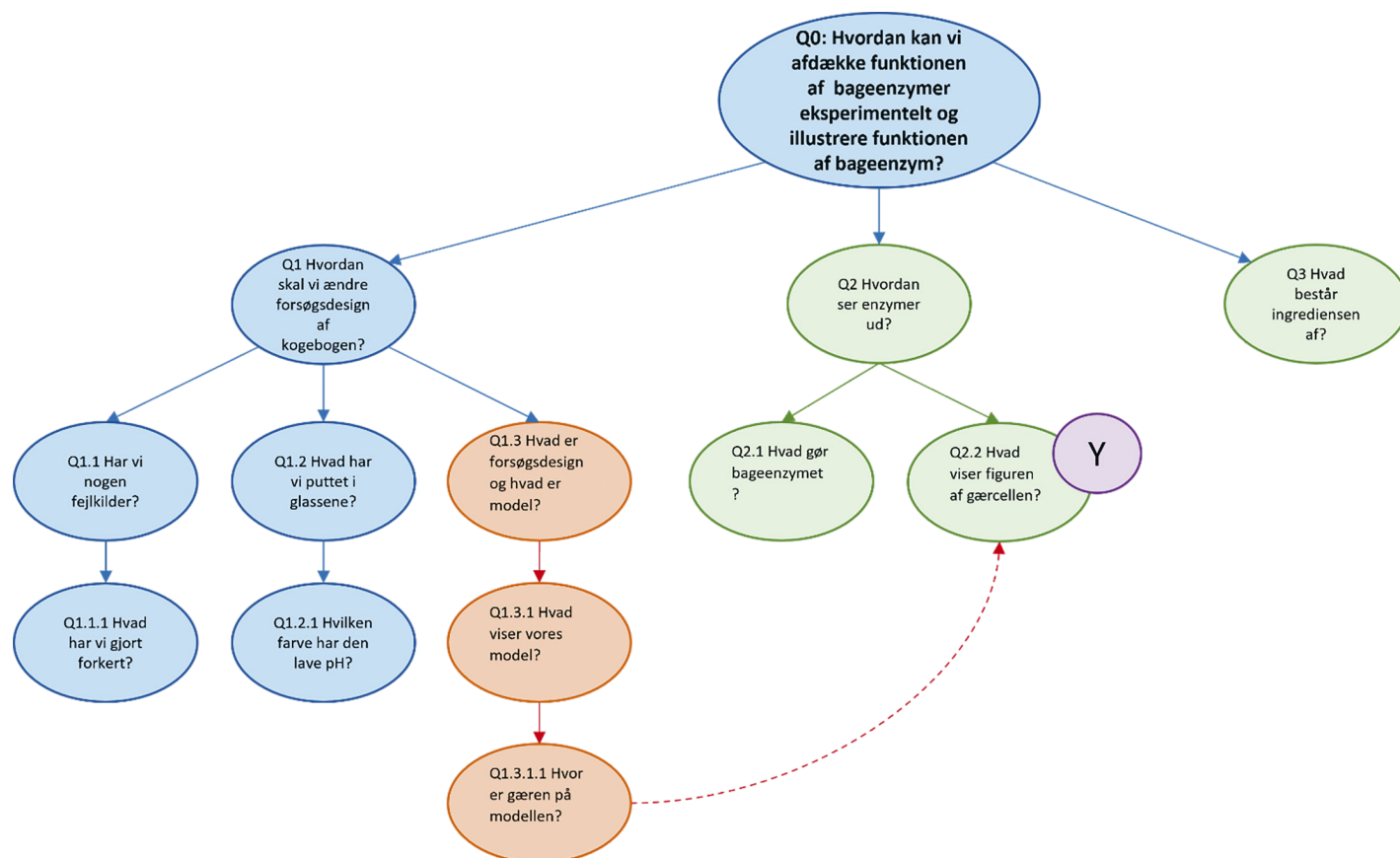
Figur 2A er et billede af den tegning, som eleverne i gruppe 1 tegner, mens de fører den samtale, som er illustreret i spørgsmålsræket i figur 1. Ved forløbets afslutning har eleverne produceret den tegning, som ses i figur 2B. I overensstemmelse med SFF-analysen bekræfter tegningerne, at eleverne får et meget større indblik i de mekanismer, der gør sig gældende i det praktiske arbejde gennem forløbet. Det ses f.eks. i figur 2A, at eleverne fokuserer på opbygningen af kulhydrater,

hvilke eventuelle farveskift de forventer at se i forsøget, samt helt lavpraktisk, hvilke volumener de vil benytte af de forskellige blandinger i forsøget. I figur 2B tilføjer eleverne yderligere opbygning og funktion af enzymer samt en mere detaljeret illustration af kulhydraters opbygning.

SFF-analysen i figur 3 af gruppe 2's samtale viser, at eleverne igennem forløbet ikke formår at benytte modellering til at koble teori med praktisk laboratoriearbejde. Ved forløbets afslutning prøver eleverne kun at koble teoretisk viden med deres tegning en enkelt gang, når de stiller spørgsmål til, hvor på deres tegning der er gærceller (Q3.1.1.1, *Hvor er gæren på modellen?*). De spørgsmål, som de stiller hinanden, ændrer ikke karakter gennem forløbet. Der er altså ikke sket nogen udvikling af elevernes forståelse af det praktiske arbejde. Det ses både kvantitativt og kvalitativt ud fra antal og det faglige niveau af Qi samt antallet af stiplede linjer på spørgsmålsræket. F.eks. har eleverne endnu ikke fået afdækket funktionen af bageenzym (Q2.2, *Hvad viser figuren af gærcellen?*). Interaktionerne med deres underviser og samtalen mellem eleverne viser, at eleverne forsøger at få deres underviser til at løse opgaven for dem. Da det ikke lykkes, giver de op og kommer ikke i mål med et brugbart forsøgsdesign med tilhørende model. I den afsluttende video, hvor eleverne fortæller om deres arbejde i forløbet, bliver det tydeligt, at eleverne har udviklet deres begrebsapparat, så der er sket læring, bare ikke i forhold til deres modellerings- eller undersøgelseskompetence.

Refleksioner over studiet

Inden studiet havde eleverne arbejdet med enzymer, kulhydrater og gæring i andre undervisningssammenhænge. Det blev derfor forventet, at de allerede havde et teoretisk grundlag til design af forsøget om bageenzym. Lydoptagelserne viste dog et andet billede; her lød det ikke til, at eleverne dekonstruerede og rekonstruerede eksisterende viden, men nærmere arbejdede med at afdække og søge ny viden. Det kan tyde på meget situeret læring i tidligere forløb, som er knyttet til de praksisfællesskaber, som læringen fandt sted i (Dolin & Kaspersen, 2017). For at tage hensyn til dette blev det oprindelige



undervisningsdesign ændret løbende for at skabe plads til gennemgang af teori. Som alternativ kunne der indtænkes flere undervisningsaktiviteter i forløbets opstart for at hjælpe eleverne med at koble viden tillært i andre situationer med besvarelsen af Q0.

En anden forhindring for elevernes succes kan være deres begrænsede erfaring med udvikling af forsøgsdesign og manglende praktiske erfaring. Eleverne blev tildelt stor autonomi både i forhold til forsøgsdesign og udførelse af det praktiske arbejde på bekostning af brugbare data til efterbehandling. En mulig løsning er at tilpasse antallet af frihedsgrader til den enkelte gruppes behov (Andersen & Krogh, 2017). Forslaget er i overensstemmelse med studiet fra Bonnet et al. (2017),

hvor der argumenteres for, at når elever arbejder med at udvikle forsøgsdesign i biologi, vil en indskrænkning af frihedsgrader hjælpe eleverne med at udvikle mere brugbare forsøgsdesign. Det kan gøres enten ved at sætte pejlemærker for forsøgsdesignet eller gennem en mere stram tidsstyring af elevaktiviteter samt en højere grad af eksplicitering og fællesgørelse evt. ved at give eleverne mulighed for i fællesskab at udarbejde ét fælles forsøgsdesign med udgangspunkt i deres egne ideer (Bonnet, Marzin, & Girault, 2017; Jessen, 2017). Det vil både sikre, at alle elever arbejder med et solidt forsøgsdesign (også elever, som ikke har lyst til at indgå i forsøgets udviklingsfase), og at eleverne efterfølgende

Figur 3.

Spørgsmålstræ for gruppe 2 udarbejdet ud fra en samtale eleverne imellem sidst i forløbet. Spørgsmål omhandlende forsøgsdesign er markeret med blå, teoretisk viden er markeret med grønt og modellerings-spørgsmål er angivet med rødt. Spørgsmål som er besvaret med hjælp fra en underviser, er markeret med Y i lilla cirkel.

“Det lykkedes eleverne at rekonstruere ny viden, f.eks. om enzymeres specificitet, og hvilke typer af enzymer der findes i gær, og afslutningsvist lykkedes det dem at koble deres teoretiske viden sammen med deres model, forsøgsdesign og forsøgsresultater.”

Anne Jensen

har mulighed for at sammenligne og dele forsøgsresultater med hinanden.

Konklusion

Til spørgsmålet om, hvorvidt modellering kan hjælpe elever med at koble teori med praktisk arbejde, når elever arbejder med at udvikle præfabrikerede øvelsesvejledninger, må svaret ifølge dette studie være: Ja, for nogle elever. Observationer fra studiet tyder på, at elever får større udbytte af selv at fremstille og forbedre modeller end af at arbejde med modeller i tekstbøger. For andre elever tyder det på, at deres evne til at indgå i det didaktiske miljø har betydning for, om de opnår den tilsigtede læring, og der bør i et SFF som dette indtænkes mere undervisningsdifferentiering og opsamling af de elever, som har sværest ved opgaven.

Det blev observeret, at elever, der deltog aktivt i undervisningen, øgede deres modelleringskompetence. SFF-analysen viste desuden, at eleverne gennem hele forløbet genbesøgte og besvarede samme spørgsmål overraskende mange gange og faktisk først ved forløbets afslutning evnede at besvare egne spørgsmål. Det lykkedes eleverne at rekonstruere ny viden, f.eks. om enzymeres specificitet, og hvilke typer af enzymer der findes i gær, og afslutningsvist lykkedes det dem at koble deres teoretiske viden sammen med deres model, forsøgsdesign og forsøgsresultater. Elever, der ikke arbejdede aktivt med at fremstille og udvikle modeller øgede deres faglige teoretiske viden, men ikke deres evne til at forklare den teoretiske baggrund for det praktiske arbejde, som de udførte. ●

Litteratur

- Abrahams, I., & Millar, R. (2008). Does Practical Work Really Work? A study of the effectiveness of practical work as a teaching and learning method in school. *International Journal of Science Education*.
- Andersen, H. M., & Krogh, L. B. (2017). *Fagdidaktik i Naturfag*.
- Auning, C., & Nielsen, S. S. (2020). Kan modellering adskilles fra undersøgelse i grundskolens naturfagsundervisning? *MONA*, s. 97-103.
- Barquero, B., Bosch, M., & Gascón, J. (2007). Using research and study courses for teaching mathematical modelling at university level. *CERME 5*.
- Bonnet, C., Marzin, P., & Girault, I. (2017). Structured experimental procedures in biology with a web environment. *ESERA17*.
- Bosch, M., Chevallard, Y., & Gascón, J. (2006). Science or magic? The use of models and theories in didactics of mathematics. *Fourth Congress of the European Society for Research in Mathematics Education*.
- Chevallard, Y. (1985). La Transposition Didactique. Du savoir savant au savoir enseigné. *La Pensée Sauvage*.
- Christiansen, J. L., Andersson, J., Hansen, D., Jensen, M.-A. S., Kinnerup, L. B., & Lilius, K. M. (2019). Brug af modeller og modellering i udskolingens naturfagsundervisning. *MONA*.
- Dolin, J., & Kaspersen, P. (2017). 3.2 Læringsteorier. I J. Dolin, G. H. Ingerslev, & H. S. Jørgensen, *Gymnasiepædagogik – En grundbog*. Hans Reitzels Forlag.
- Hodson, D. (2008). Et kritisk blik på praktisk arbejde i naturfagene. *MONA*.
- Jessen, B. E. (2014). How can study and research paths contribute to the teaching of mathematics in an interdisciplinary setting? *Annales de Didactique et de Sciences Cognitives*.
- Jessen, B. E. (2017). How to generate autonomous questioning in secondary mathematics teaching? *Recherches en Didactique des Mathématiques*.
- Krell, M., & Krüger, D. (2015). Testing models: "A key Aspect to promote Teaching activities related to models and modelling in Biology Lessons?". *Journal of Biological Education*.
- Krogh, L. B., & Andersen, H. M. (2017). 4.2 Motivation. I J. Dolin, G. H. Ingerslev, & H. S. Jørgensen, *Gymnasiepædagogik – En grundbog*. Hans Reitzels Forlag.
- Moeed, A. (2011). Successful Science Learning from Practical Work. *School Science Review* 93 (343), s. 121-126.
- Nielsen, S. S. (2020). Et bud på en mere procesorienteret tilgang til modeller og modellering i skolens naturfagsundervisning. *MONA*, s. 91-96.
- Osborne, J. (2015). Practical work in science: misunderstood and badly used? *SSR*.
- Schwarz, C. V., Reiser, B. J., Davis, E. A., Kenyon, L., Ache'ar, A., Fortus, D., . . . Krajcik, J. (2009). Developing a Learning Progression for Scientific Modeling: Making Scientific Modeling Accessible and Meaningful for Learners. *Journal of research in Science teaching*.

“Når jeg får ting i hænderne ved jeg, at jeg kan finde ud af det, men det fik jeg ikke i folkeskolen.”

PERSONBOKS

Lise Richter

- Uddannet i journalistik og kultursociologi og har skrevet om uddannelse og forskning i 17 år på Dagbladet Information. Nu freelance.
- Fleksibel master i pædagogisk udviklingsarbejde fra DPU, Aarhus Universitet med masterprojektet: “Når jeg får ting i hænderne ved jeg, at jeg kan finde ud af det...”
- Betydninger af den æstetisk-praktiske produktion på FGU for elevernes tidligere skoleoplevelser, selvbillede, trivsel og handlemuligheder.

Af Lise Richter

Abstract

Ud fra kritisk psykologisk læringsteori og Jacques Rancières æstetikteori har jeg via deltagerobservation og interviews undersøgt, hvilke betydninger den æstetisk-praktiske læring på et FGU-værksted har for elevernes ofte negative læringsoplevelser, og om det æstetisk-praktiske arbejde og fællesskabet omkring det kan medvirke til at forbedre elevernes selvbillede, trivsel og handlemuligheder. Den indsamlede empiri tyder på, at eleverne via de sanselige og æstetisk-praktiske oplevelser i arbejdet på værkstedet får et frirum til at finde ro, retning og dermed overskride den marginalisering, de har oplevet. Det indikerer, at der kan ligge et trivsels- og lighedspotentiale i den æstetisk-praktiske dimension af læring, som kan være med til at løse problemer med børns og unges mistrivsel og marginalisering også i andre dele af skole- og uddannelsessystemet.

Der har været meget offentlig debat om og mange politiske tiltag rettet mod de 43.000 15-24-årige uden uddannelse og arbejde (Børne- og Undervisningsministeriet, 2023b). Trods de mange politiske tiltag, høj beskæftigelse og et støt stigende uddannelsesniveau, så har andelen af unge i gruppen ligget på omkring seks-syv procent af en årgang de seneste ti år (Indenrigs- og Sundhedsministeriets benchmarkingenhed, 2019; Indenrigs- og Sundhedsministeriets benchmarkingenhed, 2023).

Et af de nyere og større tiltag var dannelsen af de Forberedende Grunduddannelser (FGU), som jeg via min baggrund som skole- og uddannelsesjournalist har fulgt, siden de åbnede i 2019. Der var store forhåbninger til de nye FGU'er (Richter, 2019; Schwartz et al., 2022), som blev foreslået af ekspertgruppen for *Bedre Veje til Ungdomsuddannelse* og politisk vedtaget med *Aftale om bedre veje til uddannelse og job* i 2017 sammen med en politisk målsætning om at halvere andelen af unge uden uddannelse eller beskæftigelse inden 2030 (Børne- og Undervisningsministeriet, 2017). Selvom en nyere undersøgelse viser, at flere FGU-elever kommer videre i uddannelse og arbejde (Arbejderbevægelsens Erhvervsråd, 2025), så har FGU'erne ifølge følgeforskningen endnu ikke fået flere af de unge i uddannelse, mens lidt flere er kommet i arbejde (Danmarks Evalueringsinstitut, EVA, 2024).

Til gengæld er trivslen på de nye institutioner høj (Børne- og Undervisningsministeriet, 2023a), hvilket også var et af målene med dem (Børne- og

Undervisningsministeriet, 2019). Dette på trods af at unge uden uddannelse og arbejde kæmper med langt mere komplekse udfordringer som diagnoser, sociale problemer og indlæringsproblemer end de øvrige 15-24-årige (Indenrigs- og Sundhedsministeriets benchmarkingenhed, 2023).

Så hvad skyldes den høje trivsel blandt FGU-eleverne? Det spørgsmål satte jeg mig for at undersøge i mit afsluttende projekt på den fleksible master i pædagogisk udvikling. Med inspiration fra forskningen i æstetisk produktion blandt unge på kanten (Kaasing & Kofod, 2021; Nissen, Raffnsøe & Staunæs, 2019) satte jeg mig for at undersøge, hvilke betydninger den æstetisk-praktiske produktion og læring på FGU har for trivsel og handlemuligheder, samt hvordan elevernes selvbillede og læring er præget af tidligere og nuværende skoleoplevelser.

Medforskning og deltagerobservation

Min forståelse af trivsel er baseret på det udvidede trivselsbegreb (Simovska & Kouskolt, 2021), som er en mere social dynamisk forståelse af trivsel, som udspringer af kritisk psykologi. Her forstås trivsel som handlemuligheder, tilblivelse, tilhør og befindende – altså en form for dannelse af subjektet, som er mere fokuseret på fællesskab og handlekraft end i traditionelle trivselsmålinger.

Mit afsæt i kritisk psykologi gør, at jeg metodisk valgte at benytte mig af praksisforskning. Ifølge denne >

metode kan forskningsmæssig viden ikke afkobles fra praksis, fordi ny viden og forståelse udspringer af, "hvad vi som mennesker gør" sammen (Højholt, 2005, s. 25). Det giver et andet vidensbegreb, hvor forskning også kan ses som en subjektiv praksis fra en særlig position, og hvor der i højere grad er tale om en udveksling mellem forskning og praksis. Derfor inddrages deltagerne ofte som medforskere (Højholt, 2005; Mørck & Nissen, 2005).

Praksisforskningen opererer desuden med et dialektisk strukturbegreb, som betyder, at der er udover at være fokus på, hvordan mennesker handler sammen, også er fokus på, hvilke strukturer og handlemuligheder de derigennem skaber (Højholt, 2005, s. 31). Mennesker er altså forbundne, ligesom forskellige praksisser er det. Skoler, FGU'er og ungdomsuddannelser fungerer heller ikke uafhængigt af hinanden, så når børn, unge og undervisere tager del i fællesskaber her, vil de kunne lære os noget om de mere overordnede strukturer i uddannelsessystemet, hvilket jeg vil komme nærmere ind på i analyse og konklusion.

Det metodiske valg betød, at jeg valgte at lave deltagerobservation i dagligdagen på et hold på en FGU-skole (Højholt & Kousholt, 2012). Derudover har jeg suppleret med interviews med tre elever, holdets lærer og FGU-lederen. Interviewene var struktureret om undersøgelsens overordnede temaer, men jeg har samtidig været åben over for emner, som den interviewede selv bragte på banen, for at gøre det til en fælles søgeproces (Højholt 2005; Forchhammer, 2001). Både de interviewede elever og ansatte, men også eleverne i deltagerobservationen, var med som medforskere på de dele af projektet, de indgik i, og kom med deres overvejelser og rettelser til projektet inden aflevering.

Valget af den pågældende FGU-institution er taget ud fra, at den havde høj trivsel (Børne- og Undervisningsministeriet, 2023a), samt at den kommune, skolen lå i, får mange i uddannelse og job, trods dens rammevilkår med et højt antal unge uden uddannelse og arbejde (Indenrigs- og Sundhedsministeriets benchmarkingenhed, 2023). Valget faldt derudover på en produktionsgrunduddannelse, som er det FGU-spor, flest elever vælger, og hvor trivslen samtidig er højest (Børne- og Undervisningsministeriet, 2023a). Derudover

valgte jeg at følge et kunstnerisk produktionshold, hvor der var tid og rum til det æstetisk-praktiske arbejde.

Kritisk psykologisk læringsteori

At elevernes tidligere skole- og læringsoplevelser har stor betydning for elevernes mistrivsel/trivsel og selvbillede, blev tydeligt allerede under deltagerobservation og interviews. Som da 23-årige Tanja fortalte, at hun for at blive klar til HF til sommer, var ved at opfriske dansk og matematik på FGU, men at hun som ord- og talblind har haft det meget svært med især matematik i folkeskolen. "Så det sidder i mig," som hun udtrykte det.

En anden elev blev synligt berørt under interviewet, da jeg spurgte til hendes tid i folkeskolen, og den 17-årige FGU-elev fortalte, hvordan hun i sin skoletid var blevet drillet, og at hun følte sig meget udenfor. I 7. klasse fik hun en autisme-diagnose og startede på efterskole i 8. klasse for at komme væk fra skolen, som med hendes ord: "... ikke var en god skole. På nogen som helst måde." Også læreren på holdet og skolelederen fortalte om, hvordan elevernes tidligere skoleoplevelser prægede dem dybt, hvilket jeg vil komme ind på senere i artiklen.

Til at belyse, hvordan elevernes selvbillede og syn på læring er påvirket af deres tidligere og nuværende skoleoplevelser, har jeg benyttet mig af Klaus Holzkamps kritisk psykologiske læringsteori (Holzkamp, 1995), som betragter intenderet læring som enten defensiv eller udvidende og affinitiv (Holzkamp, 2013).

Skolens og samfundets krav om at lære fører ikke per automatik til, at eleven får lyst til at lære. Hvis subjektet skal overtage læringskravet som sit eget, så kræver det en god begrundelse. Ifølge Holzkamp er der især to læringsbegrundelser: Den første er, om det lærende subjekt kan forvente at forbedre sine livsvilkår, øge sin indflydelse og muligheder, mens den anden læringsbegrundelse handler mere om at afværge begrænsninger og "mulige trusler" mod ens muligheder og levevilkår (Holzkamp, 2013 s.14). Eleven kan altså ifølge Holzkamp enten føle sig motiveret eller tvunget til at lære.

“Elevernes subjektive oplevelser af at finde ro, glæde og mening i den æstetisk-praktiske produktion peger også i retning af, at der kan ligge et lærings-, trivsels- og lighedsperspektiv i den æstetisk-praktiske dimension af læring, som vil kunne have betydning for børns og unges trivsel i grundskolen og på ungdomsuddannelserne.”

Lise Richter

Hvis læringshandlingen er motiveret af subjektets udvidede handlemuligheder og livskvalitet, ser Holzkamp den som udvidende. Føler læringssubjektet sig derimod tvunget til at lære for ikke at begrænse sine levevilkår og muligheder, fører det omvendt til defensiv læring, hvor det primært handler om at undgå begrænsninger og/eller trusler. Det bliver altså en ydrestyret form for læring, hvor man forsøger at afværge 'trusler' ved at vise, hvad man har lært, og dermed leve op til forventningen og kravene om at lære. Og netop gruppen af FGU-elever er ofte ramt af de "mulige trusler", der er ved ikke at leve op til læringskravet, da de ikke er kommet videre i uddannelse og arbejde, hvilket gjorde, at jeg fandt Holzkamps begreber om udvidende, defensiv og affinitiv læring relevante at inddrage i min undersøgelse på FGU.

Selvom den udvidende læreproces er en måde at undgå ensidig læring på og derfor må ses som idealet, så er den også en mere ustyrlig proces, som kan kræve tilbagetrækning – eller affinitiv læring, hvor den lærende tillader sine tanker at vandre for dermed at kunne nå nye kompleksitetsniveauer. Derfor fungerer de to typer læring ifølge Holzkamp dårligt sammen med lineære læreplaner og ensidige læringsmål, og de kommer derfor ofte til at stå i modsætning til skolens og uddannelsernes læringsperspektiv (Holzkamp, 1995: I; Illeris, 2001).

Siden Holzkamp udviklede sin læringsteori i 1990'erne, har skolens og ungdomsuddannelsernes undervisning selvfølgelig ændret sig en del, men de 'mulige trusler' ved ikke at leve op til læringskravet er kun blevet større. Mere og højere uddannelse har i årtier været talt op politisk (Christensen, 2017; Richter, 2012), ligesom uddannelsesniveaulet er steget støt de seneste år (Danmarks Statistik 2023). Derudover fremgår det af Center for Ungdomsforskning (CEFU) undersøgelse af ny udsathed, at gruppen af unge i læn-gerevarende mistrivsel, som især er på de forberedende tilbud som FGU, er "påvirket af forestillingen om at blive

hægtet af fremtiden" (Katznelson et al., 2022, s. 101; Richter, 2022a).

Rancières æstetikteori

Under deltagerobservationen var det tydeligt, at de forskellige æstetisk-praktiske projekter, som eleverne var i gang med, skabte ro og koncentration på værkstedet. Ovenpå var der elever, der syede, hækledede og brode-rede, mens eleverne i stueetagen var i gang med at lave forskellige ting af ler eller passe værkstedets butik. Eleverne havde både deres egne projekter og pligter på værkstedet og skolen, og undervisningen foregik løbende i forhold til de forskellige produktioner og opgaver, eleverne havde. Oftest var der kun én eller to elever, når læreren underviste dem i helt konkrete processer som eksempelvis, hvordan de lavede en særlig syning eller opbyggede en lerfigur. Også et par af de ældre elever viste/oplærte de nyere elever i enkelte arbejds-processer på værkstedet.

To af de elever, der hækledede ovenpå, havde selv fundet på, at de ville hækle roser og blæksprutter. Opskrifterne havde de fundet på nettet, fordi værkstedslæreren ikke kunne hækle, og da jeg spurgte, hvad de godt kunne lide ved at hækle, svarede den ene elev, at det gav ro, "så min hjerne ikke kører på 3.000 km i timen." Den anden forklarede, at hæklingen hjalp, når hun havde "meget angst", eller der bare skete for meget rundt om hende – som i bussen eller til en fødselsdag.

Det æstetisk-praktiske arbejde på værkstedet havde altså stor betydning for de to elevers velbefindende. For analytisk at åbne op for, hvilke andre betydninger den æstetisk-praktiske dimension af undervisningen på et FGU-værksted kan have, har jeg anvendt den franske filosof Jacques Rancières æstetikteori.

I Rancières tolkning kan det æstetiske ses som "et sensorium, der er forskelligt fra det, som kendetegner herredømmet" (Rancière, 2009, I; Nissen et al, 2019, s. >

216). Rancière skelner mellem det etiske regime, som placerer visse kunstproduktioner og genrer i et hierarki af god og dårlig smag svarende til sociale hierarkier, og det æstetiske regime, hvor den form for vurdering og hierarki ikke gør sig gældende. I det æstetiske regime kvalificerer ting sig som æstetiske udelukkende ud fra deres eget 'sensorium' og den oplevelse, de giver (Rancière, 2012).

Det æstetiske ligger altså ud over de givne magtforhold og kan dermed rumme en frigørelse fra den distribution af smag og fornuft¹, som legitimerer herredømmet ved at opdele mennesker i dannede eller udannede. Hermed åbner det æstetiske ifølge Rancière for en frigørelse og en lighed, som ligger udover den juridisk og politisk funderede (Rancière, 2012, s. 12). Teorien er derfor interessant i forhold til at forstå, hvilken betydning den æstetisk-praktiske dimension af læring kan have for en gruppe af unge, som har været underlagt skolens, sundhedsvæsnets og systemets 'herredømme' og kategoriseringer af dem som 'ikke-uddannelsesparate', 'psykiske sårbare' eller sågar 'restgruppen'.

Nissen et al. (2019, s. 216) tolker desuden Rancières æstetikbegreb som hinsides det at skulle være motiveret, hvilket også er centralt i forhold til FGU-eleverne, hvor mange har kæmpet med motivationen i skolen på grund af faglige, psykiske eller sociale problemer. Det gør Rancières æstetikbegreb relevant at kæde sammen med Holzkamps kritisk psykologiske læringsteori, hvor der også stilles spørgsmål ved motivationen for at lære.

Tid, ro og et helle

Ord som *luft*, *tid*, *ro* og *helle* viste sig at gå igen i både deltagerobservation og interviews med elever, lærer og FGU-leder, når de skulle beskrive betydningen af læringen på FGU, og i Holzkamps beskrivelse af udvidende og affinitiv læring er tiden også en vigtig dimension (Holzkamp, 2013). Også Schwartz et al.'s studie blandt FGU-elever (Schwartz et al., 2022) viser, at tiden til at forstå og lære er et vigtigt element i forhold til den almenfaglige undervisning på FGU. Omvendt ses

det tempo og den acceleration, som præger samfundet, som en af forklaringerne på den voksende mistrivsel i CEFUs undersøgelse af ny udsathed (Rosa, 2014; Katznelson et al., 2022).

Tiden og roen handlede for FGU-eleverne især om at få en pause fra boglig læring, og fra de problemer og den marginalisering de havde oplevet i grundskolen og på ungdomsuddannelserne, og Schwartz et al. påpeger da også, at de højnede almenfaglige krav, der er kommet på de nye FGU'er, kan bringe elevernes negative skoleerfaringer i spil igen (Schwartz et al., 2022).

Deltagernes beskrivelse af tid, ro og glæde i forbindelse med den æstetisk-praktiske produktion på FGU-værkstedet gør, at den kan ses som frisættelse og en måde at overskride de negative skoleoplevelser og kategoriseringer på, som eleverne har været underlagt, som Rancières æstetikteori lægger op til. Læringen på FGU-værkstedet ser samtidig ud til at have installeret en indre læringsinteresse i deltagerne, som i Holzkamps udvidende læringsbegreb. Som Holzkamp skriver i forhold til, hvad der skal til for lære, så er det: "fraværet af trusler, stress og pres, dvs. muligheden for tillid, og fremfor alt indebærer dette: fred og ro" (Holzkamp, 2013, s.19). Og det er præcist det, som deltagerne taler om, når de skal beskrive læringen i praksisfællesskabet på FGU.

»Det er et godt helle at have, hvis man har brug for det. Jeg var ved at flyde over... bægeret var ved at flyde over for mig, inden jeg startede, så det var en virkelig god mulighed for at komme ned i gear og lave noget, jeg godt kan lide, og som jeg føler, jeg er god til.« Fra interview med FGU-eleven Sarah.

Negative skoleoplevelser og forsvar over for læring

Langt de fleste elever i deltagerobservation og interviews bar præg af negative skoleoplevelser. Også læreren og lederen fortalte om, hvor dybt påvirkede eleverne ofte var af at have været uden for det sociale fællesskab i skolen og have kæmpet med diagnoser, det faglige i skolen og/eller problemer derhjemme. Som

¹ Egen oversættelse af Rancières begreb 'partage de sensible', som på engelsk oversættes til distribution of the sensible.

“Elevernes udsagn om at føle sig trygge, glade og respekterede i det æstetisk-praktiske produktionsfællesskab kan derfor ses som en form for udvidende og affinitiv læring, hvor de finder ind til deres læringsinteresse – også selvom den ofte ikke havde noget at gøre med værkstedets æstetisk-praktiske arbejde.”

Lise Richter

FGU-lederen beskrev det, så er eleverne på FGU ved "at bryde ud af det psykologiske fængsel", som de negative skoleoplevelser og den deraf følgende mistrivsel havde sat dem i.

Ud fra det dialektiske strukturbegreb (Højholt, 2005) kan man betragte elevernes og de ansattes fortællinger om negative skoleoplevelser som et billede på de differentieringsprocesser, der stadig er på spil i skole og uddannelse trods intentionerne om større inklusion og rummelighed (Mardahl-Hansen & Schwartz, 2021, I: Schwartz et al. 2022). Problemet er, at den defensivitet, eller det forsvar over for boglig læring, som et par af elevernes tidligere skoleoplevelser havde medført, ikke rummer noget læringspotentiale (Illeris, 2001).

"(...) de støtter ikke dem, der har problemer. De lytter kun til dem, der får gode karakterer og får skolen til at se god ud. Så dem, der har problemer, de er lige-gyldige, de er bare kastet til siden." Fra interview med FGU-eleven Ella.

Den defensivitet over for skolen, som Ella udviser, rummer dog også modstand og dermed et potentiale for læring (Krovosa, 1976, I: Illeris, 2001), fordi modstand kan vække til handling, hvorved eleverne bliver i stand til at overskride marginalisering. Flere af de interviewede elever udviste modstand i forhold til deres tidligere læringsoplevelser, når de, som eleven ovenfor, kritiserede måden, de var blevet behandlet på, og en sådan modstand kan åbne for udvidende læring.

Holdets lærer arbejdede også med en narrativ psykologisk tilgang, hvor hun fik eleverne til at sætte ord på deres negative skoleoplevelser, men også de nye skoleoplevelser på FGU, og en sådan tilgang kan være et redskab til at bevæge eleverne fra forsvar over for læring til modstand og handlekraft ved at skabe en modfortælling i subjektet (Holmgren, A., I: White, 2006).

"Man kan hurtigt lande i, at man ikke er god nok, hvis man ikke er god til dansk og matematik, men her kommer vi ud og prøver noget håndværk, og vi lærer,

at der er masser af ting, vi kan finde ud af, og at det her måske er noget, jeg gerne vil, fordi det giver mig glæde." Fra interview med FGU-eleven Tanja.

De interviewede elever beskrev alle, hvordan tiden på FGU-værkstedet havde været med til at forbedre deres selvbillede. Også to af eleverne i deltagerobservationen fortalte i de efterfølgende medforskersamtaler, at de har fået et mere positivt syn på sig selv på værkstedet. Både deltagelsen i værksteds- og skolefællesskabet og arbejdet med den æstetisk-praktiske produktion havde ifølge eleverne været med til at ændre deres selvbillede. Elevernes udsagn om at føle sig trygge, glade og respekterede i det æstetisk-praktiske produktionsfællesskab kan derfor ses som en form for udvidende og affinitiv læring, hvor de finder ind til deres læringsinteresse – også selvom den ofte ikke havde noget at gøre med værkstedets æstetisk-praktiske arbejde.

Motivationsspørgsmålet er flertydigt

Hvad er det så, der motiverer de unge på FGU til at finde deres egen læringsinteresse? FGU-lederen mente, at de praktiske opgavers nødvendighed så godt som fjernede motivationsspørgsmålet. Læreren så derimod det, at eleverne får lov at arbejde med ting, der motiverer den enkelte, som vigtigt. Ifølge Holzkamp er den indre motivation og udsigten til forbedrede livsvilkår udgangspunkt for den udvidende læring, mens den ydre motivation, hvor det blot handler om at undgå 'mulige trusler', fører til defensiv læring. Men der var selvfølgelig også indimellem tale om ydre motivation på FGU-holdet i forhold til visse opgaver. FGU-lederen så dog også de "sure pligter" på skolen som meningsgivende, fordi de gav en plads i praksisfællesskabet, hvilket peger på det fælles tredje som motivationsfaktor (Schwartz & Nissen, 2023).

>

At motivationsspørgsmålet bliver af mindre betydning i den æstetisk-praktiske produktion, som FGU-lederen mener, kan dog også pege på, at den æstetiske oplevelse kan gribe "tilbage til en form protovilje", som Nissen et al. beskriver det i forhold til Rancières æstetikteori (2019, s. 217). Også i situeret læringsteori er motivationen på spil. Her ses deltagernes motivation til fuld deltagelse i praksisfællesskabet som et spørgsmål om, at det kan udvide deres handlemuligheder og virke identitetsforandrende (Lave, 2019), hvilket også skinnede igennem i elevinterviewene. Spørgsmålet om indre og ydre motivation for læring er altså knap så enkelt, som Holzkamp gør det til.

Sanselighed og leg

Den glæde og nydelse, som eleverne fortalte om, handlede også om det legende og sanselige i arbejdsprocessen på værkstedet, hvilket kan være en forklaring på, hvorfor eleverne opfattede FGUs praksisfaglige læring, som så anderledes, at de betegnede den som "et helle" i forhold til tidligere læringsoplevelser.

Legen og sanseligheden spiller også en central rolle i Rancières inspiration til teorien om det æstetiske, som kommer fra den tyske digter Friedrich Schiller. I Rancières tolkning af Schiller rummer den sanselige oplevelse et håb både om et nyt liv for individet og om et andet samfund (Rancière, 2010). Legen og sanseligheden er altså en central del af den æstetiske oplevelse, og beskrivelsen af leg går igen både i elevernes og FGU-lederens beskrivelser af arbejdet i værkstedet. Sanseligheden var også til stede, når eleverne fortalte om, hvordan de brugte det at hække eller tegne til at finde ro, og når eleven Sarah beskrev sine nuværende og tidligere læringsoplevelser sådan her:

"Når jeg får ting i hænderne, ved jeg, at jeg kan finde ud af det, men det fik jeg ikke i folkeskolen."

Fra interview med FGU-eleven Sarah.

Selvom menneskets oprindelige sanselighed ifølge Alfred Krovosa (1974) er blevet undertrykt af vores kapitalistiske levevis, så kunne man se Rancières tese om det moderne æstetiske regime som en måde at frigøre sanseligheden på trods. En decideret æstetisk revolution, som Rancière (2010) skriver om, har næppe fundet sted, men elevernes oplevelse af sanselighed, glæde og agens i den æstetisk-praktiske proces viser, at der kan ligge et potentiale for frigørelse her – især fra elevernes erfaring med at føle sig uden for og forkerte i skole og uddannelse. Og den oplevelse kan føre til større lighed

og flere handlemuligheder for udsatte elever som Tanja, Sarah og Ella, der trods mistrivsel og sygdom i grundskolen og på ungdomsuddannelserne nu trives og har fundet en vej videre i uddannelse og arbejde.

Konklusion og perspektiver

Den æstetisk-praktiske produktion ser altså ud til at have betydning i forhold til at forbedre elevernes selvbillede samt øge deres trivsel og handlemuligheder og kan dermed være medvirkende til at overskride den marginalisering, som eleverne har oplevet.

Det kunne tyde på, at et større fokus på den æstetiske og praktiske dimension af læring ikke bare kan have en betydning i forhold til at øge elevernes trivsel, men også mindske den marginalisering af elever i skole og uddannelse, som den stabile andel af unge uden arbejde og uddannelse gennem de sidste mange år er et udtryk for (Indenrigs- og Sundhedsministeriets benchmarkingenhed, 2019; Indenrigs- og Sundhedsministeriets benchmarkingenhed, 2023). Der er da også taget skridt i retning af at få flere timer i de æstetisk-praktiske fag ind i grundskolen (Regeringen, 2023), og den nye ungdomsuddannelse EPX har også et mere praksisfagligt fokus (Børne- og Undervisningsministeriet, 2024). Om det øgede fokus på praksis kommer til at ændre ved den marginalisering og mistrivsel, som præger mange børn og unge i grundskolen og på ungdomsuddannelserne, bliver derfor interessant at følge.

Trods den indsamlede empiris begrænsede omfang i forhold til antal elever og flere typer af værksteder, så ser det ud fra deltagerobservation og interviews ud til, at den æstetisk-praktiske produktion kan medvirke til at forbedre elevernes selvbillede, trivsel og handlemuligheder. Den ro, glæde og trivsel, som eleverne fortæller om, kan naturligvis også hænge sammen med, at eleverne på FGU ofte går på mindre hold, hvor læreren har bedre tid til den enkelte, og at eleverne på FGU møder andre unge, som også har haft problemer i skole og uddannelse. Men elevernes subjektive oplevelser af at finde ro, glæde og mening i den æstetisk-praktiske produktion peger også i retning af, at der kan ligge et lærings-, trivsels- og lighedsperspektiv i den æstetisk-praktiske dimension af læring, som vil kunne have betydning for børns og unges trivsel i grundskolen og på ungdomsuddannelserne ●

Litteratur

- Arbejderbevægelsens Erhvervsråd (2025): *Unge fra kanten på ny uddannelse: 7 ud af 10 unge kommer i uddannelse eller beskæftigelse*. <https://www.ae.dk/analyse/2025-02-unge-fra-kanten-paa-ny-uddannelse-7-ud-af-10-unge- kommer-i-uddannelse-eller>
- Christensen, K. D., (2017): *En æra er slut. Nu er uddannelse ikke længere løsningen på alt*. <https://www.zetland.dk/historie/sOKV6dbp-a8DEYJ9z-1c3ee>
- Danmarks Evalueringsinstitut, EVA (2024): *Elevers udbytte, foreløbig effekt og status på implementering af FGU*. <https://www.eva.dk/ungdomsuddannelse/elevers-udbytte-foreloebig-effekt-status-paa-implementering-fgu>
- Danmarks Statistik, (2023): *Befolkningens uddannelse 2022*. <https://www.dst.dk/da/Statistik/nyheder-analyser-publ/nyt/NytHtml?cid=45550>.
- Dansk Arbejdsgiverforening (2023): *Elevernes vej gennem FGU*. Analyse af Dansk Arbejdsgiverforening. <https://www.da.dk/politik-og-analyser/uddannelse-og-kompetencer/2023/elevernes-vej-gennem-fgu/>
- Børne- og Undervisningsministeriet (2017): *Aftale om bedre veje til uddannelse og job*. <https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/uddfgu/2017/171115-fgu-aftaletekst.pdf>
- Børne- og Undervisningsministeriet (2019): *Retningsgivende mål for FGU*. <https://www.uvm.dk/forberedende-grunduddannelse/skoleudvikling/retningsgivende-maal-for-fgu>
- Børne- og Undervisningsministeriet (2023a): *Trivselsmålinger for FGU*. <https://uddannelsesstatistik.dk/Pages/Topics/160.aspx>
- Børne- og Undervisningsministeriet (2023b): *43.000 unge er hverken i uddannelse eller beskæftigelse*. <https://www.uvm.dk/aktuelt/nyheder/uvm/2023/aug/230817-43-000-unge-er-hverken-i-uddannelse-eller-beskaeftigelse>
- Børne- og Undervisningsministeriet (2024): *Om EPX – Et erhvervs- og professionsrettet gymnasium*. <https://www.uvm.dk/aktuelt/i-fokus/flere-i-gymnasiet/om-udspillet/epx---et-erhvervs-og-professionsrettet-gymnasium>
- Ekspertgruppen for bedre veje til en ungdomsuddannelse, februar 2017: *Bedre veje til en ungdomsuddannelse – anbefalinger til regeringen*. <https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/udd/vejl/2017/feb/170228-bedre-veje-til-en-ungdomsuddannelse-rapport.pdf>
- FGU Danmark (2022): *94,3 pct. af eleverne på Forberedende Grunduddannelse har høj trivsel*. <https://fgu.dk/2023/02/28/trivselsmaaling-for-fgu-2022>
- Forchhammer, H.B. (2001): Interviewet som handlesammenhæng, s. 23-32. *Nordiske Udkast*, nr. 1.
- Holmgren, A (2006): Identitet som historier – eksternaliserende, dekonstruerende og flerkonstruerende sprogbrug, s. 9-23. I: White, M.: *Narrativ Teori*, Hans Reitzels Forlag.
- Holz kamp, K. [1993] (1995): *Lernen: Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Studienausgabe, Campus Verlag.
- Holz kamp, K. (2013): Fiktionen om læring som produkt af pædagogiske lærerplaner, oplæg fra 1992 oversat Vibeke Jartoft, *Nordiske Udkast*, nr. 1., s. 7-21
- Højholt, C. (2005): Præsentation af praksisforskning, I: *Forældresamarbejde – Forskning i fællesskab*, Charlotte Højholt (red.), Dansk Psykologisk Forlag.
- Højholt, C. & Kousholt, D. (2012): At observere sociale fællesskaber, kap. 5, s.77- 90, I: M. Pedersen, M., Klitmøller J. & Nielsen, K. (red.), *Deltagerobservation. En metode til undersøgelse af psykologiske fænomener*. Hans Reitzels forlag.
- Illeris, K. (2001): *Læring – aktuel læringsteori i spændingsfeltet mellem Piaget, Freud og Marx*, 1. udgave, 3. oplag, Roskilde Universitetsforlag.
- Indenrigs- og Sundhedsministeriets benchmarkingenhed (2019): *Unge uden uddannelse og beskæftigelse*. https://www.benchmark.dk/media/17832/unge_uden_uddannelse_eller_beskaeftigelse_tilg.pdf
- Indenrigs- og Sundhedsministeriets benchmarkingenhed (2023): *Unge uden uddannelse og job*. <https://benchmark.dk/Media/638149261712236902/Hovedrapport.pdf>
- Kaasing, S. & Kofod, K.H (2021): *Æstetisk dokumentation af unges selvfortællinger*. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift* 58: 4, s. 44-53.
- Katznelson N., Pless M. & Görlich, A., (2022): *Mistrivsel i lyset af tempo, præstation og psykologisering – Om ny udsathed i ungdomslivet*. Aalborg Universitetsforlag.
- Krovosa, A. (1974): Inderliggørelsen af det abstrakte arbejdes normer og sanselighedens skæbne, s. 161-198. I: *Socialisationsforskning – senkapitalisme og subjektivitet*, Nielsen B.S. & Nielsen E. (red.), Borgen Basis, 1978.
- Lave, J. (2019): Situated Learning. Historical Process and Practise, kapitel 7, s. 133-155. I Lave, J. (2019), *Learning and everyday Life*. Access, participation and changing practice.
- Nissen, M., Raffnsøe, S. & Staunæs, D., (2019): Mere end en motiverende samtale. Eksperimenter med motiverende æstetik. Kapitel 8, s. 210-227. I: Kousholt, K.B., Krejler, J.B. & Nissen, M. (red.), *At skulle ville – om motivationsarbejde og motivationens tilblivelse og effekter*, Samfundslitteratur.
- Rancière, J. (2010): The Aesthetic Revolution and Its Outcomes, s. 123-141, I: Dissensus, J. Rancière & S. Corcoran (ed.), Bloomsbury Academic.
- Rancière, J., (2012): A Politics of Aesthetic Indetermination: An interview with Frank Ruda & Jan Voelker, s. 10-33, I: Smith J. & Weisser, A. (ed.), *Everything is in everything – Jacques Rancière between intellectual emancipation and aesthetic education*. Art Center Graduate Press.
- Regeringen, 2023: Nyt udspil skal styrke kvaliteten i folkeskolen, fundet på nettet på: <https://regeringen.dk/nyheder/2023/nyt-udspil-skal-styrke-kvaliteten-i-folkeskolen-og-saette-skolen-fri/>
- Richter, L., (2012): *Uddannelse er blevet løsningen på alt*. Dagbladet Information <https://www.information.dk/indland/2012/08/uddannelse-blevet-loesning-paa>
- Richter, L. (2019): *Det er rart med lærere, der giver os plads, viser respekt og ikke presser for meget på*. Dagbladet Information. <https://www.information.dk/indland/2019/09/rart-laerere-giver-plads-viser-respekt-presser-paa>
- Richter, L. (2022): *Essay om mistrivsel og ny udsathed, eksamensopgave i valgfaget Socialpædagogik*. Upubliceret.
- Rosa, H. (2014): *Fremmedgørelse og acceleration*. Hans Reitzels Forlag.
- Schwartz, I., Hansen, L.K., Nielsen, M.K. & Mardahl-Hansen, T (2022): Ungeperspektiver på læringsfællesskaber i FGU. I *Forskning i pædagogers profession og uddannelse*, 2022-10, Vol.6 (2)
- Schwartz, I. & Nissen, M. (2023): Det fælles tredje, kap. 2., s. 31-58. I *Fællesskabende praksisser*, Mørck, L. L., Schwartz, I., Christensen, T.W. & Nissen, M. (red.), Frydenlund Academic.
- Simovska, V. & Kousholt, D. (2021): Trivsel – et befordrende eller tyrannisk begreb? Skitsering af et udvidet begreb om skoletrivsel, I *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, nr. 1, 58. årgang.

Embodiment i fysik- undervisning på STX – Betydningen af kongruens.

PERSONBOKS:

Pelle Bøgild

- Lektor i fysik og idræt på Sorø Akademis Skole.
- Master i Scienceundervisning ved Aarhus Universitet med masterprojektet:
- Med Kroppen ind i Fysikken – Kongruens betydning for embodiment i fysikundervisningen på STX.

Af **Pelle Bøgild**

Abstract

Undervisning med højt sensorisk engagement (SE) har vist positive resultater, både når det kommer til elevernes forståelse af fagligt stof og deres oplevelser med undervisningen. Det er dog uklart, om der er behov for kongruens mellem kropslige bevægelser og det faglige indhold under aktiviteter med højt SE.

I denne artikel præsenteres nogle af resultaterne fra et masterprojekt, der sammenlignede to grupper elevers faglige forståelse og oplevelser med undervisningen efter undervisning med højt SE og henholdsvis lav kongruens (LK) og høj kongruens (HK) mellem bevægelser og det faglige indhold.

Undervisning og tilhørende dataindsamling blev gennemført med 23 elever i en 2.g-klasse på STX med fysik på C-niveau. Undervisningen omhandlede den nære astrofysik, og data blev indsamlet og analyseret ud fra en mixed methods-tilgang med faglige pre- og posttests, spørgeskema og fokusgruppesamtaler.

Resultaterne knyttet til faglig forståelse viser, at både undervisning med HK og LK øgede elevernes faglige forståelse inden for emnet, og HK øgede mere end LK. Resultaterne knyttet til elevernes oplevelser viste positive oplevelser med undervisningen hos både HK og LK, og HK mere positive end LK.

Blandt de væsentligste forklaringer på den øgede faglige forståelse og de mere positive oplevelser hos HK-gruppen er elevernes mere mangfoldige og nuancerede beskrivelse af deres kropslige engagement.

Samlet tyder resultaterne på, at undervisning med højt SE, både HK og LK, har positiv indflydelse på elevernes faglige forståelse og oplevelser med undervisning. Undervisning med HK er dog at foretrække, hvis muligt.

” Jeg synes også, det gav en bedre forståelse, at man havde det i hænderne, i stedet for at man så en andel af det på computeren. (...) når man står med det i hænderne, hænderne selv, og så er det med til at illustrere, hvordan og hvorledes det foregår.” (cit. gymnasieelev)

Embodiment, kropsliggørelse, embodied cognition, kinæstetiske læringsaktiviteter... Betegnelserne er mange for undervisning med fokus på aktiv inddragelse af kroppen i læreprocessen. I denne artikel bruges betegnelsen embodiment, som bredt omhandler: "De oplevelser, der opstår ved at have levende kroppe i interaktionen med

den materielle og sociokulturelle verden." (Kersting et al., 2021a).

Mange studier inden for embodiment har fokuseret på at undersøge betydningen af mængden af sensorisk engagement¹ (SE) for elevers faglige forståelse (Johnson-Glenberg & Megowan-Romanowicz, 2017; Lindgren et al., 2016; Yıldırım & Baran, 2021; Zohar & Levy, 2021) transfer test using the Wacom large tablet where learners could use gestures (long swipes). Det er primært gjort ved at sammenligne 'klassisk' undervisning (tavle-/ skærmundervisning), hvor mængden af SE er lav, med mere aktiv undervisning, hvor mængden af SE er høj. Ved sammenligning af pre- og post-tests i forbin-

¹ Mængden af sensorisk engagement kaldes til tider også graden af embodiment.

“Hvordan kan kropslige oplevelser med henholdsvis lav og høj kongruens i forhold til det teoretiske stof i fysikundervisningen bruges til at øge elevers forståelse af udvalgte faglige begreber fra kernestoffet i C-niveau fysik STX?”

Pelle Bøgild

delse med de to typer undervisning finder studierne, at eleverne opnår højere faglig forståelse af undervisningen med højt SE sammenlignet med lavt (ibid.).

Dykker vi dybere ned og ser på forskellige former for og/eller grader af SE, er billedet mere uklart. Nogle studier har undersøgt forskellige grader af SE fra meget lavt til meget højt, hvor flere resultater peger på, at over en vis grad af SE får eleverne ikke yderligere faglig forståelse af ekstra SE (Rollinde et al., 2021; Yıldırım & Baran, 2021; Zohar & Levy, 2021). Det kunne tyde på en form for tærskel for det ekstra læringspotentiale ved ekstra SE.

Udover faglig forståelse er det også relevant at se på elevernes oplevelser med undervisningen, da oplevelserne bl.a. kan have betydning for motivation, deltagelse og tro på egne evner (Krogh & Andersen, 2025). Flere studier har sammenlignet elevers oplevelse med fysikundervisning med fokus på embodiment (højt SE) sat over for mere 'klassisk' undervisning (lavt SE), hvor resultaterne viser mere positive elevoplevelser ved undervisning med fokus på embodiment (Johnson-Glenberg & Megowan-Romanowicz, 2017; Lindgren et al., 2016; Yıldırım & Baran, 2021) transfer test using the Wacom large tablet where learners could use gestures (long swipes).

I undervisning med fokus på embodiment er det uklart, om øvelserne med højt SE skal være tæt knyttede (kongruente) til det teoretiske stof. Kongruente bevægelser vil fx være at rejse sig op, når man i engelsk skal lære ordet "up", mens en modsat kongruent bevægelse vil være at sætte sig ned. Ikke kongruente bevægelser kunne være at gå en tur, mens man træner ordet "up". På et mere abstrakt plan kunne kongruente bevægelser være, når elever danser et vandmolekyles bevægelse under opvarmning.

Om kongruens af bevægelser er en væsentlig faktor, når det kommer til forståelse af teoretisk stof inden for embodiment i fysik, er relevant at undersøge, da et højt

behov for kongruens vil gøre det mere udfordrende at designe aktiviteter med fokus på embodiment inden for de enkelte emner. Er behovet for kongruens lavt, vil det til gengæld betyde, at der kan udvikles generiske aktiviteter, som kan bruges på et bredt udsnit af emner.

Det leder frem til to forskningsspørgsmål:

1. Hvordan kan kropslige oplevelser med henholdsvis lav og høj kongruens i forhold til det teoretiske stof i fysikundervisningen bruges til at øge elevers forståelse af udvalgte faglige begreber fra kernestoffet i C-niveau fysik STX?
2. Hvordan oplever STX-elever med fysik på C-niveau fysikundervisning med fokus på læring gennem kropslige oplevelser med henholdsvis lav og høj kongruens i forhold til det teoretiske stof?

Spørgsmålene vil blive besvaret gennem undersøgelser knyttet til undervisning om den nære astronomi med hhv. høj og lav kongruens. I undervisningen med høj kongruens skal eleverne vha. udleveret udstyr bevæge sig rundt som Solen, Jorden og Månen og forklare deres indbyrdes bevægelse. I undervisningen med lav kongruens skal eleverne parre forskellige sedler med illustrationer og ord, der knytter sig til emnet, og herudfra forklare Solen, Jorden og Månens indbyrdes bevægelse. Herefter bruges de parrede sedler til "stafet-vendespil", hvor eleverne skal løbe frem og tilbage for at få stik.

Teori

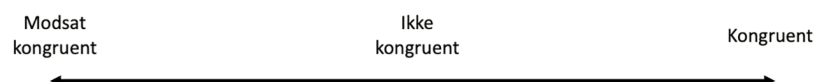
Inden for embodiment ses hjernen og kroppen som uløseligt forbundet, i kontrast til traditionel kognitionsvidenskab, der kun beskæftiger sig med hjernen (Kersting et al., 2021b). Der findes mange forskellige opdelinger og definitioner inden for embodiment. I denne undersøgelse tages der primært udgangspunkt i to:

→ *Taksonomi for embodiment inden for uddannelse*² (Johnson-Glenberg & Megowan-Romanowicz, 2017), som bliver brugt til at beskrive forskellige

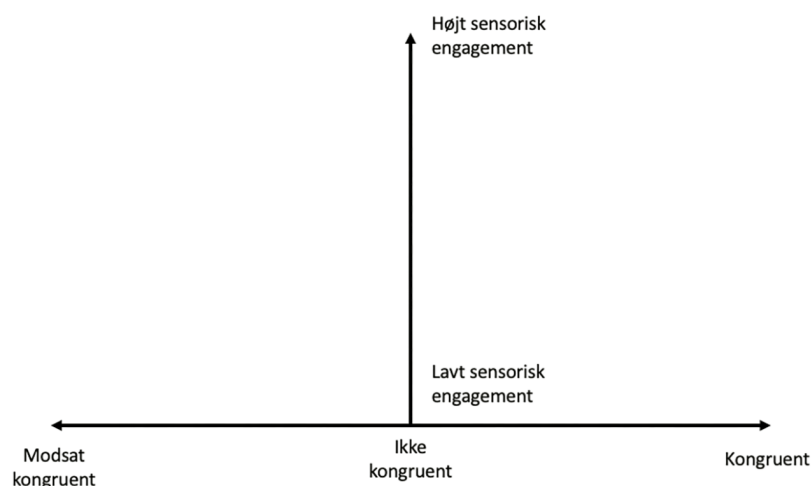
2 På engelsk: *The taxonomy of embodiment in education*



Figur 1: Opdeling af bevægelser fra ikke kongruente til kongruente.



Figur 2: Forslag til revideret opdeling af bevægelser fra modsat kongruente, over ikke-kongruente, til kongruente.



Figur 3: Forslag til revideret taksonomi for embodiment i undervisning.

grader af sensorisk engagement og kongruens i design og beskrivelse af undervisningen

→ *Fire perspektiver på embodiment*³ (Kersting et al., 2021b), som bliver brugt i analysen af elevernes oplevelser med embodiment i undervisningen.

Taksonomi for embodiment inden for uddannelse

Taksonomien for *embodiment inden for uddannelse* består af tre parametre, som hver repræsenterer et kontinuum fra høj til lav, og som ikke nødvendigvis er ortogonale:

- Mængden af sensorisk engagement⁴
- Mængden af oplevet indlevelse

→ Kongruens mellem bevægelser og det, der skal læres

(Johnson-Glenberg & Megowan-Romanowicz, 2017).

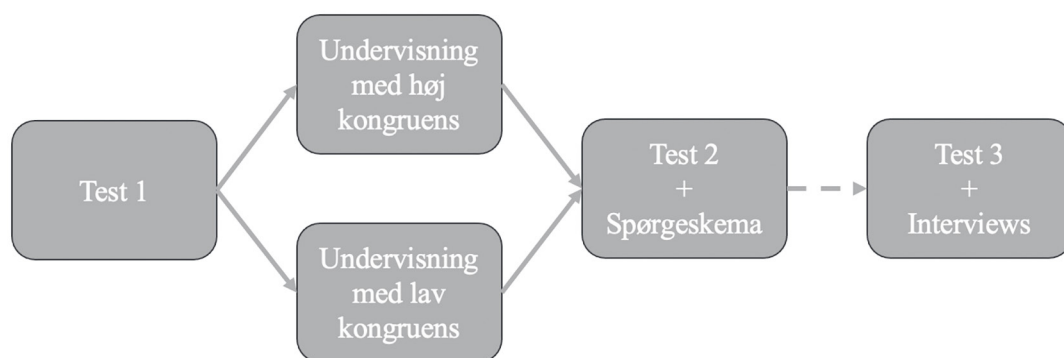
Mængden af SE er undersøgt i mange studier (se fx Johnson-Glenberg & Megowan-Romanowicz, 2017; Yıldırım & Baran, 2021; Zohar & Levy, 2021) transfer test using the Wacom large tablet where learners could use gestures (long swipes. De finder generelt, at højt SE fører til bedre faglig forståelse end lavt SE. Det er til gengæld uklart, hvor meget SE er 'nok'. Mængden af SE virker således som et væsentligt parameter.

Mængden af oplevet indlevelse er undersøgt i studiet, hvor taksonomien foreslås i teori afsnittet. Studiet undersøger selv behovet for indlevelse og finder ingen forskel i faglig forståelse eller engagement (Johnson-Glenberg & Megowan-Romanowicz, 2017). Herudfra virker oplevet indlevelse som et mindre vigtigt parameter.

I flere artikler foreslås det som relevant, at der er kongruens mellem bevægelser og det, der skal læres, uden at have undersøgt det (Johnson-Glenberg et al., 2014; Johnson-Glenberg & Megowan-Romanowicz, 2017; Lindgren et al., 2016) highly interactive learning platform that uses a motion-capture system to track students' gestures and locomotion as they kinesthetically learn with a quality classroom experience (teacher and content were held constant. Et studie har undersøgt betydningen af bevægelsers kongruens til læring/forståelse af abstrakt teoretisk stof inden for fysik for 5. klasses-elever, hvor resultaterne peger på, at kongruente bevægelser er bedre end ikke-kongruente bevægelser (Kang et al., 2024). Samtidig findes der studier, som har undersøgt simple bevægelser knyttet til simpelt teoretisk stof, fx ord og bevægelse (Glenberg & Kaschak, 2002; Koch et al., 2011) eller bevægelse af geometriske figurer (Segal, 2011). Her tyder det på, at kongruente bevægelser er bedre end modsat kongru- >

³ På engelsk: *Four senses of embodiment*

⁴ Beskrives også som grad af embodiment



Figur 4: Oversigt over undersøgelsens forløb. Første besøg blev gennemført i slutningen af november 2023, mens det andet besøg blev gennemført midt i januar 2024.

ente bevægelser (Glenberg & Kaschak, 2002; Koch et al., 2011), mens forskellen mellem kongruente bevægelser og mere generelle bevægelser (ikke-kongruente) er mere uklar (Segal, 2011).

I taksonomien beskrives kongruens mellem bevægelser og det, der skal læres, på et kontinuum fra *ikke kongruente* til *kongruente* (se Figur 1).

Her inkluderer *ikke-kongruente* både bevægelser, der er modsatrettede de kongruente bevægelser, og bevægelser, der ingen relation har til det, der skal læres.

Jeg foreslår i stedet at lave en opdeling fra *modsat kongruente* bevægelser, over *ikke-kongruente* bevægelser, til *kongruente* bevægelser (se Figur 2). Her er modsat kongruente bevægelser den type bevægelser, der er modsatrettet det, der skal læres eller bliver sagt, fx at man skal rejse sig op, når der bliver sagt "ned", eller at man skal bevæge en model af Månen rundt om en model af Solen i stedet for en model af Jorden. Ikke-kongruente bevægelser er bevægelser, der ingen relation har til det, der skal læres eller bliver sagt, fx at elever går en tur, mens de taler om, hvorfor der er årstider på Jorden. Kongruente bevægelser er bevægelser, hvor der er en tydelig sammenhæng mellem det, der skal læres eller bliver sagt, fx at man skal rejse sig op, når der bliver sagt "op", eller at man skal bevæge en model af Månen rundt om en model af Jorden.

Samlet vil jeg foreslå en revideret taksonomi for embodiment inden for uddannelse (se Figur 3), hvor graden af indlevelse fjernes, og indholdet bliver:

- Mængden af sensorisk engagement på et kontinuum fra lav til høj.
- Kongruens mellem bevægelser og det, der skal læres, på et kontinuum fra modsat kongruente bevægelser, over ikke-kongruente bevægelser til kongruente bevægelser.

Fire perspektiver på embodiment

De fire perspektiver på embodiment kan bruges som et analytisk værktøj til at vurdere kvaliteten af embodiment (Kersting et al., 2021b), hvor taksonomien for embodiment inden for uddannelse forholder sig kvantitativt til mængden af SE og kongruens. Perspektiverne kan overlappe, og de vil være i spil i forskellig grad i undervisningen, afhængigt af indhold og gennemførelse.

De fire perspektiver på embodiment er:

Det kognitive perspektiv (the physical sense) omhandler, hvordan kroppen bruges i vores tænkning og forståelse. Her vil der være fokus på at udnytte materiel og sanselig forankring til at forklare abstrakte fysiske fænomener. Fx når elever manipulerer udstyr med hænderne eller ser på fysiske fænomener.

Det personlige perspektiv (the phenomenological sense) omhandler, hvordan vores individuelle indtryk og følelser, som opstår gennem oplevelser med kroppen, er med til at forme vores forståelse af verden. Her vil der være fokus på at lære med og gennem kroppen i praktiske situationer. Fx elevernes følelsesmæssige oplevelser med det faglige indhold, som glæde, frustration eller overraskelse.

Det omgivelsesorienterede perspektiv (the ecological sense) omhandler samspillet mellem krop, sind og omgivelser. Den omgivende verden ses som en aktiv medspiller for kognitionen, ikke bare en passiv scene. Her vil der være fokus på, hvordan omgivelserne spiller en aktiv rolle i tilskrivelse af mening gennem 'affordances', og hvordan kognitiv information kan 'offloades' til omgivelserne. Fx undervisningsrummets udformning eller elevernes brug af materialer i undervisningen.

Det sociale perspektiv (the interactionist sense) omhandler kroppens rolle i sociale aktiviteter. Her vil der være fokus på, hvordan kropslige interaktioner mellem mennesker påvirker kognitionen. Fx gruppearbejde eller lærer-elev-interaktion (Kersting et al., 2021b).

Metode

Forskningsdesign

For at få et indblik i elevernes oplevelse af fysikundervisning med fokus på læring gennem kropslige oplevelser blev der gennemført to typer undervisning med fokus på kropslige oplevelser; en med høj kongruens (HK) mellem de kropslige bevægelser og det teoretiske indhold og en med lav kongruens (LK). Disse er undersøgt vha. *mixed methods* (Morgan, 2014).

Til undersøgelse af elevernes forståelse af fysikfaglige begreber er der brugt en kvantitativ, faglig test. Testen blev foretaget umiddelbart før undervisningen (Test 1), umiddelbart efter undervisningen (Test 2) og ca. halvanden måned efter undervisningen (Test 3). Målet med de første to tests var at undersøge de to typer undervisnings umiddelbare effekt på forståelsen af emnet. Den tredje test var med for at se, hvor meget elevernes forståelse af emnet havde ændret sig over tid – altså hvor godt forståelsen var forankret hos eleverne.

Til undersøgelse af elevernes oplevelser af undervisningen blev der dels gennemført et spørgeskema umiddelbart efter undervisningen. Herudover blev der i forlængelse af tredje faglige test for hver undervisningsgruppe gennemført et kvalitativt, semistruktureret gruppeinterview med tre elever fra den gruppe.

Det samlede forløb af undersøgelsen kan ses i Figur 4.

Forsøgspersoner

Undersøgelsen blev gennemført i en 2.g-klasse på STX, hvor forfatteren ikke er ansat. Klassen havde studieretningen Idræt A (*Læreplan Idræt A – lokal studieretning*, 2022), Samfundsfag A og Matematik B, hvor fysik er et obligatorisk C-niveau-fag.

I klassen var der 28 elever, hvor 23 elever (16 piger, 7 drenge) var deltagende ved begge besøg. Kun de 23 elever er inkluderet i studiets resultater. Disse er født i 2005 (13), 2006, (9) og 2007 (1) og har dermed været 15-18 år ved første besøg.

Undervisning

Undervisningen med begge grupper blev gennemført i en dobbeltlektion (2 x 70 min) med en kort pause imellem, hvor HK-gruppen først havde deres lektion, mens LK-gruppen havde normal fysikundervisning i det tilstødende lokale med et fagdepot imellem.

Emnet for lektionerne var "Jorden som planet i solsystemet som grundlag for forklaring af umiddelbart observerbare naturfænomener", som er en del af kernestoffet på fysik C, STX (*Læreplan Fysik C – STX*, 2017). Hver af de to lektioner varede ca. 35 min (eksklusiv faglige tests og spørgeskema).

HK-gruppen (n=11) blev opdelt i grupper af to-tre studerende. Hver gruppe fik udleveret en basketball (Jorden), en tennisbold (Månen) og en pære (Solen). Derefter fik de udleveret et arbejdsark⁵, der instruerede dem i at bruge udstyret til at forklare, hvorfor der er dag og nat, årstider, hvorfor Månen har forskellige faser samt sol- og måneformørkelser. Når gruppen havde besvaret spørgsmålene, blev de parret med en anden gruppe for at sammenligne og diskutere svarene, stadig ved hjælp af udstyret. HK-undervisningen lagde op til, at eleverne skulle simulere Solen, Jorden og Månens bevægelser vha. af udstyret, hvorved de både havde højt SE og kongruente bevægelser til det teoretiske stof.

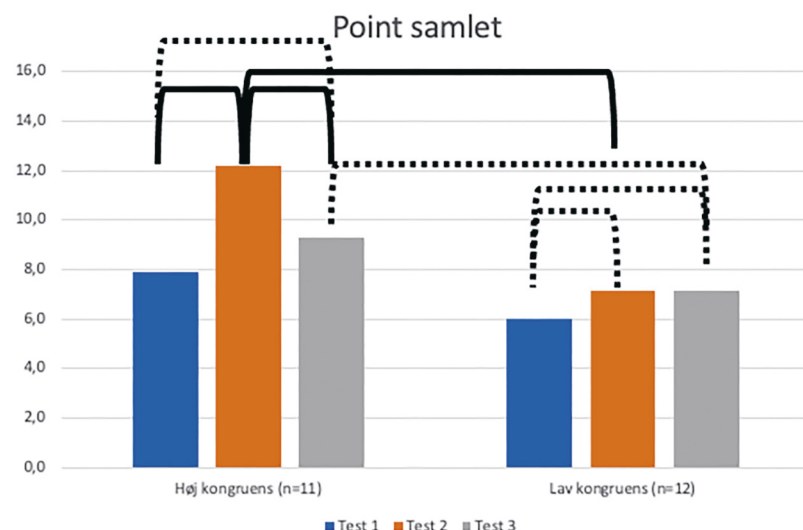
LK-gruppen (n=12) blev opdelt i grupper af to-tre studerende. Hver gruppe fik udleveret 26 laminerede kort med hhv. korrekte forklaringer, forkerte forklaringer, korrekte tegninger, forkerte tegninger eller ordet "Misforståelse". Derefter fik de udleveret et arbejdsark, der instruerede dem i at parre korrekte forklaringer med korrekte tegninger, mens forkerte forklaringer og forkerte tegninger skulle parres med "Misforståelse". Efterfølgende brugte de kortene til at forklare, hvorfor der er dag og nat, årstider, hvorfor Månen har forskellige faser samt sol- og måneformørkelser. Når gruppen havde besvaret spørgsmålene, blev de parret med en anden gruppe for at sammenligne, diskutere og blive

>

5 Arbejdsark til både HK- og LK-gruppen kan findes her: https://www.dropbox.com/scl/fo/dgwxi750ed12v9wgrikfj/ANsBfeSACGa9L_3Z2oS6gdY?rlkey=ihqs88ak3vaqin86z9ra33pfj&st=dbz1mcy4&dl=0 Arbejdsark og deres indhold kan frit kopieres til undervisningsbrug og ikke kommercielle aktiviteter med tydelig kildehenvisning.

	Høj kongruens (n=11)						Lav kongruens (n=12)					
	Test 1		Test 2		Test 3		Test 1		Test 2		Test 3	
	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD
Opg. 1	2,5	1,0	3,3a	0,6	3,2	1,0	2,4	1,2	2,0B	1,1	2,6	1,1
Opg. 2	2,0	0,8	2,5	0,9	1,9B	1,0	1,5	1,1	1,3B	0,9	1,4	0,8
Opg. 3	1,7	0,8	3,1A	0,7	1,9B	1,4	0,8A	0,9	1,9BD	1,1	1,2e	1,1
Opg. 4	1,6	1,0	3,3A	0,6	2,3AB	0,6	1,3	0,9	1,9Bd	1,4	2,0d	1,2
Samlet	7,9	2,4	12,2A	1,8	9,3aB	3,0	6,0	2,9	7,2Bd	3,5	7,2cd	2,5

Tabel 1: Middelverdier (Mean) og standardafvigelser (SD) for hver måling for de to undervisningsgrupper i hver af de tre faglige tests. Stort A angiver signifikant forskellig ($p < 0,05$) fra samme måling for HK Test 1, mens lille a angiver tendens til forskel ($p < 0,10$) fra samme måling for HK Test 1. På samme måde er B og b forskellig fra HK Test 2, C og c forskellig fra HK Test 3, D og d forskellig fra LK Test 1, E og e forskellig fra LK Test 2.



Figur 5: Middelværdi af samlet antal point i opgave 1-4 for HK og LK i Test 1-3.

enige om svarene. Herefter fordelte de en bunke kort med forsiden nedad på gulvet for så at spille "stafet-ven-despil" mod hinanden. LK-undervisningen lagde op til, at eleverne først skulle røre ved og tale om kortene, inden de skulle løbe frem og tilbage i stafet i forbindelse med vendespillet mhp. højt SE. Undervisningen havde lav kongruens, da begge aktiviteter kunne bruges til andre emner ved udskiftning af kort.

Faglig test

Den faglige test bestod af fire åbne opgaver, som eleverne skulle besvare skriftligt med ord og/eller tegninger:

1. Hvorfor er der dag og nat på Jorden?
2. Hvorfor er der årstider på Jorden?
3. Hvorfor vi ser Månen i forskellige faser på Jorden (fuldmåne, halvmåne, nymåne)?

4. Hvorfor opstår der solformørkelser og måneformørkelser på Jorden?

Besvarelsene til hver opgave blev scoret fra 0 til 4 point.

Spørgeskema

For at undersøge elevernes oplevelse med undervisningen blev der med inspiration fra Johnson-Glenberg & Megowan-Romanowicz (2017) udarbejdet et spørgeskema⁶ med fokus på elevernes oplevelse af interesse og engagement i den gennemførte undervisning. Spørgsmålene var formuleret med fem svarmuligheder på en Likert-skala samt "Ved ikke". Efter hvert spørgsmål var der mulighed for uddybende kommentarer. Slutteligt var der en vurdering af undervisningen sammenlignet med 'normal' undervisning.

Interview

For hver gruppe blev der foretaget et semistruktureret gruppeinterview med tre elever, der havde meldt sig frivilligt til at deltage. Først blev HK-gruppen interviewet, og efter en kort pause blev LK-gruppen interviewet. Begge interviews blev optaget med lyd og video til senere transskribering.

Interviewene fulgte en interviewguide, der havde fokus på elevernes oplevelse med undervisningen generelt og forskellige dele af undervisningens indhold (opbygning, forforståelse, brug af kroppen, konceptuel forståelse og motivation).

Analyse af data

Kvantitative data

For at bestemme, om der er statistisk forskel mellem grupperne ved de forskellige tests og vurdering af undervisning, blev der foretaget parrede to-halet t-test

6 Det samlede spørgeskema, som eleverne udfyldte, kan findes her: <https://forms.gle/guBwwEvxyLWNMA3r5>

ved sammenligning mellem forskellige tests for samme gruppe (hhv. HK-HK og LK-LK). Ved sammenligning af samme tests for forskellige grupper (HK-LK) blev der foretaget uparrede to-halet t-test. Signifikansniveauet blev sat ved $p < 0,05$. Samtidig er tendensniveauet sat til $p < 0,10$. Begge er rapporteret grundet den begrænsede mængde forsøgspersoner.

Kvalitative data

I kommentarerne til de lukkede spørgsmål i spørgeskemaet er analyseret for tendenser og ny relevant information.

De to interviews blev transskriberede, og efterfølgende blev der foretaget en *tematisk analyse* (Braun & Clarke, 2006) af hver transskription. Kodningen startede deduktivt med fire temaer (embodiment, undervisningsopbygning, motivation og faglige misforståelser) med underlæggende koder. Hertil blev der induktivt tilføjet en kode om manglende opsamling samt underlæggende koder til faglige misforståelser.

Resultater

Faglige tests

En oversigt over alle resultaterne fra de faglige tests kan ses i Tabel 1.

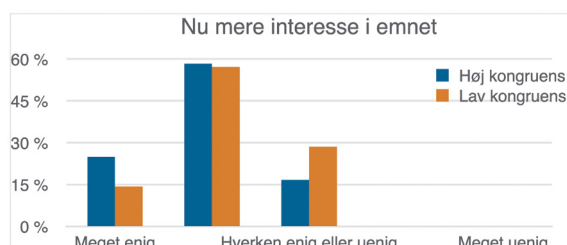
Samlet havde HK signifikant flere point i Test 2 end Test 1 ($p = 0,0002$) og Test 3 ($p = 0,0113$) samt tendens til flere point Test 3 end Test 1 ($p = 0,0768$). LK havde tendens til flere point i Test 2 ($p = 0,0891$) og Test 3 ($p = 0,0621$) end Test 1. HK havde signifikant flere point end LK i Test 2 ($p = 0,0003$) og tendens til flere point i Test 3 ($p = 0,0835$).

Spørgeskema

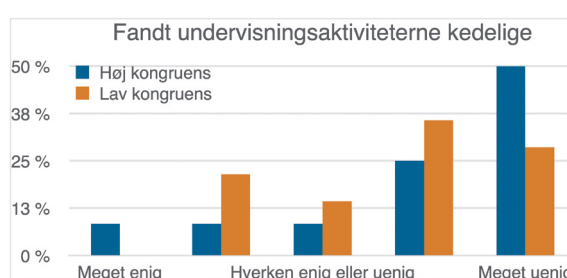
Procentvis fordeling for hvert lukket spørgsmål i spørgeskemaet præsenteres i figurene 6-10 (tv.):

Ved sammenligningen af undervisning med 'normal' undervisning var der en tendens til forskel ($p = 0,062$) mellem HK- og LK-gruppens svar.

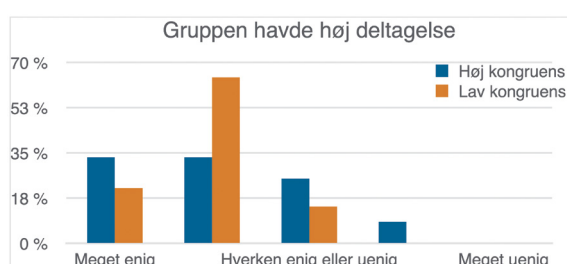
Samlet havde både HK- og LK-gruppen positive besvarelser til spørgeskemaets lukkede og åbne spørgsmål. Generelt var HK-gruppens besvarelser lidt mere positive end LK-gruppens.



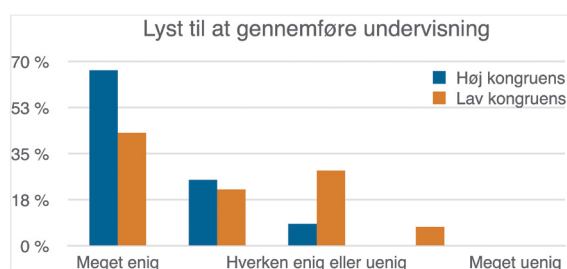
Figur 6: Svarfordeling til: Jeg er nu mere interesseret i emnet "Jorden som planet i solsystemet som grundlag for forklaring af umiddelbart observerbare naturfænomener" end før undervisningsaktiviteterne.



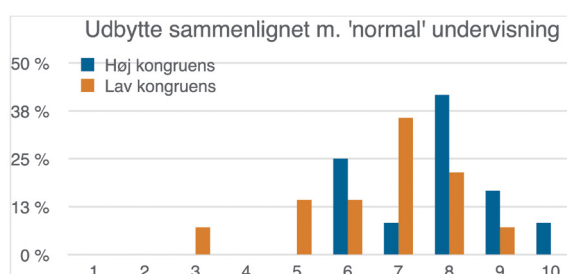
Figur 7: Svarfordeling til: Jeg fandt undervisningsaktiviteterne kedelige.



Figur 8: Svarfordeling til: Jeg oplevede, at gruppen havde høj deltagelse i undervisningsaktiviteterne.



Figur 9: Svarfordeling til: Jeg havde lyst til at gennemføre undervisningsaktiviteterne.



Figur 10: Svarfordeling til: Hvor meget oplever du at have lært om emnet gennem undervisningsaktiviteterne sammenlignet med "normal" undervisning? (1 = Meget mindre, 5 = Det samme, 10 = Meget mere). Middelværdi $\pm$ SD er $7,8 \pm 1,3$ for HK og $6,6 \pm 1,5$ for LK.

Interviews

Inden for temaet *embodiment* var der eksempler på de fire perspektiver på embodiment hos begge grupper, dvs. brugen af kroppens sanser (kognitive perspektiv), følelsesmæssige oplevelser (personlige perspektiv), rum og materialer (omgivelsesorienteret perspektiv) og samarbejde (sociale perspektiv). Der var imidlertid en mere mangfoldig beskrivelse af oplevelser med kroppen hos HK-gruppen, især inden for det kognitive perspektiv og det sociale perspektiv.

Ved det kognitive perspektiv ses det fx ved, at HK-gruppen oplevede at bruge hele kroppen i at forstå det teoretiske stof, mens LK-gruppen primært brugte synssansen:

HK-elev 1: "*Vi skulle jo selv udføre de her øvelser. Man skulle ligesom op og... og ligesom selv prøve sig frem med kroppen.*"

LK-elev 2: "*(...) det var nemmest at kigge på de billeder der, og se hvad... hvad der står. Der var også billeder omkring, hvordan rotationen var, og systemet og sådan noget. Så synes jeg, det var nemmere ligesom at finde ud af, hvad der... hvordan det fungerer ud fra billederne.*"

Ved det sociale perspektiv ses det fx ved, at HK-gruppen oplevede at være socialt forpligtet til at engagere sig i de kropslige aktiviteter, for at de kunne fungere, mens LK-gruppen ikke gav udtryk for samme sociale forpligtelse under de kropslige aktiviteter:

HK-elev 3: "*Især, fordi man jo, hvis man så ikke... altså gjorde det rigtigt, eller hvad man kan sige... altså drejede Jorden rigtigt, så ødelagde du jo også forsøget for de andre.*"

LK-elev 2: "*(...) jeg tror, jeg fik mere ud af det der, vi lavede før vendespillet, hvor vi sad i grupper og sammen, så fik vi lov til at nærstudere figurerne.*"

Derudover var der en klar forskel i gruppernes oplevelse af de kropslige aktiviteter med højt SE's betydning for deres forståelse af det faglige stof. Her oplevede

HK-gruppen en klar positiv sammenhæng, mens LK-gruppen ikke oplevede en særlig sammenhæng.

Inden for temaet *undervisningens opbygning* var der stor overensstemmelse mellem de to gruppers oplevelser. Både HK- og LK-gruppen havde oplevet mere samtale imellem elever end ved normal undervisning, hvilket de beskrev positivt. Samtidig oplevede de, at undervisningen havde taget udgangspunkt i deres faglige forståelse. Begge grupper savnede dog også en fælles faglig opsamling i slutningen af undervisningen, hvor de kunne få helt styr på de rigtige svar.

Inden for temaet *motivation* var der også stor overensstemmelse mellem de to gruppers oplevelser. Begge grupper kom ind på, at undervisningen havde været kærkommen variation sammenlignet med normal undervisning. Den fysiske aktivitet i undervisningen havde også været et motiverende element, der havde gjort det nemmere at fastholde fokus. Samtidig havde begge grupper en oplevelse af at kunne huske faglige elementer fra undervisningen, som de synes, det var relevant at vide noget om.

Inden for temaet *faglige misforståelser* var der igen stor overensstemmelse mellem de to grupper. Begge grupper forklarede, at årstider skyldes variation i Jordens afstand til Solen som følge af Jordens ellipsebane. Ligeledes mente begge grupper, at Månens faser skyldes, at Jorden kaster varierende skygger på Månen.

Diskussion

Faglige tests

Samlet peger resultaterne fra undersøgelsens faglige tests på, at både HK-gruppen og LK-gruppen øger deres faglige forståelse gennem undervisningen både på kort sigt (Test 2) og lidt længere sigt (Test 3), dog med bedre forståelse hos HK-gruppen.

De overordnede faglige resultater stemmer fint overens med tidligere studier, der viser, at undervisning med højt SE kan øge elevers faglige forståelse inden for fysik (Johnson-Glenberg & Megowan-Romanowicz, 2017; Lindgren et al., 2016; Yıldırım & Baran, 2021; Zohar & Levy, 2021) transfer test using the Wacom large tablet where learners could use gestures (long swipes).

Den højere faglig forståelse hos HK-gruppen sammenlignet med LK-gruppen ligger i tråd med tidligere undersøgelser af kongruens inden for fysik for 5.-klassens elever (Kang et al., 2024) samt simple bevægelser koblet med hhv. sproglig forståelse (Glenberg & Kaschak, 2002; Koch et al., 2011) og geometri (Segal, 2011).

Dykker vi ned i de enkelte opgaver, har HK-gruppen en øget forståelse i alle fire opgaver og det samlede resultat i Test 2 sammenlignet med egen Test 1 og/eller Test 3. Samtidig har HK-gruppen højere forståelse i Test 2 i alle fire opgaver og det samlede resultat sammenlignet med LK-gruppens Test 2. LK-gruppens øgede forståelse ses primært i opgave 3 og 4, som omhandler hhv. Månens faser og formørkelser, mens der ikke er nogen forskel i forståelse i opgave 1 og 2, som omhandler dag og nat samt årstider. Det kunne altså tyde på, at undervisningen med LK primært kan bruges til at øge elevernes forståelse af Månens faser og formørkelser, mens undervisningen med HK kan bruges til alle de undersøgte emner.

Den højere forståelse hos HK-gruppen kan måske forklares gennem de fire perspektiver på embodiment, hvor HK-gruppen havde en mere mangfoldig beskrivelse af oplevelser med kroppen, især inden for det kognitive perspektiv og det sociale perspektiv.

Ved det kognitive perspektiv på embodiment var det primært den visuelle sans, der var i spil hos LK-gruppen, mens HK-gruppens beskrivelser både omhandlede den visuelle sans samt brugen af hænder (den taktile sans) og brugen af hele kroppen (den vestibulære sans og den proprioceptive sans). På den måde fik HK-gruppen markant flere sanser i spil i forbindelse med forståelsen. Det er foreslået, at det har en positiv betydning for læring, jo flere sanser der engageres ifm. læringen (Fugate et al., 2019).

Inden for det kognitive perspektiv på embodiment kan en anden begrundelse for HK-gruppens bedre faglige forståelse end LK-gruppen være, at der er brugt flere forskellige *repræsentationsformer* (Dolin, 2002) i undervisningen med HK. LK-gruppen har kun været udsat for ord (mundtligt og skriftligt) og tegninger som repræsentationsform, mens HK-gruppen har brugt kroppen i samspil med bolde og lampe som repræsentationsform i samspil

med ord (primært mundtligt) og en tegning på arbejdsarket. I den sammenhæng er det værd at bemærke, at tegningerne er 2D-repræsentationer af et 3D-emne, mens den kropslige repræsentation med bolde og lampe er en 3D-repræsentation, hvilket kan have givet HK-gruppen en fordel. Det kunne være interessant at lave en tilsvarende undersøgelse, hvor LK-gruppen havde små 3D-videoer i stedet for 2D-tegninger for at undersøge effekten af 2D vs. 3D.

Ved det sociale perspektiv på embodiment beskrev HK-gruppen, hvordan de fælles koordinerede bevægelser med kroppen (højt SE) og samarbejdet om disse var vigtige for den fælles forståelse. Omvendt oplevede LK-gruppen, at de siddende aktiviteter med samtale (lavt SE) gav en bedre forståelse af emnet end vendespillet med stafet (højt SE). HK-gruppens bedre forståelse kan derfor hænge sammen med den højere grad af det sociale perspektiv på embodiment koblet med højt SE sammenlignet med LK-gruppen.

Eleveoplevelser

Eleverne havde generelt positive oplevelser med undervisning med højt SE ved både HK og LK, og begge grupper kunne generelt godt lide, at undervisningen var anderledes end deres "normale" undervisning i fysik og andre fag.

Elevernes oplevelser stemmer fint overens med tidligere studier af elevers oplevelser med undervisning med højt SE (Bruun, 2009; Johnson-Glenberg & Megowan-Romanowicz, 2017; Kang et al., 2024; Lindgren et al., 2016; Yıldırım & Baran, 2021) transfer test using the Wacom large tablet where learners could use gestures (long swipes).

Det er uklart, om begge gruppers positive tilgang til undervisningen primært skyldes variationen fra 'normal' undervisning eller noget særligt ved undervisning med højt SE. Umiddelbart er der i litteraturen kun sammenlignet undervisning med forskellige grader af SE i enkelte lektioner eller kortere forløb, ikke over lange undervisningsforløb. Derfor er undervisningen med højt SE som udgangspunkt variation. I dette studie ser vi en lidt mere positiv beskrivelse af undervisningen hos HK-gruppen sammenlignet med LK-gruppen, samtidig med at to af perspektiverne på embodiment beskrives mere nuan-

ceret hos HK-gruppen. Det kunne tyde på, at graden af kongruens, i sammenhæng med højt SE, har en positiv betydning for elevernes oplevelse af undervisningen udover bare variation.

Begge grupper kom ind på, at den fysiske aktivitet i undervisningen havde været et motiverende element, der havde gjort det nemmere at fastholde fokus. Det stemmer godt overens med litteraturen, som beskriver, at fysisk aktivitet kan være med til at øge elevers motivation og koncentration (Dansk Skoleidræt, 2022; Pedersen et al., 2016). Der er mange overlap mellem undervisning med fokus på embodiment og undervisning med fokus på fysisk aktivitet. Sidstnævnte har dog mindre entydige positive effekter på elevers (børn og unge) faglige forståelse (Dansk Skoleidræt, 2023). Ud fra denne undersøgelses resultater kunne en forklaring på det være, at der har manglet kongruens mellem bevægelser og det teoretiske stof i undersøgelserne med fokus på fysisk aktivitet.

De to primære faglige misforståelser i fokusgruppeinterviewene om Jordens årstider og Månens faser var også begge de mest udbredte misforståelser i hhv. spørgsmål 2 og 3 i de faglige tests. Her er det imidlertid værd at bemærke, at misforståelserne var knap så udbredte i de faglige tests. I litteraturen er de to misforståelser også typiske (Kavanagh et al., 2005; Sneider et al., 2011). Misforståelser kan skyldes elevernes hverdags erfaringer, hvor temperatur varierer med afstand fra varmekilde, og skygger kastes af objekter.

Begrænsninger

Resultaterne er primært begrænset af kun at være lavet på en klasse, ingen kontrolgruppe og ingen blinding ved analyse af data. Samtidig bestod de to fokusgrupper af elever, der havde meldt sig frivilligt og dermed ikke var tilfældige. Herudover er det en stor udfordring at designe to (næsten) identiske undervisningsaktiviteter med højt SE, hvor kun graden af kongruens var forskellig.

Litteraturen tegner i forvejen et billede af, at undervisning med fokus på embodiment giver et højere fagligt udbytte end klassisk undervisning, jf. introduktionen. Med begrænsede ressourcer og tid er kontrolgruppen fravalgt til fordel for flere elever i HK- og LK-gruppen.

Antallet af klasser og manglende blinding skyldes ligledes begrænsede ressourcer og tid.

Perspektiver

Samlet tyder resultaterne på, at undervisning med høj grad af embodiment, både med HK og LK, har positiv indflydelse på elevernes faglige forståelse og oplevelser med undervisning. Undervisning med HK er dog at foretrække, hvis muligt.

Samtidig er det relevant at indtænke de forskellige perspektiver på embodiment i udarbejdelsen af undervisning med fokus på embodiment. Resultaterne fra undersøgelsen peger på, at det kognitive og sociale perspektiv på embodiment er særligt relevante at indtænke i udarbejdelsen af kropslige læringsaktiviteter med høj kongruens, altså elementer som hhv. sanselig forankring af teoretisk stof og elevernes indbyrdes relationer. Et studie er dog ikke nok til at afskrive det personlige og det omgivelsesorienterede perspektiv. I stedet bør man som underviser reflektere over, hvilke af de fire perspektiver ens undervisning fokuserer på og hvorfor.

Generelt er der behov for mere forskning i undervisning med fokus på kropslige oplevelser og embodiment inden for fysik (og andre fag) på de gymnasiale uddannelser i Danmark. I fremtidige studier kunne det være interessant at gennemføre længere undervisningsforløb med fokus på kropslige oplevelser for at undersøge, om de positive elementer ved højt SE og høj kongruens varer ved eller nærmere skyldes variation ift. "normal" undervisning. Her kunne det være relevant med en kontrolgruppe, der følger tilsvarende anbefalinger til "god" undervisning koblet med lavt SE. Samtidig kunne det være interessant at undersøge mængden af fysisk aktivitet, fx gennem pulsmålinger eller accelerometer, for også at studere fysisk aktivitets betydning for elevernes faglige forståelse og oplevelser. ●

Litteratur

- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>
- Bruun, J. (2009). Kropslige øvelser i fysikundervisningen. *MONA*.
- Dansk Skoleidræt. (2022). *Fysisk aktivitet og trivsel–Faktaark*. Dansk Skoleidræt.
- Dansk Skoleidræt. (2023). *Fysisk aktivitet og faglig præstation– Faktaark*. Dansk Skoleidræt.
- Dolin, J. (2002). *Fysikfaget i forandring–Læring og undervisning i fysik i gymnasiet med fokus på dialogiske processer, autencitet og kompetenceudvikling*. IMFUFA/RUC.
- Fugate, J. M. B., Macrine, S. L., & Cipriano, C. (2019). The role of embodied cognition for transforming learning. *International Journal of School & Educational Psychology*, 7(4), 274–288. <https://doi.org/10.1080/21683603.2018.1443856>
- Glenberg, A. M., & Kaschak, M. P. (2002). Grounding language in action. *Psychonomic Bulletin & Review*, 558–565.
- Johnson-Glenberg, M. C., Birchfield, D. A., Tolentino, L., & Koziupa, T. (2014). Collaborative embodied learning in mixed reality motion-capture environments: Two science studies. *Journal of Educational Psychology*, 106(1), 86–104. <https://doi.org/10.1037/a0034008>
- Johnson-Glenberg, M. C., & Megowan-Romanowicz, C. (2017). Embodied science and mixed reality: How gesture and motion capture affect physics education. *Cognitive Research: Principles and Implications*, 2(1), 24. <https://doi.org/10.1186/s41235-017-0060-9>
- Kang, S., Lu, M., Black, J. B., & Kim, S. (2024). Mindful movements matter: Differentiating active body movements in underprivileged students' learning of physics concepts. *Research in Science & Technological Education*, 42(2), 412–430. <https://doi.org/10.1080/02635143.2022.2093344>
- Kavanagh, C., Agan, L., & Sneider, C. (2005). Learning about Phases of the Moon and Eclipses: A Guide for Teachers and Curriculum Developers. *Astronomy Education Review*, 4(1), 19–52. <https://doi.org/10.3847/AER2005002>
- Kersting, M., Haglund, J., & Steier, R. (2021a). A Growing Body of Knowledge: On Four Different Senses of Embodiment in Science Education. *Science & Education*, 30(5), 1183–1210. <https://doi.org/10.1007/s11191-021-00232-z>
- Kersting, M., Haglund, J., & Steier, R. (2021b). A Growing Body of Knowledge: On Four Different Senses of Embodiment in Science Education. *Science & Education*, 30(5), 1183–1210. <https://doi.org/10.1007/s11191-021-00232-z>
- Koch, S. C., Glawe, S., & Holt, D. V. (2011). Up and Down, Front and Back: Movement and Meaning in the Vertical and Sagittal Axes. *Social Psychology*, 42(3), 214–224. <https://doi.org/10.1027/1864-9335/a000065>
- Krogh, L. B., & Andersen, H. M. (2025). CARTAGO som ramme om planlægning, udvikling og forskning med fokus på elevmotivation. *MONA*.
- Lindgren, R., Tscholl, M., Wang, S., & Johnson, E. (2016). Enhancing learning and engagement through embodied interaction within a mixed reality simulation. *Computers & Education*, 95, 174–187. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.01.001>
- Læreplan Fysik C – STX. (2017). Børne- og Undervisningsministeriet. <https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/gym-laereplaner-2017-stx/fysik-c-stx-august-2017-ua.pdf>
- Læreplan Idræt A – lokal studieretning. (2022). Børne- og Undervisningsministeriet. <https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/udd/gym/pdf22/juni/220704-idrt-a-lokal-studieretning-august-2022.pdf>
- Pedersen, B. K., Andersen, L. B., Bugge, A., Nielsen, G., Overgaard, K., Roos, E., & von Seelen, J. (2016). *Fysisk Aktivitet–Læring, Trivsel og Sundhed i Folkeskolen* (s. 125).
- Rollinde, E., Decamp, N., & Derniaux, C. (2021). Should frames of reference be enacted in astronomy instruction? *Physical Review Physics Education Research*, 17(1), 013105. <https://doi.org/10.1103/PhysRevPhysEducRes.17.013105>
- Segal, A. (2011). *Do Gestural Interfaces Promote Thinking? Embodied Interaction: Congruent Gestures and Direct Touch Promote Performance in Math*. Columbia University.
- Sneider, C., Bar, V., & Kavanagh, C. (2011). Learning about Seasons: A Guide for Teachers and Curriculum Developers. *Astronomy Education Review*, 10(1), 010103–010103–010122. <https://doi.org/10.3847/AER2010035>
- Yıldırım, Z., & Baran, M. (2021). A comparative analysis of the effect of physical activity games and digital games on 9th grade students' achievement in physics. *Education and Information Technologies*, 26(1), 543–563. <https://doi.org/10.1007/s10639-020-10280-7>
- Zohar, A. R., & Levy, S. T. (2021). From feeling forces to understanding forces: The impact of bodily engagement on learning in science. *Journal of Research in Science Teaching*, 58(8), 1203–1237. <https://doi.org/10.1002/tea.21698>

Fra overgang til undergang?

PERSONBOKS

Rikke Thyssen Østergaard

→ Lektor i Historie og samfundsfag på Randers HF og VUC

Louise Holm Lytken

→ Lektor i samfundsfag og psykologi på HHX – Uddannelsescenter Holstebro

→ Rikke og Louise har begge taget en Master i Gymnasiepædagogik, SDU og sammen skrevet masterprojektet: Fra overgang til undergang? – En undersøgelse af, hvordan HF/VUC kan facilitere elevernes overgang til pædagoguddannelsen for at understøtte deres gennemførelse og dermed reducere frafald.

Af Louise Holm Lytken og Rikke Thyssen Østergaard

Abstract

I 2030 vil vi mangle 35.000 pædagoger, lærere, sygeplejersker og socialrådgivere (Danske Professionshøjskoler, 2021). Samtidig falder antallet af unge, der søger ind på velfærdsuddannelserne, som kæmper med manglende status og frafaldsproblemer, særligt blandt studerende fra HF/VUC. I afhandlingen undersøges det, hvordan HF/VUC kan facilitere overgangen til pædagoguddannelsen for at forbedre gennemførelsesraten. Undersøgelsen viser, at HF/VUC-elever ofte møder uddannelsen med faglige og personlige udfordringer, samt forventninger, som ikke imødekommes. Artiklen foreslår praktiske indsatser, der kan styrke de studerendes studiekompetencer og deres forståelse for den professionelle virkelighed, hvilket potentielt kan reducere frafald og øge gennemførelsesraterne på pædagoguddannelsen.

artiklen fokuseres der på overgangen fra HF/VUC til pædagoguddannelsen, der med knap 17.000 studerende er Danmarks største videregående uddannelse, men som fra 2014 til 2023 har oplevet et fald i kvalificerede 1. prioritetsansøgere på 42 %.¹ Professionsuddannelserne er endvidere ramt af et højt frafald, som særligt optræder blandt studerende med HF/VUC-baggrund, hvor 39 % fra HF-enkeltfag og 35 % fra den toårige HF falder fra (Poulsen & Aagaard, 2022). Undersøgelsesspørgsmålet er i forlængelse heraf defineret som:

Hvordan kan HF/VUC facilitere elevernes overgang til pædagoguddannelsen for at understøtte deres gennemførelse og dermed reducere frafald?

Professionsrettede tiltag har været centralt i politiske og didaktiske overvejelser om overgangen. Men som denne artikel vil vise, er det ikke tilstrækkeligt at møde eleverne med et snævert fokus på professionen alene. Vores empiri og teoretiske analyser peger i stedet på nødvendigheden af en bredere tilgang, hvor også studiekompetencer og livsmestring integreres som centrale dimensioner i overgangsforberedelsen.

Teoretisk begrebsapparat

Undersøgelsens teoretiske fundament er baseret på Vincent Tintos teori, som understreger betydningen af de studerendes integration i akademiske og sociale sy-

stemer for at undgå frafald. Derudover har Lars Ulriksens begreb om den implicitte studerende været med til at belyse de underliggende forventninger, som uddannelsessystemet har til de studerende. Begrebet fokuserer på de ubevidste præmisser og handlemønstre, som de studerende forventes at navigere indenfor, og hvordan disse forventninger påvirker deres interaktion med undervisere og uddannelsesinstitutionen som helhed. Den implicitte studerende er værdifuld til at forstå de inkluderende og ekskluderende dynamikker i uddannelsessystemet og kan hjælpe med at identificere måder at forbedre de studerendes succes på (Ulriksen, 2004).

Overgangen fra ungdomsuddannelse til videregående uddannelse udfordrer de studerende, da deres forventninger kan afvige fra den virkelighed, de møder. Dette skaber en afgrund, det såkaldte 'Expectancy-Experience Gap,' jf. Holmegaard et al. (2014), der tillige har været et vigtigt teoretisk udgangspunkt for undersøgelsen. Hos HF/VUC-elever forekommer der ofte faste forestillinger om fremtidige professionsrettede uddannelsesbaner, der tager afsæt i egne opvækstbetingelser, og som motiverer og tillægges stor værdi (Eccles, 1983). Men afgrunden reducerer genkendeligheden og det indlejrede narrativ om det at være pædagog, hvilket forstærker risikoen for frafald blandt tidligere HF/VUC-elever. Expectancy-Experience Gap-modellen er i udgangspunktet rettet mod overgange fra et elevperspektiv, men vi anvender den ligeså til at belyse, om

¹ Ifølge Kloch (2024) har knap hver fjerde pædagogstuderende (23 %) HF som adgangsgivende baggrund. På Randers HF og VUC fortsætter 40 % på pædagoguddannelsen.

der forekommer en afgrund mellem de forventninger, underviserne på pædagoguddannelsen har til de studerende, og de erfaringer, underviserne gør sig i mødet med de studerende i den daglige praksis. Undervisernes erfaringer benyttes således til at rammesætte, hvordan vi på HF/VUC kan medvirke til at reducere gabet for at understøtte gennemførelsesmulighederne. I et overgangsperspektiv forekommer der her en dobbelt didaktisk udfordring. Underviserne på pædagoguddannelsen skal inddrage og tage udgangspunkt i ukendte erfaringer, som de studerende har med fra ungdomsuddannelsen, mens lærerne på HF/VUC skal klæde eleverne på til en professionsuddannelse, som de ikke har noget kendskab til, bl.a. på grund af egen universitetsfaglige baggrund. Heri ser vi en potentiel afgrund, der ikke er blevet nævneværdigt belyst som forklaringsfaktor bag overgangsproblematikkerne mellem HF/VUC og professionsuddannelserne.

Metode

For at undersøge HF/VUC-elevens overgang til pædagoguddannelsen anvendte vi et mixed method-design. Kvantitativt indsamledes data gennem et spørgeskema, der fokuserer på elevernes oplevelse af at gå på HF/VUC, samt deres forventninger til en kommende uddannelse. Spørgeskemaet blev distribueret til uddannelsesledere på otte HF/VUC-skoler i Region Midt, hvorfra vi modtog 392 besvarelser.

For at supplere de kvantitative data og opnå en dybere forståelse af de underliggende årsager og personlige oplevelser, gennemførte vi fem kvalitative semistrukturerede interviews med elever fra HF/VUC, som ønsker at læse til pædagog. Derudover foretog vi fem interviews med undervisere og studievejledere på pædagoguddannelsen for at belyse modtagernes forventninger til de studerende, og hvilke udfordringer de oplever i mødet hermed. Vi efterlyste tillige inputs til, hvordan HF/VUC kan forbedre overgangen og dermed øge gennemførelsen på uddannelsen. Ved udvælgelsen af informanter sikrede vi geografisk spredning ved at inkludere repræsentanter fra både storby og provins.

I vores undersøgelse inddrog vi endvidere underviserempiri fra en tidligere semesteropgave, som omhand-

lede elevtrivsel på HF/VUC, og som samtidig påviste stigende mistrivsel hos underviserne.

Analyse

VIA-undervisere og studievejlederes forventninger til deres studerende

Af underviserempirien fremkom tre overordnede temaer, som undervisere og studievejledere fremhævede som fastholdelsesudfordringer i deres praksis; den polariserede og sårbare elevpopulation, professionsretning og manglende studiekompetencer samt uddannelsens rammesætning og undervisernes arbejdsforhold.

De polariserede og sårbare studerende

Underviserne på pædagoguddannelsen italesætter samstemmende, at gruppen af studerende er mere polariseret end tidligere, hvilket stemmer overens med HF/VUC-elevkarakteristikken. Det kommer til udtryk i en større diversitet og variation i de studerendes faglige niveau og deres forudsætninger for at gennemføre uddannelsen.

En underviser sætter tendensen på spidsen: "Vi optager rent ud sagt revl og krat, nu får vi alt. Dem der før ville være blevet sorteret fra, da deres gennemsnit ikke er højt nok, kommer ind nu. For 10 år siden kunne de løse bøv l i studiegrupperne selv, nu hyl er de, men vi bliver jo nødt til at holde på dem, for ellers nedlægger vi os selv."

Underviserne på pædagoguddannelsen oplever, at de studerende forventer hensyntagen til personlige udfordringer, hvilket kan være svært foreneligt med deres forventninger til de studerendes selvstændighed, som den fremtidige profession afkræver. Som en underviser fremhæver, så "skal de jo lære at blive selvstændige, det skal de kunne som pædagoger (...) det er med at finde balancen i, at vi ikke nurser dem for meget og tager dem for meget i hånden." Den implicitte studerende er i undervisernes optik én, der er motiveret, velforberedt og mestrer at tage ansvar for egen læring i klasserummet og i studiegrupperne. Den implicitte elev er i mange studerendes perspektiv ikke nødvendigvis én, der tillægger et højt fagligt ambitionsniveau værdi, det er derimod én, der er god til at bruge systemet, og en studievejleder italesætter, at det skyldes, "at vi får studerende ind, som er vant til, at der er sådan nogle tilbud. Det er en del af at

“Underviserne på pædagoguddannelsen peger på, at denne praksis med tæt relationel støtte, som er karakteristisk for HF/VUC, kan skabe en forventning hos de studerende om et lignende læringsmiljø på professionsuddannelsen.”

Louise Holm Lytken og Rikke Thyssen Østergaard

være studerende at være opsøgende (...) de studerende kan godt være stærke, men de er så opmærksomme på, at de har brug for hjælp.” Underviserne på pædagoguddannelsen peger på, at denne praksis med tæt relationel støtte, som er karakteristisk for HF/VUC, kan skabe en forventning hos de studerende om et lignende læringsmiljø på professionsuddannelsen. Dette skift i pædagogisk tilgang kan opleves som en markant forandring – særligt for de studerende, der har været vant til en høj grad af støtte og fleksibilitet på HF/VUC.

Ifølge underviserne på pædagoguddannelsen møder de pædagogstuderende mange overgange, som udfordrer dem; overgangen fra elev til studerende, fra lærerundervisning til gruppearbejde, fra nursing til selvdisciplin, fra tætte til mere distancerede lærerrelationer, fra uddannelsessted til praktikken, og dette øger risikoen for frafald (Kloch, 2024) (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2024).

Professionsretning og studiekompetencer

Frafaldsproblematikken på professionsuddannelserne anerkendes i stigende grad på det politiske og institutionelle niveau². Dette har medført didaktiske indsatser til at facilitere overgangen fra ungdomsuddannelserne, som primært fokuserer på professionsretning via udarbejdelsen af professionstonede læringsressourcer.

Men underviserne på pædagoguddannelsen efterspørger i højere grad generelle akademiske studiekompetencer frem for en snæver professionsretning. Det drejer sig særligt om evner som tekstillæsning, analyse, forberedelse, fremlæggelse og samarbejde i grupper. På pædagoguddannelsen må man således undervise de studerende i studiegruppesamarbejde og indgå studiegruppekontrakter for at få dem til at forpligte sig til hinanden og ifølge en underviser ”appellere til, at det, du laver med dine medstuderende, har faktisk lige så høj kvalitet som det, der er i undervisningsrummet.” Underviserne

på pædagoguddannelsen oplever, at studerende ofte mangler ansvarsfølelse, refleksionsevne og den nødvendige forberedelse, hvilket skaber udfordringer i overgangen fra en facitstyret skolekultur til krav om fagligt skøn. De fremhæver også en manglende kritisk sans, som den implicitte pædagogstuderende i høj grad forventes at mestre – både i uddannelsen og i en kommende, dilemmafyldt praksis. Her demokratiseres de studerendes udfordringer, da selv ”de dygtige teoretisk og studiekompetencestærke elever bliver udfordrede, når de skal ud og tørre røv. De er vant til at aflæse, hvad underviseren gerne vil have – men de har svært ved at reflektere og diskutere,” som det italesættes af en underviser på pædagoguddannelse. Derudover viser empirien, at mange studerende fravælger at læse pensum og i stedet forventer at få pointerne serveret, hvilket understreger behovet for, at HF/VUC i højere grad arbejder med at styrke elevernes studiekompetencer, indre motivation og selvstændighed.

I takt med at elevpopulationen på HF/VUC er blevet mere psykisk sårbar og fagligt udfordret, oplever lærerne på HF/VUC, at eleverne i mange tilfælde får lov til at slippe for meget. Der stilles ikke altid tilstrækkelige krav i forhold til lektier, fremlæggelser og aflevering af opgaver. Ifølge lærerne burde forventningerne være højere, men det kan være svært at fastholde kravene i praksis, da mange af eleverne er sårbare og har brug for ekstra støtte, som det fremhæves af en HF-lærer: ”Vi lader eleverne slippe for mange ting. Vi burde give dem flere lektier og kræve, at de fremlægger og afleverer. Men det er en kamp, men de er jo også sårbare.” Det skaber en balancegang mellem at vise hensyn og samtidig sikre den faglige progression.

I henhold til professionsuddannelserne kan denne strategi tolkes som et misforstået hensyn, der virker kontraproduktivt, når eleven bliver studerende, og overgangen derved vanskeliggøres af de akademiserede krav, der her stilles. Derudover efterlyser underviserne mere >

2 Projekt ”Faglig Bro fra gymnasier til professionshøjskoler” er et samarbejde mellem Københavns Professionshøjskole, Gefion Gymnasium, Frederiksberg Gymnasium, NEXT Vestskoven og NEXT Sukkertoppen, støttet af region Hovedstaden. Projekt ”Klar til Professionen” er et projekt på tværs af ni VUC’er og VIA i region Midt.

brobygning mellem VIA og HF/VUC, mens udarbejdelsen af deciderede læringsressourcer ikke er i fokus. Professionsrettede tiltag bør være en del af arbejdet med at sikre bedre overgange til pædagoguddannelsen. Men de kan ikke stå alene.

Uddannelsens rammesætning og undervisernes arbejdsforhold

Ifølge underviserne på pædagoguddannelsen udfordres overgangen af pædagoguddannelsens modulopbygning med skiftende undervisere og temaer, frem for gennemgående fag med lærerstyret undervisning, som eleverne er vant til på HF/VUC. Overgangen udfordres tillige af, at underviserne på pædagoguddannelsen oplever et stigende arbejdspress og forventes at tage stadigt flere kasketter på ud over den faglige. Ord som 'behandler' og 'terapeut' italesættes i empirien, og de stadigt mere komplicerede studerende higer efter nære underviserrelationer, som modvirkes af den modulbaserede rammesætning.

Empirien blotlægger undervisernes stigende mistrivsel som en hidtil underbelyst frafaldsårsag. De stadig mere sårbare og støttesøgende studerende skal navigeres frem af rollemodeller, som i stigende grad reagerer på krav om omsorg og empati ved forråelse eller udbrændthed, og flere oplever et meningsstab i deres virke. Den såkaldte omsorgstræthed, som ifølge vores empiri rammer både undervisere på HF/VUC og pædagoguddannelsen, er således et parameter, der kan modvirke de gode intentioner om HF/VUC som overgangsfacilitator til professionsuddannelserne.

Vores undersøgelse viser, at professionsrettede tiltag alene ikke adresserer de centrale barrierer, HF/VUC-eleverne oplever i mødet med videregående uddannelse. Det store fokus på professionen overser, at mange elever mangler basale akademiske færdigheder og strategier til at mestre studieformen, herunder forberedelse, tekstlæsning og samarbejde. En underviser på pædagoguddannelsen udtrykker det tydeligt: "Jamen altså, de læser det ikke for fanden. Så skal vi så ligesom bare tænke, jamen så laver vi en undervisning, hvor de har ikke læst. Og så står vi og viser slides i fire lektioner, hvor vi burde have en aktiv studenterinddragelse (...) hvis ikke de kan få det ud af dem nu, hvad fanden skal

de så, når de kommer ud i den virkelige verden." Dette understreger behovet for at udvikle det, vi med inspiration fra Tinto og Ulriksen betegner som den empiriske studerende – i modsætning til den implicite, systemforventede. Det kræver, at HF/VUC's undervisning i højere grad tilrettelægges som en overgangsplatform, hvor eleverne møder tydelige forventninger til studiekompetencer og lærer at se sig selv som studerende. Det handler ikke blot om at præsentere professionen, men om at gøre eleven parat til at indgå i dens akademiske og sociale logik.

HF/VUC-elevs forventninger til en kommende pædagoguddannelse

Efter analysen af underviserne fra pædagoguddannelsen fokuserede vi på elevperspektivet og undersøgte HF/VUC-elevernes motivationer, forventninger og udfordringer i deres uddannelsesvalg og forventede overgang til pædagoguddannelsen. Ved at forstå elevernes personlige erfaringer og mål kan vi identificere, hvordan HF/VUC bedst kan støtte deres overgang. Elevempirien blev tematiseret i tre temaer; motivation og mødet med praksis, undervisningsformer og praktikken samt relation og støtte for de sårbare elever.

Motivation og mødet med praksis

HF/VUC-elever viser klare forestillinger om deres fremtid som pædagoger og udtrykker en stærk motivation for at gøre noget godt for andre mennesker. Dette udtrykkes i elevempirien via udsagn som "Jeg vil gerne være med til at hjælpe børn, der har det hårdt (...) Det er det allervigtigste" og "Jeg har selv været inde i det der system som barn, og min barndom var ikke just god. Så jeg føler helt klart, at jeg kan hjælpe nogle unge folk med at komme på rette vej." Dog er dette ikke altid tilstrækkeligt til at sikre succes i pædagoguddannelsen. At ønske at gøre en forskel og hjælpe andre kan være en kraftfuld drivkraft, men denne enkelte faktor alene er ikke nok til at navigere gennem de faglige og institutionelle udfordringer i uddannelsen. Der kræves støtte for at sikre deres integration i pædagoguddannelsens faglige og sociale miljø for at undgå, at de studerende oplever en 'afgrund' mellem deres idealisme og de praktiske realiteter i uddannelsen samt i det efterfølgende arbejde som pædagog.

“At ønske at gøre en forskel og hjælpe andre kan være en kraftfuld drivkraft, men denne enkelte faktor alene er ikke nok til at navigere gennem de faglige og institutionelle udfordringer i uddannelsen.”

Louise Holm Lytken og Rikke Thyssen Østergaard

Undervisningsformer og praktikken

Generelt har samtlige informanter en meget positiv italesættelse af praktikken på pædagoguddannelsen og glæder sig med høje forventninger hertil. Denne forventning om en stærk forbindelse mellem teori og praksis kan relateres til HF/VUC-elevernes blik på den implicite studerende, der ser undervisningen som praksisnær og relevant for deres fremtidige arbejde som pædagoger. Men mange studerende oplever praksischok under deres praktik, da den ikke lever op til deres forventninger.³ Dette praksischok kan skabe en afgrund mellem de studerendes forventninger til uddannelsen og de faktiske oplevelser i praksis.

Vores data viser tillige, at HF/VUC-elever oplever en signifikant forskel mellem deres forventninger til teoretisk undervisning og den faktiske undervisning på pædagoguddannelsen. Eleverne forventer at lære pædagogik og psykologi gennem praksisnær undervisning, hvilket er afgørende for deres faglige forberedelse. Elevempirien understreger, at faglig integration vægtes højere end social integration, hvilket kan skabe udfordringer i forhold til det omfattende gruppearbejde på studiet og potentielt øge frafaldet. Eleverne er dog bevidste om behovet for mere plenararbejde på studiet, men afviser ofte fremlæggelser for at undgå at fremstå fagligt svage, hvilket er en tendens, der også strækker sig til deres personlige udfordringer, som de håber at kunne afkoble fra deres professionelle identitet. Dette viser en klar diskrepans mellem forventninger og adfærd, hvilket bidrager til uddannelsesgabet.

Relation og støtte for de sårbare elever

Undersøgelsen viser, at eleverne på HF/VUC ofte har en stærk relation til deres lærere, som spiller en central rolle for deres self-efficacy samt fremmer deres trivsel og faglige integration. Flere fremhæver, at "(...) (HF)-Lærerne kigger på en i øjenhøjde, og der er ikke sådan en løftet pegefinger". Imidlertid er denne stærke lærerrelation svær at genskabe i pædagoguddannelsen, hvilket kan føre til udfordringer i overgangen. Empirien viser, at

mange elever kommer til HF/VUC med negative skoleoplevelser, som har påvirket deres tro på egne evner og deres engagement i skolearbejdet, som fremhæves i et citat som: "Jeg har faktisk syntes, det har været træls at gå i skole, da jeg var yngre (...) nogle lærere var sådan lidt (...) Ja, det føltes som om, at de godt kunne opgive én på forhånd." På HF/VUC har de imidlertid genfundet glæden ved uddannelse, selvom der fortsat er behov for mere proaktiv og opmærksom støtte fra lærerne. Men tidspresset på HF/VUC-lærerne kan begrænse deres evne til at yde denne nødvendige støtte og opretholde de stærke relationer, som er afgørende for elevernes trivsel og engagement.

Eleverne værdsætter HF/VUC's fleksibilitet, da den tillader tilpasning af uddannelsen til personlige og familiære behov og giver rum for forsinkede afleveringer. Denne understøttende struktur hjælper med at balancere studie og privatliv, eksempelvis for elever med små børn. I kontrast hertil har pædagoguddannelsen en mere rigid struktur, hvilket kan skabe udfordringer for sårbare elever og komplicere deres overgang til videregående uddannelser.

Diskussion

Vores undersøgelse pegede på et behov for at styrke det professionsrettede fokus på HF/VUC – ikke med henblik på at påvirke elevernes uddannelsesvalg, men for at forberede dem på mødet med professionsuddannelserne. Dette adskiller sig fra det dominerende uddannelsespolitiske fokus, hvor professionsrettet undervisning ofte ses som et middel til at få eleverne til at vælge en bestemt profession. Når 82 % af HF/VUC-eleverne allerede har en klar idé om, hvad de vil arbejde med i fremtiden (Danmarks Evalueringsinstitut (EVA), 2023b), peger det på, at det professionsrettede fokus i højere grad bør rettes mod fastholdelse og gennemførelse på en professionsuddannelse. Særligt viste vores undersøgelse, at det er nødvendigt at klæde eleverne på til en overgang fra elev til studerende og fra teori til praksis på pædagoguddannelsen for at modvirke frafaldet. >

³ Danmarks Evalueringsinstitut (2023a)

“Vores undersøgelse viser, at professionsrettede tiltag alene ikke adresserer de centrale barrierer, HF/VUC-eleverne oplever i mødet med videregående uddannelse. Det store fokus på professionen overser, at mange elever mangler basale akademiske færdigheder og strategier til at mestre studieformen”

Louise Holm Lytken og Rikke Thyssen Østergaard

Mange oplever et praksischock i mødet med pædagoguddannelsen, hvor forventninger om personlig motivation og erfaring kolliderer med krav om faglig refleksion, samarbejde, lektier mv. HF/VUC har derfor et uforløst potentiale i at styrke elevernes kendskab til professionens vilkår, tydeliggøre de akademiske forventninger og arbejde målrettet med elevernes identitetsdannelse i overgangen fra HF/VUC og det videre uddannelsesforløb.

For det andet viste vores undersøgelse, at et udelukkende professionsrettet fokus ikke i sig selv forbereder HF/VUC-eleverne godt nok til at gennemføre pædagoguddannelsen. Særligt i vores interviews med underviserne på pædagoguddannelsen blev en række basale studiekompetencer efterlyst hos de studerende. Det peger på, at der i HF/VUC-regi er behov for en bredere tilgang, hvor professionsretningen kombineres med et styrket fokus på studieparathed og forventningsafstemning. En bevidsthed om overgangen som en identitetsproces, og ikke blot et valg, er central, hvis flere HF/VUC-elever skal lykkes med at finde fodfæste og gennemføre deres videregående uddannelse.

Endvidere pegede vores undersøgelse på et behov for et øget fokus på livsmestring. Mange HF/VUC-elever kæmper med personlige og sociale udfordringer, som påvirker deres evne til at gennemføre en videregående uddannelse. Denne tendens genkendes også blandt HF/VUC-underviserne, der netop fremhæver en stigning i elevernes sårbarhed og faglige udfordringer over de seneste år. At styrke elevernes livsmestring kan derfor være afgørende for, at de kan håndtere overgangens krav både fagligt og personligt.

På baggrund af vores undersøgelse anbefaler vi derfor, at man på HF/VUC arbejder med en triadisk tilgang, hvor professionsretning, studiekompetencer og livsmestring vægtes og balanceres. Det er netop i samspillet mellem de tre dimensioner, at eleverne bedst rustes til at gennemføre en professionsuddannelse og håndtere overgangen hertil. Den triadiske model fremstår i denne sammenhæng ikke blot som en pædagogisk

anbefaling, men som en nødvendig korrektion af en for snæver professionsforståelse. Når 43 % af eleverne i vores survey-undersøgelse samtidig udtrykker utryghed ved fremlæggelser, tydeliggøres det, at det ikke er professionsvalget, men den professionelle parathed, der halter, og det kræver øvelse i studiekompetencer og livsmestring og ikke alene viden om professionens praksis. Den triadiske model samler professionsretning, studiekompetencer og livsmestring i én samlet tilgang, der rustar HF/VUC-eleverne til at klare overgangen til en professionsuddannelse.

Professionsretning på HF/VUC handler om at give eleverne indsigt i professionspraksis, arbejdsopgaver og værdier på den videregående uddannelse. Det kan faciliteres via praksisnære aktiviteter som case arbejde, arbejde med lokale institutioner eller studiebesøg på relevante uddannelsessteder. Udfordringen er, at underviserne på HF/VUC ofte ikke selv har kendskab til professionen og primært fokuserer på at opfylde de teoretiske krav i eksamensformerne. Undervisningen kan derfor risikere at blive overfladisk eller teoretisk.

Studiekompetencer dækker blandt andet over elevernes evne til at læse, skrive, kritisk refleksion og samarbejde. En stor del af HF/VUC-elever mangler et fagligt fundament og har begrænset erfaring med at være studerende, hvilket kræver målrettet træning i tekstlæsning, fremlæggelser og arbejdet i studiegrupper. Et dilemma er, at hensyn til elevernes sårbarhed nogle gange kan nivellere undervisernes krav, hvilket på sigt kan svække elevernes parathed til videre uddannelse.

Livsmestring omfatter evnen til at håndtere personlige, sociale og følelsesmæssige udfordringer, som mange HF/VUC-elever kæmper med. Arbejdet med livsmestring kan ske gennem relationsarbejde, vejledning, klassesamtaler og metarefleksion over egne ressourcer og barrierer. Dilemmaet her er balancen mellem at støtte eleven og samtidig stille krav. Dermed er det netop i vekselvirkningen mellem professionsretning, studiekompetencer og livsmestring, at den triadiske tilgang viser sit pædagogiske potentiale som en vej til at styrke

elevernes mulighed for at gennemføre en professionsuddannelse og håndtere de komplekse overgange, som de møder i deres videre uddannelsesforløb.

Konklusion

På baggrund af undersøgelsen konkluderer vi, at HF/VUC kan facilitere overgangen til og gennemførelsen på pædagoguddannelsen ved at fokusere på faglig og social integration. Baseret på analysens fund anbefaler vi en triadisk tilgang, som fokuserer på studiekompetencer, professionsretning samt livsmestring. Et overordnet mål med indsatserne er at få elevernes forventninger til at stemme bedre overens med de erfaringer, de vil gøre sig i mødet med uddannelsen, for at mindske en potentiel afgrund. Det handler dog ikke kun om at afstemme forventninger, men også om at ruste eleverne og sørge for, at de på HF/VUC udvikler de nødvendige kompetencer og livsmestring.

Den triadiske tilgang er et indspark til en videre proces på institutionsniveau, som i høj grad er almenpædagogisk og dannelsesorienteret. Derfor har den potentiale til at blive indtænkt didaktisk på andre ungdomsuddannelser, som også oplever en sårbar ungdomsgeneration, hvis overgang til videregående uddannelse de skal facilitere.

Det er vores vurdering, at det politiske og didaktiske fokus på professionsrettethed i overgangen fra HF/VUC til pædagoguddannelsen bør suppleres med en styrket indsats for at udvikle elevernes studiekompetencer og livsmestring. Uden dette fremstår professionsforberedelsen begrænset i sin effekt. Den triadiske tilgang tilbyder et mere bæredygtigt fundament, hvor de studerendes forventninger og virkelighed i højere grad kan balanceres. ●

Litteratur

- Danmarks Evalueringsinstitut (EVA). (2023a). *Oplevelsen af praktik på uddannelserne til lærer, pædagog, sygeplejerske og socialrådgiver*. <https://eva.dk/Media/638428958857647737/Oplevelsen%20af%20praktik.pdf>
- Danmarks Evalueringsinstitut (EVA). (2023b). *Så forskellige er de unge på de fire gymnasiale uddannelser*. <https://eva.dk/grundskole/overgange-til-ungdomsuddannelse/valg-af-ungdomsuddannelse/valg-af-gymnasiale-uddannelser/saa-forskellige-er-de-unge-paa-de-fire-gymnasiale-uddannelser>
- Danske Professionshøjskoler. (2021). *Behovet for velfærdsuddannede i 2030 – Prognose fordelt på landsdele*. https://xn--danskeprofessionshjskoler-xtc.dk/Microsoft%20Word%20-%20Rapport_v6_MLS_0704.docx
- Eccles, J. (1983). Expectancies, values, and academic behaviors. I: Spence, J.T. (ed.). *Achievement and achievement motives*. Psychological and sociological approaches, s. 75-146.
- Holmegaard, H. T., Madsen, L. M., & Ulriksen, L. (2014). *A journey of negotiation and belonging: Understanding students' transitions to science and engineering in higher education*. Cultural Studies of Science Education, 9(3), s. 755-786.
- Kloch, L. D. (2024). *Fakta om pædagoguddannelsen*. https://xn--danskeprofessionshjskoler-xtc.dk/wp-content/uploads/2024/04/Fakta-om-paedagoguddannelsen-246951_1.pdf
- Poulsen, B. K., & Aagaard, K. (2022). *Undersøgelse af årsager til frafald fra VIA-uddannelser blandt studerende med HF-VUC-baggrund: Afrapportering af interviewundersøgelse og litteraturgennemgang med fokus på frafald fra VIAs pædagog- og sygeplejerskeuddannelser*. https://www.ucviden.dk/ws/portalfiles/portal/161093641/Unders_gelse_af_rsager_til_frafald_rapport.pdf
- Uddannelses- og Forskningsministeriet. (2024, 15. marts). *Stigning i frafald på professionsuddannelserne bekymrer minister*. Hentet 25. juni 2024 fra <https://ufm.dk/aktuelt/pressemeddelelser/2024/stigning-i-frafald-pa-professionsuddannelserne-bekymrer-minister>
- Ulriksen, L. (2004). *Den implicite studerende*. Dansk Pædagogisk Tidsskrift, 3, 48-59.

Seksualundervisning i gymnasiet:

En nødvendig — men udfordrende opgave

PERSONBOKS

Camilla Rye Jørgensen

- Rektor på Egedal Gymnasium & HF
- Master i Offentlig Ledelse, SDU med masterprojektet:
- Implementering af seksualundervisning på de almene gymnasier

Susan Pauli Petersen

- Faglig-pædagogisk koordinator og underviser i dansk og samfundsfag på Egedal Gymnasium & HF

Af **Susan Pauli** og **Camilla Rye**

Abstract

Seksualundervisning blev i 2023 gjort obligatorisk på landets gymnasier, men hvad betyder det i praksis? Mange rektorer støtter ideen om seksualundervisning, men føler sig ladt i stikken af en uklar lovgivning uden konkrete retningslinjer. Lærerne er usikre på, hvad der kræves af dem – nogle føler sig ikke klædt på til opgaven, andre mener, at det er grænseoverskridende, og at seksualundervisning er uden for deres faglighed. Ressourcerne er knappe, og flere skoler viderefører blot tidligere tiltag uden en egentlig strategi for, hvad eleverne skal have ud af undervisningen. Samtidig viser erfaringer fra skolerne, at når seksualundervisningen bliver gjort relevant og tværfaglig, kan den styrke både fællesskabet og elevernes trivsel.

Men hvad skal der til for, at seksualundervisningen implementeres og faktisk gør en forskel for de elever, som har kæmpet for at få den vedtaget? Artiklen undersøger, hvordan seks udvalgte gymnasirektorer forstår og implementerer den lovpligtige seksualundervisning – og hvilke faktorer de peger på som hæmmende og fremmende for en vellykket implementering.

I foråret 2022 gik Danske Gymnasiers Sammenslutning sammen med Sex & Samfund om at kræve seksualundervisning som et obligatorisk fag. De argumenterede for, at mange gymnasieelever har deres seksuelle debut i deres gymnasietid, og at tilstrækkelig viden kan forebygge usikker sex, uønskede graviditeter og seksuelle krænkelser.

Samtidig pegede elevorganisationer på, at den eksisterende seksualundervisning i folkeskolen var utilstrækkelig, og at mange unge savnede relevant og nuanceret undervisning.

Politisk var der bred opbakning til ideen, men uenighed om, hvordan den skulle implementeres. Nogle aktører ønskede seksualundervisning som et selvstændigt fag med en fastlagt læreplan, mens andre – herunder gymnasiernes interesseorganisation, Danske Gymnasier – argumenterede for, at det skulle integreres fleksibelt i eksisterende undervisning. Resultatet blev det kompromis, hvor seksualundervisning fra 1. august 2023 blev en del af § 29 i lov om gymnasiale uddannelser og sidestillet med tværgående kompetencer som digitale færdigheder og innovation.

Hvad ligger der i begrebet 'seksualundervisning'?

Der findes ikke én entydig definition af seksualundervisning. I stedet er det et begreb, der er under konstant fortolkning og debat, både politisk, fagligt og praktisk.

Traditionelt har seksualundervisning været forankret i folkeskolen, men den nationale elevtrivselsundersøgelse fra 2021 viste, at 14 % af eleverne på de gymnasiale uddannelser det seneste år havde været udsat for uønsket seksuel opmærksomhed fra andre elever eller ansatte på skolen. Dette blev en central begrundelse for at gøre seksualundervisning obligatorisk på ungdomsuddannelserne.

Den nye lovgivning om obligatorisk seksualundervisning nævner, at den skal "indgå, hvor det er relevant", og sikre, at eleverne "opnår viden om og indsigt i seksualområdet og får mulighed for at reflektere herover".¹ Men begrebet "seksualområdet" er ikke defineret, og den politiske aftale fastsætter kun få specifikke emner, såsom samtykke, grænser, prævention og seksuelt overførte sygdomme.

>

¹ Bekendtgørelse af lov om de gymnasiale uddannelser. §29, stk. 7

“Seksualundervisningen rummer et stort potentiale for at styrke både elevtrivsel og skolens dannelsesopgave – men det kræver, at rammerne for implementering er tydelige, og at skolerne tør tage ejerskab og sætte retning.”

Susan Pauli og Camilla Rye

Undersøgelsens teoretiske ramme

I masterprojektet og denne artikel bruges Winter & Nielsens integrerede implementeringsmodel og Søren Obed Madsens fem perspektiver på implementering til at:

- strukturere analysen af rektorernes forståelse og handlinger i implementeringsprocessen
- sammenligne de forskellige rektors tilgange og identificere mønstre og afvigelser i deres implementeringsstrategier
- påvise barrierer og muligheder i forhold til implementeringens succes.

Søren Obed Madsen (2022) påpeger forskellige oversættelsesperspektiver, altså flere muligheder for at fortolke det samme, når implementering foregår, mens Winter & Nielsens model viser de faktorer, som kommer i spil, når en lov skal implementeres i en organisation (Winter & Nielsen, 2008).

Fælles for teorierne er, at de forstår oversættelsen af det, som skal implementeres, som afgørende for implementeringens succes. Derudover kan de to teorier hjælpe med at afdække de faktorer, der fremmer implementeringen, og de barrierer, der hæmmer den.

Winter & Nielsens integrerede implementeringsmodel

Winter & Nielsens model undersøger, hvordan politiske beslutninger omsættes til handling i offentlige organisationer.² Modellen peger på, at implementeringssucces afhænger af en række faktorer.

For det første afhænger implementeringen af den konkrete politikformulering og politikdesignet. En vellykket implementering forudsætter, at den politiske beslutning er klart formuleret og realistisk i forhold til de ressourcer, der er til rådighed.

For det andet kan modstridende interesser mellem ledelse, lærere og elever være en faktor, der hæmmer implementeringen. Winter & Nielsen fremhæver, at implementering ofte afhænger af organisationens interne interesser.

Det tredje forhold, der har betydning, er medarbejdernes adfærd og afværgemekanismer. Winter & Nielsen fremhæver, at offentlige medarbejdere ofte anvender afværgemekanismer for at undgå at implementere opgaver, de ikke føler sig komfortable med.

Det fjerde og sidste forhold, som Winter & Nielsen påpeger, er ledelsens rolle i implementeringsprocessen. Ifølge Winter & Nielsen har ledelsen en afgørende rolle i at sikre implementeringens succes gennem signalering (klare forventninger), kontrol og kapacitetsudbygning (efteruddannelse).

Søren Obed Madsens perspektiver på implementering

For at kvalificere Winter & Nielsens integrerede implementeringsmodel og få en mere nuanceret indsigt i, hvorfor resultatet af implementeringen blev så forskellig ude på seks undersøgte skoler, er Winter & Nielsens model blevet suppleret med Søren Obed Madsens fem perspektiver på implementering.³ De fem perspektiver viser, hvordan politiske beslutninger, herunder lovgivning, bliver omsat til praksis i organisationer. Det drejer sig om 1) det oversættende perspektiv, hvor loven fortolkes og oversættes lokalt, 2) det politiske perspektiv, hvor implementeringen afhænger af forhandlinger og kompromiser, 3) det fortolkende perspektiv, hvor implementeringen er en dynamisk proces, 4) det instrumentelle perspektiv, hvor implementeringen kræver klare planer og kontrol samt 5) det legitimerende perspektiv, hvor implementering mest sker for at tilfredsstille eksterne krav.

Masterprojektet viser, hvordan rektorerne veksler mellem forskellige oversættelsesperspektiver, og at det har betydning for deres implementeringsadfærd. F.eks.

² Winter, S. & Nielsen, V. L. (2008): *Implementering af politik*. Hans Reitzels Forlag. 1. udgave.

³ Madsen, S. O. (2022): *Implementering – mellem snak og handling*. Samfundslitteratur.

ser mange rektorer implementeringen som en instrumentel opgave og efterspørger derfor en klar top-down opskrift. Enkelte udviser det fortolkende perspektiv, hvor de forsøger at skabe lokal mening og følgeskab omkring opgaven. Projektet peger også på en vis grad af organisatorisk hykleri, når nogle rektorer lader som om, de implementerer loven, uden reelt at ændre praksis.

Undersøgelsens metodiske grundlag og dets betydning for konklusionerne

Undersøgelsens metodiske grundlag er baseret på en kvalitativ eksplorativ tilgang. Formålet har været at undersøge, hvordan seks udvalgte gymnasierektorer forstår og implementerer den lovpligtige seksualundervisning. Den kvalitative metode blev valgt, fordi seksualundervisning kan tolkes på mange måder, og fordi implementeringsprocessen er påvirket af både individuelle, organisatoriske og politiske faktorer.

Indsamling af empiri bygger på semistrukturerede interviews med seks gymnasierektorer i Region Hovedstaden, der har mindst fem års topledelseserfaring, samt dokumentstudier af relevante politiske aftaler, lovgivning, høringssvar og ministerielle udtalelser for at forstå, hvorfor seksualundervisningen blev gjort obligatorisk.

Undersøgelsens kvalitative metode har gjort det muligt at afdække komplekse og nuancerede perspektiver på implementeringen af seksualundervisningen. Dog betyder metodevalget, at konklusionerne ikke nødvendigvis kan generaliseres. Resultaterne viser snarere et billede af, hvordan ledelsen på udvalgte gymnasier har håndteret den nye lovgivning, og hvordan de oplever udfordringerne ved implementeringen.

Faktorer som virker hæmmende og fremmende for implementeringen af den lovpligtige seksualundervisning.

Som nævnt kan svar fra seks gymnasierektorer ikke sige noget generelt eller endegyldigt om implementering af seksualundervisningen på landets gymnasier. Når det er sagt, peger empirien på en række interessante fund,

som man med en vis forsigtighed må formode afspejler nogle mere generelle tendenser på landets gymnasier.

1. Manglende definition af seksualundervisning

Det forhold, som påvirker implementeringen af seksualundervisning mest, er, at der mangler en klar definition af "seksualundervisning."

Den nye lovgivning om obligatorisk seksualundervisning nævner, at den skal "indgå, hvor det er relevant" og sikre, at eleverne "opnår viden om og indsigt i seksualområdet og får mulighed for at reflektere herover." Men begrebet "seksualområdet" er ikke defineret, og den politiske aftale fastsætter kun få specifikke emner, såsom samtykke, grænser, prævention og seksuelt overførte sygdomme.

Rektorerne forstår generelt implementeringsprocessen i det instrumentelle perspektiv, hvor lederen er den, som har det analytiske og strategiske blik på processen. Den, som træffer beslutningerne, og som kommunikerer beslutningerne, så andre kan udføre opgaverne. Rektorerne efterlyser en præcisering af, hvad seksualundervisningen konkret skal indeholde. Flere af dem har dog ikke nærlæst lovtæksten, for de afventer en fortolkning fra Børne- og Undervisningsministeriet.

At rektorerne synes, at det er svært at oversætte loven og den politiske aftale, eller ikke har nærlæst loven, hæmmer således i høj grad implementeringen af loven og muligheden for at gøre seksualundervisning til en succes, for hvordan skal de komme i gang med implementeringsprocessen uden at vide, hvad de skal implementere?

En af grundene til, at rektorerne venter og ikke selv melder en oversættelse af opgaven, er, at de oplever opgaven som en kilde til diskussion med både lærere og elever om, hvad seksualundervisning er og skal indeholde.

*"Eleverne ønskede særligt fokus på seksuel frihed og seksuel lyst og nydelse. De ønskede blandt andet en dildo-workshop, men vi måtte af hensyn til lærerne finde en anden løsning, der stadig skabte åbenhed om emnet."*⁴

Rektorerne er også usikre på, om de, som er noget ældre end eleverne, helt forstår, hvad eleverne gerne vil have. En rektor udtrykker det sådan her: "De unge er meget søgende omkring det, så jeg tror egentlig, at >

4 Jørgensen, C. R. (2024): *Implementering af seksualundervisning på de almene gymnasier*. Masterprojekt Syddansk Universitet. Side 8

“De unge er meget søgende omkring det, så jeg tror egentlig, at tiden virkelig er moden til, at vi snakkede mere om, hvad vi mener med det der seksualundervisning... så vi får et bedre sprog for, hvad det vil sige.”

(rektor i undersøgelsen)

tiden virkelig er moden til, at vi snakkede mere om, hvad vi mener med det der seksualundervisning... så vi får et bedre sprog for, hvad det vil sige.”

Selvom rektorerne synes, at oversættelsen er svær og kan være fyldt af dilemmaer, forestiller de sig, at der kan komme mange positive ting ud af seksualundervisningen – også af at opgaven skal oversættes. Flere rektorer påpeger således, at seksualundervisning kan give eleverne det sprog til at tale om emner, der ellers kan være svære at adressere. På denne måde bliver seksualundervisningen ikke kun det faglige tiltag, men også en måde, hvorpå gymnasiet kan bidrage til at styrke elevernes personlige udvikling og relationer.

Flere rektorer forstår seksualundervisning som en naturlig del af skolens arbejde med demokratisk dannelse og elevtrivsel. De gør med andre ord seksualundervisningen til en del af skolens identitet frem for en isoleret og løsthængende opgave. Med reference til Søren Obed Madsens perspektiver sætter rektorerne seksualundervisning ind i en eksisterende ramme, som er med til at legitimere opgaven. Det er med til at fremme implementeringsprocessen, når rektorerne strategisk integrerer seksualundervisning i gymnasiets eksisterende værdier og målsætninger.

På den skole, som er langt med implementeringen af seksualundervisningen, har rektor en meget positiv erfaring med, at seksualundervisning kan skabe det rum, hvor eleverne kan diskutere grænser, køn og samtykke i en tryk og struktureret ramme: “Vi har haft sådan et princip om, at det, som er svært, det skal vi tale om”.⁵ Pointen tyder på, at når skolerne tager eleverne med i planlægningen, kan det være med til at skabe det inkluderende undervisningsmiljø, som også styrker elevernes trivsel og tryk i sociale relationer. Seksualundervisning kan således med fordel indtænkes i en bredere kontekst.

I selve implementeringsprocessen har fem ud af seks rektorer tænkt sig at inddrage eleverne for at få deres

feedback på de ideer (oversættelsen af opgaven), som rektor eller en gruppe medarbejdere har om seksualundervisningen. Selvom rektorerne giver udtryk for, at når eleverne generelt inddrages aktivt, fremmer det implementeringen og skaber en undervisning, der føles relevant for eleverne, har kun en rektor har inddraget eleverne.

I oversættelsen af elevernes behov trækker rektorerne oftest på deres egne fornemmelser. Det kan medvirke til at hæmme implementeringen. Hvis eleverne oplever seksualundervisningen som uvedkommende, kan det, udover at skabe utilfredshed i elevgruppen og ikke leve op til lovens krav, være med til at øge medarbejdernes modvilje og usikkerhed i forhold til at varetage opgaven.

Opsummerende viser undersøgelsen således, at når rektorerne, enten alene eller sammen med lærerne og elever, tør oversætte loven og lave en implementeringsproces med udgangspunkt i fortolkningen, øger det engagementet fra elever og lærere samt bidrager til at skabe en rød tråd i elevernes uddannelse.

2. Uens opfattelser af indhold og temaer

Det andet forhold, som påvirker implementeringen af seksualundervisning, er, at der mangler en fælles forståelse af, hvilke emner og temaer der skal indgå i seksualundervisningen.

Det er interessant, at alle rektorerne, trods manglende oversættelse af lovteksten, har ideer om, hvilke emner som er vigtige at få med i seksualundervisningen.

De nævner således alle prævention, om at have sex, seksuel normalitet, kønssygdomme og graviditet som en del af den nødvendige seksualundervisning. De oplever denne del af (den klassiske version af) seksualundervisningen som det nødvendige grundlag, der burde være etableret i folkeskolen, så undervisningen på gymnasi-erne kan:

⁵ Jørgensen, C. R. (2024): *Implementering af seksualundervisning på de almene gymnasier*. Masterprojekt Syddansk Universitet. Side 46

Tabel 1:

Emner i seksualundervisningen	Aftalen	Rektor 1	Rektor 2	Rektor 3	Rektor 4	Rektor 5	Rektor 6
#Metoo og sexism		x	x	x			
Respekt over for hinandens grænser	x		x		x	x	x
Samtykkelovgivning	x	x	x	x	x	x	x
Digitale krænkelser		x					
Håndtering af seksuelle krænkelser		x		x	x		
Kønsidentiteter og kønsnormer			x	x	x		
Kønsrollemønstre og ligestilling		x		x			x
Seksuel identitet og rettigheder		x			x		
LGBT+				x	x		
Kropsforståelse				x			
Sexlyst		x					
Antal emner	2	7	4	7	6	2	3

"... komme ud over den med banan og kondomet..."⁶

Udover ovenstående fælles emner har rektorerne forskellige forestillinger om det øvrige indhold i seksualundervisningen. Vi har for overblikkets skyld lavet ovenstående tabel (se Tabel 1), hvor rektorerne øvrige forslag til emner inden for seksualundervisning er samlet og sammenlignet med de emner, som nævnes i den politiske aftale.

Alle rektorerne er enige om, at undervisning om samtykkelovgivningen skal indgå. Ikke alle rektorer nævner grænser som et tema, selvom det er en del af den politiske aftale.

De tre mandlige rektorer (i skema side 50 (Tabel 2) benævnt som rektor 2, 5 og 6) er enige om, at det er vigtigt, at de unge undervises i at respektere hinandens grænser. En rektor begrundet behovet med: "... mest affødt af de der møgsager og den der shitstorm, skolen var involveret i."⁷

De tre kvindelige rektorer (i skema side 50 (Tabel 2) benævnt som rektor 1, 3 og 4) har en bredere for-

ståelse af, hvilke emner som skal indgå. De peger på mellem seks og syv emner. De mandlige rektorer peger på mellem to og fire emner. Der er således en køns-mæssig forskel i holdningen til, hvilke emner og hvor mange emner der skal indgå. Det er overordnet yderst interessant, at rektorerne er langt mere ambitiøse med indholdet, end den politiske aftale lægger op til. Måske spænder ambitionerne ben for modet til at oversætte opgaven og starte på implementeringen, fordi de gør opgaven mere omfangsrig og uoverskuelig?

Der er også store forskelle i rektorerne forestilling om omfanget af tidsforbruget og antallet af fag, som skal bidrage til i undervisningen.

Både rektor 1 og 2 ønsker, at en bred fagrække, i forståelsen 'så mange fag som muligt', skal bidrage, samt at der skal afholdes fælles arrangementer. De peger også på behovet for progressionsplaner og løbende drypvis undervisning. Rektor 2 peger også på, at det ville være ideelt, hvis undervisningen kunne indtænke den enkelte klasses niveau, så der var lavet forskellige moduler, som lærerne alt efter behov kunne gøre brug af:

>

⁶ Jørgensen. C. R. (2024): *Implementering af seksualundervisning på de almene gymnasier*. Masterprojekt Syddansk Universitet. Side 51

⁷ Jørgensen. C. R. (2024): *Implementering af seksualundervisning på de almene gymnasier*. Masterprojekt Syddansk Universitet. Side 52

Tabel 2:

Fag, som nævnes af rektorerne som et relevant fag ¹					
R1	R2	R3	R4	R5	R6
Så mange fag som muligt	Så mange fag som muligt	Samfundsfag, psykologi, dansk	Biologi, dansk, samfundsfag, filosofi, oldtidskundskab. Seks forskellige fag. Det sjette fag nævnes ikke	Ikke specifikke faggrupper. Biologi nævnes. Lærerne er faciliterende.	Samfundsfag, biologi og psykologi

¹ Det er interessant, at de fag, som nævnes af rektorerne, er de samme, som de tidligere undervisningsministre Merete Riisager og Pernille Rosenkrantz-Theil pegede på. Se venligst afsnit 5.

*"Jeg kunne virkelig godt tænke mig, at vi laver nogle moduler, som lærerne alt efter behov kunne plukke af, og som på linje med vores moduler om klasserumskultur kunne bruges i de enkelte klasser"*⁸

Rektor 4 og hendes gymnasium skiller sig meget ud fra de øvrige. Deres måde at gribe undervisningen an på ligner i hovedtræk de modeller, som både rektor 1 og 2 ønsker. På rektor 4's skole har de dog allerede udviklet det systematiserede forløb over tre år, hvor de både har fælles arrangementer, og hvor forskellige fag i løbet af de tre år bringer forskellige perspektiver og underemner i spil, f.eks. skriver eleverne i 2.g en dansk stil om køn og normer for seksualitet.

Den del af seksualundervisningen, som ikke ligger i enkelte fag, er rammesat, så eleverne skal tale om cases fra hverdagen på skolen og derved diskutere forskellige dilemmaer og handlemuligheder. Det sker på baggrund af elevernes ønsker: "... Det er også rigtig meget ved at få lov til at spejle sig selv i tekster og faglige pensum".⁹

Ud fra den empiri, der er indsamlet på de seks skoler, kan vi desuden se en tendens til, at på skoler, hvor seksualundervisning tolkes i en mere snæver 'klassisk' forstand, overlades undervisningen typisk til eksterne aktører, som f.eks. Sex & Samfund, eller bliver lagt ud i fagene, uden at der på skoleniveau er en samlet progressionsplan eller en dialog om, hvad skolen ønsker, at seksualundervisningen skal give de unge.

Omvendt peger undersøgelsens empiri i retning af, at på skoler, hvor seksualundervisning forstås som noget, der er en del af det bredere arbejde med elevtrivsel og

demokratisk dannelse, involveres både lærere og elever i planlægningen af den fælles undervisning, som også både foregår i fagene og på tværs af fag.

3. Usikkerhed om, hvornår implementering er tilstrækkelig

Der er en tydelig sammenhæng mellem rektorerne forståelse af seksualundervisning og den måde, deres skoler arbejder med at implementere seksualundervisning på. Jo mere trygge/sikre rektorer er ved at oversætte og fortolke loven og lovens intentioner, jo mere målrettet og kvalificeret er skolens arbejde med at implementere den. Omvendt fører usikkerhed, mangel på oversættelse og lav prioritering til overfladisk eller udsat implementering.

Fem ud af seks rektorer er usikre på, om skolen opfylder kravene. Denne usikkerhed har ført til en afventende tilgang, hvor mange skoler blot gentager tidligere tiltag uden at udvikle en ny, strategisk plan.

*"Vi trækker den lige". "Vi vil gerne se, hvordan de andre skoler gør".*¹⁰

Denne tilgang til implementering passer med flere af Obed Madsens perspektiver på implementering. Det første er det eksempel på behovet for at implementere via planer og kontrol – noget der ikke bliver leveret fra politisk side, og derfor afventer man andres erfaringer. Man kan også tale om, at man går lidt mere dynamisk til værks ift. implementeringen.

*"Vi gør det, fordi det bliver sagt fra ministeriet, og så tager vi det moderat alvorligt."*¹¹ Dette udsagn vidner

⁸ Jørgensen. C. R. (2024): *Implementering af seksualundervisning på de almene gymnasier*. Masterprojekt Syddansk Universitet. Side 53

⁹ Jørgensen. C. R. (2024): *Implementering af seksualundervisning på de almene gymnasier*. Masterprojekt Syddansk Universitet. Side 53

¹⁰ Jørgensen. C. R. (2024): *Implementering af seksualundervisning på de almene gymnasier*. Masterprojekt Syddansk Universitet. Side 48 + 50

¹¹ Jørgensen. C. R. (2024): *Implementering af seksualundervisning på de almene gymnasier*. Masterprojekt Syddansk Universitet. Side 48

om det legitimerende perspektiv, jf. Obed Madsen. Her bliver det tydeligt, at det er det eksterne behov, der er styrende for implementeringen.

Usikkerheden om opgavens omfang og krav takler rektorerne ved enten at afvente tydeligere retningslinjer, og/eller hvis muligt at genbruge tidligere aktiviteter, f.eks. det modul med det fælles foredrag for alle elever, hvor opgaven løses af eksterne aktører.

Flere rektorer har, som nævnt, således valgt at videreføre Sex & Samfunds Uge Sex-kampagne, som tidligere har været brugt på mange gymnasier. På nogle skoler har dette været den eneste indsats, hvilket betyder, at seksualundervisningen ikke nødvendigvis er blevet mere integreret i undervisningen, men snarere afviklet som enkeltstående oplæg:

“Jamen vi har... vi har købt os ud af det... kan man sige... vi har Sex & Samfund til at komme og lave decideret seksualundervisning.”¹²

Andre skoler har suppleret med eksterne workshops og foredrag om emner som samtykke, køn og seksuel sundhed:

“Vi har haft en ekstern partner til at facilitere det dialogspil om samtykke, hvor eleverne spiller en retssag om muligt manglende samtykke.”¹³

Begge løsninger friholder lærergruppen fra at påtage sig opgaven, hvilket kan mindske lærernes modstand, men det betyder samtidig, at undervisningen ikke bliver en fast del af skolens faglige aktiviteter og ikke integreres i undervisningen, som loven lægger op til.

Begge citater understreger, at rektorerne også tænker i det mere politiske perspektiv, hvor de jf. Obed Madsen forhandler en implementering igennem ved at benytte sig af eksterne parter. Altså det bevidst valgte kompromis ift. implementeringen i gymnasiets kerneopgave.

På nogle gymnasier har rektorerne, som tidligere nævnt, valgt at forankre seksualundervisningen i bestemte fag. En rektor forklarer, at denne tilgang gør undervisningen mere relevant: *“Så kan vi sætte det i en historisk kontekst og lade eleverne analysere erotiske digte eller se på køn og ligestilling i litteraturen.”*

Men selv denne integration er oftest sket uden en større strategisk plan, hvilket betyder, at der er stor

forskul på, hvor meget og hvordan seksualundervisning rent faktisk bliver en del af fagene. En anden metode har været at afholde faste temadage, hvor alle elever på tværs af årgange får seksualundervisning samlet.

På de gymnasier, hvor man hurtigt, og typisk før lovgivningen blev vedtaget, er kommet i gang med at implementere loven, er seksualundervisningen oftest tænkt ind i det bredere dannelsesmæssige perspektiv, hvor både lærere og elever inddrages i planlægningen, og hvor undervisningen tilpasses de forskellige årganges ønsker og behov.

Omvendt med de skoler, der har en afventende tilgang til implementering. Her vil man være mere tilbøjelig til at afvikle seksualundervisning ved hjælp af oplæg udefra, hvor der ikke nødvendigvis tages hensyn til elevernes forskellige interesser og behov årgangene imellem. Det skyldes muligvis, at det kræver en del planlægning og i øvrigt også ressourcer (timer) at skulle involvere lærere og elever i planlægningen.

Opsummerende viser undersøgelsen, at der, alt efter rektorerne fortolkning af opgaven, vil være store forskelle mellem indholdet og metoderne på de forskellige gymnasier. Ud fra det demokratiske perspektiv betyder det i værste fald, at nogle gymnasier reelt ikke opfylder loven.

Overordnet er rektorerne meget opmærksomme på, at gymnasierne ikke alle steder kommer til at levere det, som politikerne havde ønsket:

“... man vil finde ud af, at nogle steder går man all in på det, og andre steder laver man nærmest ingenting. Det kan selvfølgelig være fint nok at parkere det på den måde politisk, hvis det er det, man ønsker.”¹⁴

Det er yderst interessant, at det påvirker rektorerne implementeringsadfærd, at de på egne og på deres gymnasiers vegne gør sig overvejelser omkring, hvilke eventuelle afværgemekanismer deres kollegaer kan finde på at anvende. Med reference til Winter & Nielsens pointe om betydningen af institutionelle strukturelle faktorer (Winter & Nielsen, 2008), spejler rektorerne sig her i branchekulturen, hvor forventninger om, at kollegaernes adfærd vil bære præg af organisatorisk hykleri, får rektorerne til at overveje, om det kan 'betale sig' at investere tid og økonomi i at lokke eller gennemtvinge

12 Jørgensen. C. R. (2024): *Implementering af seksualundervisning på de almene gymnasier*. Masterprojekt Syddansk Universitet. Side 54

13 Jørgensen. C. R. (2024): *Implementering af seksualundervisning på de almene gymnasier*. Masterprojekt Syddansk Universitet. Side 54

14 Jørgensen. C. R. (2024): *Implementering af seksualundervisning på de almene gymnasier*. Masterprojekt Syddansk Universitet. Side 50

“På de gymnasier, hvor man hurtigt, og typisk før lovgivningen blev vedtaget, er kommet i gang med at implementere loven, er seksualundervisningen oftest tænkt ind i det bredere dannelsesmæssige perspektiv, hvor både lærere og elever inddrages i planlægningen, og hvor undervisningen tilpasses de forskellige årganges ønsker og behov.”

Susan Pauli og Camilla Rye

seksualundervisning, når andre rektorer kan rationere eller udsætte aktiviteterne uden konsekvenser?

4. Tidspres og manglende ressourcer

Det fjerde forhold, som påvirker implementeringen af loven om seksualundervisning, er manglende tid og ressourcer.

Fem ud af seks rektorer oplever, at kravet om seksualundervisning er en ekstra byrde i en presset skolehverdag. De påpeger, at seksualundervisning konkurrerer med andre opgaver i gymnasiet. De mener, at der allerede er stor tidsmæssig trængsel i skemaet, og at lærerne har travlt med at opfylde kravene i de eksisterende fag.

*“Jeg tænkte også, at der i forvejen er trængsel i fagene, og i det hele taget... at det er svært at blive ved med at proppe ting ind, som ligger uden for fagene...”*¹⁵

Flere af rektorer mener derfor, at seksualundervisningen burde være indskrevet i de enkelte fags læreplaner, så det ikke bliver en ekstra opgave, men en del af de eksisterende fag.

Samtidig peger rektorerne på, at skolerne ikke har fået de nødvendige ressourcer til at implementere undervisningen ordentligt. De to millioner kroner, der er afsat på nationalt niveau til eksterne undervisningsmaterialer, rækker ikke langt, og der er ikke afsat midler til efteruddannelse af lærere. Ifølge Winter & Nielsen (2008) skyldes det politikdesign med manglende sammenhæng mellem mål og midler hovedsageligt politikerne manglende viden. I vores tilfælde ved politikerne godt, hvad det koster at gennemføre tre timers seksualundervisning

for en enkelt årgang på alle ungdomsuddannelser.

Alligevel vælger de at afsætte to millioner årligt, som ikke går til ungdomsuddannelserne. Det stiller gymnasierne i en meget vanskelig situation, og spørgsmålet er, om det er muligt at tilrettelægge en undervisning inden for det nuværende økonomiske råderum, som kan behandle de mange forskellige problemstillinger og temaer inden for seksualundervisning?

5. Lærernes utryghed og manglende kompetencer

Et femte forhold, som påvirker implementeringen, og som italesættes af et flertal af rektorerne i forbindelse med implementering af seksualundervisning, er lærernes utryghed ved at undervise i emnet.

Winter & Nielsen (2008) peger på, at medarbejdernes involvering i implementeringsprocessen er fremmede for resultatet. Det giver nemlig i Winter & Nielsens optik medarbejderne mulighed for at bruge deres faglige skøn, hvilket øger deres ejerskab og fremmer deres implementeringsadfærd.

Fem ud af seks af rektorerne er meget opmærksomme på fordelene ved at inddrage medarbejderne. Alligevel er kun få af dem kommet i gang.

*“Jeg har ikke spurgt dem. Og jeg tænker også, at det er meget operationelt, at det her er noget, som er en opgave, der skal løses.”*¹⁶

Overordnet oplever rektorerne ikke, at lærergruppen direkte modarbejder opgaven, men de har alle oplevet, at mange lærere enten er tilbageholdende med eller direkte afvisende over for at undervise i seksualun-

¹⁵ Jørgensen. C. R. (2024): *Implementering af seksualundervisning på de almene gymnasier*. Masterprojekt Syddansk Universitet. Side 60

¹⁶ Jørgensen. C. R. (2024): *Implementering af seksualundervisning på de almene gymnasier*. Masterprojekt Syddansk Universitet. Side 67

dervisning. De føler sig ikke fagligt klædt på til opgaven, og nogle finder det grænseoverskridende at undervise i emner som samtykke og seksualitet:

“Jeg synes bare, det er et meget privat emne – og super grænseoverskridende at snakke med elever om.”¹⁷

Flere rektorer nævner, at denne modstand har ført til ønsket fra lærerne om at overlade undervisningen til eksterne aktører. Hvilket som tidligere nævnt dog ikke stemmer overens med lovens krav om, at undervisningen skal integreres i den almindelige undervisning.

“Jeg mener ikke, man automatisk er klædt på til at varetage den opgave på en fornuftig måde. Det er jo ikke noget, man har fået med fra universitet, pædagogikum eller en eller anden efteruddannelse.”¹⁸

Nogle lærere frygter også, at eleverne kan misforstå deres intentioner, eller at undervisningen kan føre til ubehagelige situationer:

“Lærerne sidder i en position over for elever, hvor det bliver svært at tale med dem om, hvorfor kondomet sprang i weekenden, når de nu også skal give dem karakterer om en uge...”¹⁹

Flere rektorer mener, at lærernes manglende faglige kompetencer på området kan blive en barriere for at skabe en kvalificeret seksualundervisning. På trods af dette har ingen af de interviewede rektorer endnu iværksat efteruddannelse, hvilket yderligere forstærker den tøvende implementering.

Konklusion

Projektet viser, at implementeringen af lovpligtig seksualundervisning på gymnasierne præges af betydelig usikkerhed, både omkring lovens indhold og de praktiske rammer for undervisningen. Rektorenes forståelse og fortolkning af opgaven varierer, hvilket resulterer i store forskelle i, hvordan seksualundervisningen tilrettelægges og integreres i skolernes hverdag.

De skoler, hvor ledelsen formår at oversætte lovgivningens intentioner til en lokal strategi, der involverer både elever og lærere, ser ud til at være længere med en meningsfuld implementering. Omvendt hæmmes processen på skoler, hvor usikkerhed, manglende ressourcer og lav prioritet fører til udsættelse eller overfladiske tiltag.

Resultaterne peger på behovet for klare nationale retningslinjer, støtte til efteruddannelse af lærere og konkrete eksempler på god praksis. Seksualundervisningen rummer et stort potentiale for at styrke både elevtrivsel og skolens dannelsesopgave – men det kræver, at rammerne for implementering er tydelige, og at skolerne tør tage ejerskab og sætte retning. ●

Litteratur

- Albers, B., Høgh, H. & Månsson, H. (red) (2015): *Implementering – fra viden til praksis på Børne- og ungeområdet*. Dansk Psykologisk Forlag.
- Jacobsen, D. I. & Thorsvik, J. (2013): *Hvordan organisationer fungerer*. Hans Reitzels Forlag. 3. udgave. 3. oplag.
- Justesen, L. & Mik-Meyer, N. (2010): *Kvalitative metoder i organisations- og ledelsesstudier*. Hans Reitzels Forlag.
- Jørgensen, C. R. (2024): *Implementering af seksualundervisning på de almene gymnasier*. Masterprojekt Syddansk Universitet.
- Madsen, S. O. (2022): *Implementering – mellem snak og handling*. Samfundslitteratur.
- Winter, S. & Nielsen, V. L. (2008): *Implementering af politik*. Hans Reitzels Forlag. 1. udgave.
- Würtz, A. et al. (2017). *Ledelse i offentlige og private institutioner*. Hans Reitzels Forlag. 1 udgave. 1 oplag.

17 Jørgensen, C. R. (2024): *Implementering af seksualundervisning på de almene gymnasier*. Masterprojekt Syddansk Universitet. Side 8

18 Jørgensen, C. R. (2024): *Implementering af seksualundervisning på de almene gymnasier*. Masterprojekt Syddansk Universitet. Side 65

19 Jørgensen, C. R. (2024): *Implementering af seksualundervisning på de almene gymnasier*. Masterprojekt Syddansk Universitet. Side 66

Ledelses- udfordringer og menings- skabelse i en erhvervs- gymnasial kontekst

PERSONBOKS

Iben Lehmann Rasmussen

- Lektor i engelsk, kommunikation og IT samt fælles AC-tillidsrepræsentant på Hansenberg Tekniske Gymnasium
- Master i gymnasiepædagogik og ledelse, Institut for Kulturvidenskaber, Syddansk Universitet. Iben har skrevet masterprojektet: *Ledelsesudfordringer og meningsskabelse i en erhvervgymnasial kontekst.*

Af **Iben Lehmann Rasmussen**

Abstract

Når skolekulturen på en skole bliver sløret af for mange rektorskift og for få fælles pejlemærker, træder mellemlederen ind som organisationens hukommelse – og måske dens håb. I et uddannelsessystem i forandring, hvor krav om dokumentation og målopfyldelse intensiveres, står erhvervsgymnasier over for komplekse ledelsesudfordringer, der kræver dygtig ledelse på alle organisatoriske niveauer. Denne artikel undersøger mellemlederrollen på et teknisk erhvervsgymnasium, hvor rektoren fungerer som mellemleder i en flerlagsledelsesstruktur. Rollen indebærer en balance mellem daglig skoleledelse og implementering af strategiske direktiver fra den øverste ledelse.

Med udgangspunkt i Karl E. Weicks teorier om meningsskabelse og løst kobled systemer (Weick, 1976; 2009) analyseres, hvordan erhvervsgymnasier håndterer krav fra politiske direktiver, økonomiske begrænsninger og pædagogiske mål. Gennem en mixed methods-tilgang, der inkluderer semistrukturerede interviews med henholdsvis rektor, pædagogisk koordinator og underviser, dokumentanalyse og selvetnografiske refleksioner, afdækkes de unikke udfordringer, rektorer står over for i forhold til at fortolke og implementere organisatoriske strategier, samtidig med at de opretholder en sammenhængende skolekultur i en kontekst præget af hyppige lederskift og høj personaleomsætning.

Undersøgelsens resultater peger på en væsentlig udfordring med at opretholde organisatorisk hukommelse, hvilket har undergravet skolens stabilitet og kontinuitet. Undersøgelsen fremhæver behovet for strategiske meningsskabelsesprocesser og robust vidensbevarelse, der kan sikre en fælles retning og fastholde skolens værdier. Samtidig understreges vigtigheden af en transparent og strategisk kommunikation, der kan bygge bro mellem skolens overordnede mål og den daglige praksis.

Erhvervsgymnasiet befinder sig i et spændingsfelt mellem pædagogiske idealer og politiske realiteter – mellem dannelse og dokumentation, trivsel og taxameter. Skiftende reformer, nye styringslogikker og demografiske forskydninger har intensiveret krav om effektivitet og ansvarlighed og skabt et markant krydspres for både medarbejdere og ledelse.

Modsat STX, hvor rektor fungerer som øverste leder, er rektor i erhvervsskolekonteksten placeret midt i en flerlagsledelse – med reference opad til direktionen og ansvar nedad for drift, personale og pædagogisk praksis. Rollen trækker i en operationel retning med fokus på

at implementere og oversætte strategier formuleret andetsteds, hvilket begrænser handlerummet for strategisk ledelse – ikke på grund af manglende kompetence, men med rod i strukturelle vilkår.

Denne undersøgelse tager afsæt i en skole præget af hyppige rektorskift og høj personaleomsætning. Fraværet af kontinuitet og strategisk retning har udfordret både kultur og organisatorisk hukommelse. Uformelle aktører har midlertidigt udfyldt ledelsesrummet, men slid og tab af fælles narrativ truer sammenhængskraften.

Det har skabt en ustabil ledelsessituation, høj personaleomsætning og slitage på både struktur og kultur. For >

medarbejderne har det været år præget af uforudsigelighed, manglende retning og – i flere tilfælde – stressrelaterede sygdomsmeldinger.

I 2023 tiltrådte en ny rektor med fokus på trivsel, kultur og ledelsesnærvær i samarbejdet mellem ledelse, arbejdsmiljørepræsentant og tillidsrepræsentanten. Det rejser et centralt spørgsmål: Hvilke udfordringer står rektor overfor som mellemleder i en erhvervsgymnasial kontekst – og hvilken rolle spiller skolens strategi og øvrige processer i løsningen?

Med afsæt i Karl E. Weicks begreber om meningsskabelse og løst koblede systemer (Weick, 2009; Hammer og Høpner, 2024) analyseres, hvordan strategisk ledelse, kommunikation og kulturforankring kan anvendes som navigationspunkter i en organisation, hvor formel styring og praktisk virkelighed ofte er løs koblet. Ambitionen er ikke kun at diagnosticere, men at bidrage med perspektiver, der kan styrke strategisk robusthed og pædagogisk sammenhæng.

Teoretisk ramme: Weick, meningsskabelse og løs kobling i ledelse

Karl E. Weicks (1976) teorier om meningsskabelse og løst koblede systemer danner rammen for denne analyse. De åbner for en forståelse af ledelse i organisationer præget af forandring, flertydighed og fragmentering – hvor rektors rolle som mellemleder udfoldes i krydsfeltet mellem retning og relationer, strategi og drift.

Meningsskabelse handler om, hvordan mennesker retrospektivt skaber mening i komplekse situationer. Organisationer ses som sociale systemer i konstant fortolkning, og meningsskabelse bliver central – både som proces og ledelsesopgave – især i en skole præget af skiftende ledelse og utydelig strategi. Mening skabes i samspil med andre og forankres i kultur og tidligere erfaringer. Derfor er meningsskabelse tæt knyttet til organisatorisk hukommelse.

Løst koblede systemer betegner organisationer, hvor afdelinger og teams opererer med høj grad af autonomi. Det giver fleksibilitet, men rummer også risiko for tab af fælles retning og koordinering – særligt i en

kontekst med høj personaleudskiftning og uklare koblinger mellem struktur og praksis.

I undersøgelsen anvendes Weicks begreber til at analysere rektors muligheder for at skabe strategisk forankring og fælles forståelse i en organisation præget af hukommelsestab og fragmentering. Fokus er ikke kun på, hvad rektor gør, men hvordan ledelse i sig selv bliver en meningsskabende praksis.

Metode og empiri

Undersøgelsen anvender en mixed methods-tilgang, hvor metodisk triangulering mellem semistrukturerede interviews, dokumentanalyse og selvetnografiske refleksioner forsøger at skabe en nuanceret forståelse af ledelsespraksis i en erhvervsgymnasial kontekst præget af strukturelt krydspres og høj kompleksitet.

De semistrukturerede interviews (Tanggaard & Brinkmann, 2020) er gennemført med tre nøglepersoner, der repræsenterer forskellige organisatoriske niveauer: rektor, en pædagogisk koordinator og en underviser. Interviewene blev transskriberet og analyseret tematisk med fokus på strategi, kultur og organisatorisk hukommelse.

Den dokumentanalytiske tilgang (Tanggaard & Brinkmann, 2023) omfattede skolens vedtægter, bestyrelsens forretningsorden, strategiske pejlemærker og det interne styringsværktøj Radar HTX. Formålet var at identificere diskrepanser mellem formuleret strategi og oplevet praksis – og at forstå, hvordan strategisk kommunikation rammesættes formelt.

Endelig inddrages selvetnografiske refleksioner (Alvesson, 2003) med afsæt i min dobbeltrolle som underviser og tillidsrepræsentant. Denne tilgang gav adgang til subtile dynamikker, stemninger og kulturelle praksisser, som sjældent optræder i formelle dokumenter. Refleksionerne er anvendt analytisk og ikke som primær empiri. Risikoen for bias er håndteret gennem bevidst metodisk triangulering og kritisk refleksion over min position.

Samlet set giver de tre metodiske greb indsigt i, hvordan strategi, ledelse og kultur opleves og praktiseres i en organisation, hvor løs kobling mellem strategi og praksis er både et vilkår og en udfordring.

“Vi får strategier og dokumenter, men ofte uden forklaring. Der mangler en oversættelse – nogen, der gør det meningsfuldt for os i hverdagen.”

(Pædagogisk leder)

Analytisk strategi

Analysen er inspireret af Grounded Theory (Tinggaard & Brinkmann, 2023). Gennem åben kodning fremkom temaer som organisatorisk hukommelse, kulturel sammenhæng og strategisk kommunikation. Disse blev i den selektive kodning koblet til Weicks begreber om meningsskabelse og løst koblede systemer (Weick, 1976; 2009). Hensigten har været at sikre, at konklusionerne udspringer af empirien og fortolkes gennem et begrebsmæssigt solidt perspektiv.

Metodiske forbehold og mulighed for overførbare

Undersøgelsen bygger på tre kvalitative interviews med nøgleaktører på samme erhvervsgymnasium: rektor, en pædagogisk koordinator og en underviser. Informanterne er strategisk udvalgt med henblik på at dække både ledelseslag, pædagogisk koordinering og praksisnær undervisning. To af informanterne har været ansat siden 2018 og har oplevet alle fire rektorskit, hvilket tilfører en særlig kontinuitet og hukommelsesdybde.

Selvom analysen udspringer af én konkret institutions erfaringer, er rektorrollen som mellemlider i en erhvervsskole en strukturel position, der rækker ud over det lokale. Undersøgelsen kan derfor – med de nødvendige forbehold – ansues som et spejl på bredere tendenser og udfordringer i den erhvervsgymnasiale sektor. Det betyder ikke, at resultaterne kan generaliseres i statistisk forstand, men at de kan tilbyde analytisk generaliserbarhed (Flyvbjerg, 2006) og danne afsæt for videre refleksion. Samtidig anerkendes, at enkelte forhold – såsom organisationskultur og tidligere konsulentforløb – har lokal karakter og dermed ikke kan påstås at udgøre en objektiv sandhed om sektoren som helhed.

Organisatorisk kontekst og ledelsesmæssige forudsætninger

Det pågældende erhvervsgymnasium er en del af en stor erhvervsskole med rødder tilbage til 1854 og omfatter EUD, EUX og HTX. Organisationen er kompleks med flere matrikler og ledelseslag. Bestyrelsen inkluderer både interne og eksterne aktører, mens direktionen vare-

tager den overordnede ledelse. Rektor for HTX og EUX indtager en mellemliderrolle i en organisationsstruktur, hvor rektor er organisatorisk tæt forbundet med både direktion og undervisere. Det gør strukturen flad – men med et strategisk krydspres, hvor rektor skal omsætte overordnede målsætninger uden nødvendigvis at have fuldt ledelsesrum til at præge dem.

HTX-afdelingen rummer ca. 220 elever og 23 undervisere. Fire rektorskit mellem 2018 og 2023 har svækket kontinuitet og skabt ledelsesmæssige vakuumer. I fraværet af stabil ledelse har erfarne medarbejdere trådt frem som uformelle kulturbærere – kollegaer, der har fastholdt praksisfællesskaber, værdier og lokal identitet. Deres funktion var essentiel i en periode præget af strategisk uklarhed, skiftende begreber og fravær af stabil retning.

“Vi rykkede tættere sammen som kolleger – ikke for at bakke op om ledelsen, men for ikke at miste det, vi følte, var vores DNA.” (Underviser)

Et konsulentforløb blev iværksat med henblik på at genrejse et fælles narrativ, men også dette initiativ blev afbrudt af endnu et lederskit. I forlængelse heraf begyndte flere kulturbærere at trække sig – ikke af modvilje, men fordi byrden ved uformelt at bære organisationens kultur var blevet for tung.

“Nu er der en leder, vi har tillid til – så nu stopper alle. De er færdige med at bære.” (Underviser)

Citatet afspejler en paradoksal virkelighed: Først da en leder, der nød medarbejdernes tillid, trådte til, følte kulturbærerne, at de kunne give slip – og netop derfor gjorde de det. Årene med organisatorisk slitage havde tappet dem, og selv tillid kunne ikke længere kompensere for udmattelsen. Dermed forsvandt ikke blot individer, men også væsentlige dele af organisationens historik og sammenhængskraft.

Ledelsesstruktur, forventninger og kommunikationskløft

Organisationen balancerer mellem hierarki og det, Raae (2013) kalder “ledelse via midten”, hvor rektor placeres i et krydspres mellem at oversætte strategiske mål opad og skabe mening nedad. Medarbejderne udtrykker både behov for tydelig ledelse og ønske om inddragelse:

>

“Når skolekulturen på en skole bliver sløret af for mange rektorskift og for få fælles pejlemærker, træder mellemlederen ind som organisationens hukommelse – og måske dens håb.”

Iben Lehmann Rasmussen

“Vi skal have fundet ud af, hvad det er for en kultur, vi vil have. Den gamle er der ikke mere.”

(Pædagogisk koordinator)

Den nuværende rektor ønsker at kunne tildele ansvar til nøglepersoner og skabe lokal involvering, men der mangler en fælles forestilling om fremtidig struktur og kultur. I denne kontekst bliver strategiens praktiske udmøntning central. Skolens strategiske pejlemærker – fx AI, bæredygtighed og rekruttering – skal lokalt oversættes via Radar HTX, et internt styringsværktøj, der måler progression på indikatorer som faglighed, trivsel og effektivitet.

På papiret fremstår Radar HTX som et gennemsigthedsdskabende redskab, men i praksis opleves det blandt flere medarbejdere primært som et driftsorienteret skema uden pædagogisk retning eller kulturforankring:

“Jeg ved ikke, hvad for en dagsorden jeg skal spille efter – den må direktøren og rektor udstikke.”

(Pædagogisk koordinator)

Når strategiske redskaber som Radar HTX ikke formår at engagere medarbejderne i en fælles retning, svækkes både ejerskab og meningsskabelse. Det strategiske potentiale risikerer at blive reduceret til endnu et lag af kontrol og administration – og dermed modarbejde sin egen hensigt om lokal forankring og følgeskab.

Et væsentligt ledelsesmæssigt spændingsfelt er forskellen mellem den formelle struktur og den oplevede kommunikationspraksis. Rektor må agere mellem direktionens forventninger og medarbejdernes praksisnære behov – i et krydsfelt, hvor kommunikation oppefra ofte opleves som envejstrafik:

“Vi får strategier og dokumenter, men ofte uden forklaring. Der mangler en oversættelse – nogen, der gør det meningsfuldt for os i hverdagen.” (Pædagogisk koordinator)

Denne oplevelse afspejler en klassisk udfordring i løst koblede systemer (Weick, 1976): afstanden mellem beslutning og virkelighed. En gennemgang af skolens dokumenter – herunder bestyrelsens forretningsorden, pejlemærker og Radar HTX – peger på et teknokratisk narrativ med fokus på benchmarking og målstyring. Når koblingen til undervisningens virkelighed udebliver,

forsvinder også muligheden for ejerskab og praktisk relevans (Majgaard, 2021).

Analysen viser, at mellemlederen ikke blot skal implementere beslutninger, men oversætte og forankre dem. Netop her aktualiseres Weicks pointe (Weick, 2009): at stabilitet og mening i løst koblede organisationer opstår gennem kontinuerlig fortolkning og lokal oversættelse – ikke gennem top-down kontrol. I dette krydsfelt bliver rektorens rolle som oversætter, meningsgiver og forbindelsesled tydelig – ikke kun organisatorisk, men strategisk og kulturelt.

Kulturens sammenbrud og fragmentering

Undersøgelsen viser, at når skolens ledelseslag skifter hyppigt, smuldrer det kulturelle fundament. Den fælles forståelse for “hvem vi er” og “hvordan vi gør tingene her” opløses langsomt – og det bliver vanskeligt at opretholde kontinuitet og sammenhæng. Som underviseren udtrykker det:

“Det føles, som om vi starter forfra, hver gang der kommer en ny rektor – og hver gang med nye begreber, nye projekter, nye strategier.” (Underviser)

Her bliver meningsskabelse et nøglebegreb: Medarbejderne forsøger løbende at skabe mening i skiftende pejlemærker, men det bliver svært, når fortællingerne konstant omskrives, og når koblingen mellem strategi og praksis forbliver løs og utydelig.

Organisatorisk hukommelsestab

Den høje personaleomsætning og de mange lederskift har også udhulet skolens institutionelle hukommelse. Beslutningsrationale, lokale traditioner og vigtig viden forsvinder i takt med, at medarbejdere og ledere forlader organisationen. Det efterlader nye ledere og kolleger uden det nødvendige erfaringsgrundlag at træffe meningsfulde valg på. Underviseren udtrykker det således:

“Man skulle tænke over [...] hvordan man fastholder en institutionel hukommelse [...] så man ikke skulle hente en eller anden udefra, som igen skulle lære, hvad DNA’et var. Det bliver et evigt rul – og vi mister noget hver gang.” (Underviser)

Senere i interviewet bekræftes dette:

“Vi har medarbejdere, der sidder inde med vigtig viden – men hvis de stopper, forsvinder den med dem. Der er ikke nogen systematik i, hvordan det bliver givet videre.” (Underviser)

I et løst koblet system – som Weick beskriver – kan afdelinger og teams arbejde relativt autonomt. Det kan være en styrke, men det forudsætter, at der eksisterer et fælles fundament og en kontinuerlig intern oversættelse af mål og retning. Når hukommelsen og narrativet forsvinder, risikerer man i stedet organisatorisk fragmentering. Disse oplevelser af kommunikationsbrist og uklarhed understreger ikke blot et strukturelt problem – de peger på et ledelsesrum, hvor kommunikation i sig selv bliver afgørende for strategisk gennemslagskraft og organisatorisk sammenhæng.

Tre stemmer fra praksis: underviseren, koordinatoren og rektor

De tre interviews i undersøgelsen repræsenterer centrale roller i organisationen og bidrager med forskellige

Tabel 1:

Position	Organisatorisk rolle	Fokus og udsagn	Perspektiv
Underviser	Lærer uden formel ledelsesfunktion.	Oplever mismatch mellem ledelse og praksis. Efterlyser støtte og forståelse.	Praksisnært. Generel organisationsforståelse, men ikke ledelsesnært.
Pæd. koordinator	Ny-udpeget funktion under den nye rektor.	Balancerer pædagogik og administration. Mægler mellem ledelse og lærere.	Reflekteret omkring kultur og narrativ.
Rektor	Ny leder med ansvar for HTX og EUX. Mellemleder i systemet.	Skal navigere i krydspres. Ønsker stabilitet og tillid – men mangler strukturel ro.	Strategisk, kompleksitetssensitiv og bevidst om balanceopgaven.

perspektiver på ledelsesudfordringer, strategi og kultur. For at tydeliggøre forskellene og fællestrækkene mellem aktørerne sammenfattes hovedtræk i Tabel 1:

Tabellen understøtter analysens centrale pointe: Fragmentering er ikke kun et organisatorisk fænomen, men opleves og håndteres forskelligt afhængigt af organisatorisk position.

- Underviseren beskriver en praksis præget af krydspres, hvor faglighed og sociale opgaver flyder sammen. Han oplever mismatch mellem ledelsesvision og hverdagsvirkelighed – og efterlyser støtte, mening og reel inddragelse.
- Den pædagogiske koordinator agerer i et spændingsfelt mellem administration og pædagogik. Hun bliver både fortolker og buffer mellem ledelse og lærere, men oplever usikkerhed, når ledelsesmæssige pejlemærker skifter.
- Rektor står med den formelle ledelseskompetence, men beskriver sit handlerum som præget af strukturelle begrænsninger, forhandlingskrav og uforudsigelighed. Hun ønsker at skabe sammenhæng og mening – men mangler stabile strukturer og kontinuitet at bygge videre på.

Disse perspektiver synliggør, hvordan skolens fragmentering ikke alene er strukturel, men opleves dybt forskelligt afhængigt af position. Netop derfor er meningsskabelse og kulturel genforankring afgørende.

Kulturel sammenhæng og værdier i opløsning

Tidligere blev kulturen båret af ildsjæle med fagligt engagement og stærkt kollegialt fællesskab, men i fraværet af formel ledelse er disse uformelle kulturbærere gradvist blevet slidt op. Det opleves, at

“kulturen ikke er sivet nedad til de nye” (pædagogisk koordinator)

og at skolen står uden et fælles narrativ, der forbinder nutid og fortid.

“Det er, som om vi har hver vores måde at være skole på – ikke fordi vi vil det, men fordi vi ikke længere har en fælles fortælling.” (Underviser)

Ifølge Weick er meningsskabelse nært knyttet til identitet og social interaktion (Weick, 1976; 2009). Når >

“Undersøgelsen viser, at når skolens ledelseslag skifter hyppigt, smuldrer det kulturelle fundament. Den fælles forståelse for “hvem vi er” og “hvordan vi gør tingene her” opløses langsomt – og det bliver vanskeligt at opretholde kontinuitet og sammenhæng.”

Iben Lehmann Rasmussen

ledelsesskift afbryder kulturelle strukturer, udfyldes tomrummet af mikrokulturer og individuelle fortolkninger. Det skaber organisatorisk fragmentering, ikke fælles retning.

“Fra 2019 til 2023 har det pædagogiske været medarbejderbåret. [...] Vi har mistet rigtig mange af de kulturbærere, der har været.” (Underviser)

Med ansættelsen af en ny rektor i 2023 opstår et paradoks: hvor der tidligere manglede formel ledelse, er der nu en leder, som opleves stærk og troværdig – men mange ildsjæle trækker sig netop derfor tilbage.

“Nu giver alle op, og nu skal hun udfylde det rum, som vi har fyldt en masse i.” (Underviser)

Denne apati og tilbagetrækning kan tolkes som udtryk for udmattelse og meningsmæssigt tomrum. Weick fremhæver, at organisationer konstruerer virkelighed retrospektivt og gennem relationer – men når forbindelsen til fortidens fortælling svækkes, smuldrer grundlaget for fremtidig retning.

“Hvis vi skal vende kulturen, så kræver det tid. Og så er det ikke nok bare at have nogle pædagogiske dage.” (Underviser)

Balogun & Hailey (2004) understreger, at forandringsprocesser kræver både struktur og deltagelse. Kultur skal ikke blot bæres af enkelte ildsjæle, men understøttes strategisk gennem inddragelse og narrativ forankring. I en løst koblet organisation er det netop kulturen – ikke kontrollen – der må lede vejen.

“I bund og grund skal vi have fundet ud af, hvad det er for en kultur, vi så vil have.” (Pædagogisk koordinator)

Vidensbrud og skrøbelig organisatorisk hukommelse

Analysen viser, hvordan fraværet af stabil ledelse og systematiseret vidensdeling har svækket den organisatoriske hukommelse og gjort lærerkollegiet sårbart over for træthed, retningstab og kulturopbrud – en udvikling,

der kommer tydeligt til udtryk i både medarbejdernes og rektors perspektiv. Når erfaring og kontekstbunden viden ikke forankres i systemer, men bæres af enkeltpersoner, bliver organisationen sårbar over for tab, træthed og uforudsigelighed.

Som rektor udtrykker det:

“[...] det der videnstab og oplæring i sådan et evigt rul, synes jeg er nogle af de største udfordringer, vi står over for.” (Rektor)

Organisatorisk hukommelse kan forstås som summen af den viden og de praksisser, der over tid danner fundamentet for, hvordan en organisation fungerer og træffer beslutninger (Bhandary & Maslach, 2016). I Weicks perspektiv bliver hukommelsen ikke blot lager for information, men en ramme for *meningsskabelse* – den proces hvorigennem medarbejdere tolker nutidige hændelser gennem tidligere erfaringer og fælles forståelser (Hammer og Høpner, 2024 – med afsæt i Weick, 2009).

I fraværet af systematiseret vidensdeling bliver denne hukommelse skrøbelig og personbåren. Underviseren udtrykker bekymring for, at viden om skolens kultur og praksis i stigende grad risikerer at forsvinde med de personer, der bærer den. Det skaber et paradoks, hvor organisationen – i mangel på forankret erfaringsgrundlag – kan blive afhængig af eksterne aktører for at genopdage sit eget DNA.

Tabet af kulturbærere og fraværet af systematiske vidensdelingsmekanismer skaber en organisatorisk ustabilitet, hvor kontinuitet og identitet bliver flygtige størrelser. Som den pædagogiske koordinator konstaterer:

“Udfordringen er, at nogle af dem, der er kulturbærere, er slidt så godt og grundigt op, så de ikke nødvendigvis er klar på at kulturbære igen.” (Pædagogisk koordinator)

Når organisatorisk hukommelse er koncentreret på få skuldre og uden formel understøttelse, risikerer ledelsen at skulle genopfinde det, der før var kollektivt indlejret.

Ledelsesstruktur og kommunikativ kløft

På papiret fremstår erhvervsgymnasiets struktur som klart hierarkisk og tæt koblet – med direktion, mellemledere og afdelinger i tydeligt aftegnede roller. I praksis opleves organisationen dog som løst koblet: Afdelinger opererer med betydelig autonomi, og strategiske beslutninger oversættes sjældent til meningsfuld retning for lærere og koordinatore.

Ifølge Weick kan selv stærkt formaliserede organisationer fungere som løst koblede systemer, hvor delene er forbundne, men med lav grad af gensidig påvirkning. Det betyder, at beslutninger fra toppen ofte mister deres gennemslagskraft på vej gennem systemet, fordi de ikke transformeres til lokal mening og konkret praksis. I denne undersøgelse viser det sig i den oplevede afstand mellem ledelsens strategiske mål og undervisernes virkelighed:

“Det virker, som om vores virkelighed ikke er den samme som den virkelighed, som den øverste ledelse sidder i.” (Underviser)

Dette opleves ikke som mangel på kommunikation, men på meningsfuld oversættelse. Den strategiske retning formidles, men uden kobling til daglig praksis – og skaber fremmedgørelse snarere end fælles retning:

“Jeg ved ikke, hvad de strategiske mål er for skolen.” (Underviser)

Rektor agerer mellemlider og forsøger at balancere økonomiske styringslogikker med pædagogisk praksis. Hun beskriver, hvordan budgetterne skal balanceres,

“[...] så det ikke påvirker det rum, medarbejderne har at arbejde i.” (Rektor)

Men koblingen mellem økonomi og pædagogik opleves ikke som neutral. Det skyldes blandt andet en regnskabspraksis, hvor undervisningsaktiviteter konsekvent posteres som underskud, mens fællesudgifter og bygningsdrift balancerer budgettet.

“Det er en spændende fortælling at fortælle til sine medarbejdere: I er et minus. Lige meget, hvad I gør, så er I altid et minus.” (Underviser)

Det er ikke regnskabets retvisning som sådan, der er i fokus, men den symbolske betydning, det tillægges i organisationen. Økonomien bliver en del af et strategisk narrativ, hvor undervisningens bidrag ikke fremstår værdiskabende, og det forstærker oplevelsen af marginalisering.

Samtidig udfordres gymnasiets identitet. På hjemmesiden står der “teknisk gymnasium”, men som rektor selv bemærker,

“[...] vi er jo stadigvæk ikke at forveksle med en erhvervsuddannelse.” (Rektor)

HTX befinder sig i et krydspres mellem strategisk branding, politiske signaler og lærernes oplevelse af faglig integritet. Disse spændinger eksemplificerer det, som Hammer og Høpner (2024), med afsæt i Weick, betegner som behovet for “afslappet hierarki”: En ledelsesform, hvor formelle strukturer kombineres med lokal meningsskabelse og faglig autonomi. Men her mangler ofte en tydelig dagsorden. Den pædagogiske koordinator udtrykker det således:

“Jeg ved ikke, hvilken dagsorden jeg skal spille efter – den må direktøren og rektor udstikke.” (Pædagogisk koordinator)

Sammenfattende peger analysen på en tydelig diskrepans mellem organisationens formelle struktur og medarbejdernes oplevede virkelighed. I en løst koblet organisation bliver strategisk kommunikation ikke blot et spørgsmål om formidling – men om oversættelse, nærvær og evnen til at skabe fælles retning på tværs af organisatoriske lag (Hammer & Høpner, 2024).

Disse spændinger mellem struktur og praksis, strategi og oplevet virkelighed illustrerer det paradoks, rektor står i: På én gang forankret i formelle hierarkier og forpligtet på relationelle processer, hvor kommunikation og fortolkning bliver afgørende ledelsesværktøjer. I forlængelse heraf bliver det centralt at stille spørgsmålet: Hvordan kan rektor navigere i – og samtidig styrke – en organisation, hvor sammenhængskraften ikke skabes af struktur alene, men af narrativer, vidensdeling og tillidsfuld kommunikation?

>

“Disse spændinger mellem struktur og praksis, strategi og oplevet virkelighed illustrerer det paradoks, rektor står i: På én gang forankret i formelle hierarkier og forpligtet på relationelle processer.”

Iben Lehmann Rasmussen

Konklusion og fremadskuende refleksion: Strategisk robusthed i praksis

Med udgangspunkt i kvalitative interviews og observationer i en erhvervsgymnasial kontekst belyser denne artikel, hvordan rektors ledelsesrum formes og udfordres i en organisation præget af løse koblinger, historiske brud og strukturelt krydspres. Gennem et teoretisk afsæt i Karl Weicks begreber om meningsskabelse og løst koblede systemer fremstår ledelse ikke primært som styring, men som praksis for at skabe sammenhæng – mellem mennesker, mellem mål og praksis, og mellem organisatorisk struktur og professionel dømmekraft.

Analysen peger på, at høj personaleomsætning og hyppige lederskift har undermineret den kollektive hukommelse og bidraget til fragmentering. I fraværet af fælles sprog og kontinuitet opstår mikrokulturer og strategisk apati. Underviserne efterspørger tydelig retning og oplever, at meningsskabelsen ofte overlades til den enkelte. Det fremstår, som om der ikke alene er et strategisk vakuum, men også et meningsmæssigt.

I dette krydspres placeres rektor som strategisk brobygger i en position, hvor opgaven ikke løses med lineære værktøjer. I stedet kræver det et vedholdende og relationelt lederskab, hvor meningsskabelse er den bærende praksis. Tre ledelsesgreb træder frem som særligt virkningsfulde:

1. Kultur skal forankres – ikke blot bæres

Når organisationskulturen bliver afhængig af enkeltpersoner, opstår der sårbarhed over for udskiftning og brud. I stedet må kulturen forankres gennem strukturer og praksisser, der understøtter kollektiv meningsskabelse. Det kan fx ske gennem onboardingforløb, fælles fortællinger om praksis og tilbagevendende rum for refleksion, hvor værdier og professionsforståelser kan forhandles og tilpasses i fællesskab. Pointen er, at kultur ikke kan vedligeholdes som en statisk størrelse – men må genskabes i relation (Schein, 1994; Hatch, 1993).

2. Viden skal bevares – ikke forsvinde i tavshed

Når kollegaer forlader skolen, forsvinder der ofte vigtig viden med dem – både om opgaver, samarbejdsformer og institutionel kontekst. I fravær af struktureret videndeling risikerer organisationen at blive afhængig af enkeltpersoners hukommelse. Dette er særligt problematisk i løst koblede systemer, hvor der ikke nødvendigvis er en stærk kobling mellem praksis og dokumentation (Weick, 1976). Der er derfor behov for ledelsesmæssig opmærksomhed på at skabe systematiske og gentagelige former for erfaringsdeling – fx i form af mentorordninger, fælles sparringsfora og konkrete procedurer for overlevering (Bhandary & Maslach, 2016).

3. Strategi skal oversættes – ikke blot implementeres

Flere medarbejdere peger på, at strategiske beslutninger ofte opleves som noget, der “kommer udefra” og ikke er forbundet til undervisningens virkelighed. Når det sker, mister strategien sin betydning som fælles pejlemærke. Det er derfor afgørende, at rektor som mellemleder formår at oversætte strategiske mål til praksisnære handlinger og samtidig inddrage medarbejderne i denne oversættelsesproces. Ledelse bliver dermed ikke kun et spørgsmål om kommunikation – men om at muliggøre meningsfuld deltagelse i strategisk udvikling (Balogun & Hailey, 2004; Weick, 2009).

Disse greb er ikke hurtige løsninger. De kræver nærvær, tålmodighed og mod til at stå i tvetydigheden. Men netop derfor har de potentiale til at skabe retning og robusthed i en sektor præget af reformpres og kompleksitet. Ledelse i en erhvervsgymnasial kontekst bør derfor tænkes bredere end drift og implementering. Den skal understøtte tilhør, faglig stolthed og pædagogisk mening – for kun når strategisk ledelse forbinder struktur med kultur og kerneopgave med retning, bliver robusthed et bæredygtigt vilkår for både ansatte og elever. ●

Litteratur

- Alvesson, M. (2003). *Methodology for close up studies – struggling with closeness and closure*. School of economics and Management, Department of Business Administration. Lund: Kluwer Academic Publishers.
- Andersen, L. N., Bach, M.-L., & Ågård, D. (2023). *Klasseledelse fra teori til praksis* (1 ed.). (P. Brøndum, Ed.) København Ø: Forfatterne og Columbus.
- Arbejdstilsynet. (2019). *TRIO – en daglig aktionsstyrke for opgaveløsning og trivsel*. https://at.dk/media/5858/trio_dagligaktionsstyrke-web.pdf
- Bakka, J. F., & Fivelsdal, E. (1998). *Organisationsteori – struktur, kultur, processer* (3. ed.). Handelshøjskolen Forlag.
- Balogun, J., & Hailey, V. H. (2004). *Exploring strategic change*. Essex: Årson Education Limited.
- Berg-Sørensen, A., Grøn, C. H., & Hansen, H. F. (2017). *Organiseringen af den offentlige sektor. Grundbog i offentlig forvaltning*. (2 ed.). (M. Laurberg, Ed.) Hans Reitzels Forlag.
- Bhandary, A., & Maslach, D. (2016). Organizational Memory. In M. Augier, & D. J. Teece (Eds.), *The Palgrave Encyclopedia of Strategic Management*. Florida: Palgrave Macmillan. doi:10.1057/978-1-349-94848-2_210-1
- Borum, F. (2013). *Strategier for organisationsændring* (2. ed.). København K: Handelshøjskolenes Forlag. Retrieved 2023
- Carter, C., Clegg, S. R., & Kornberger, M. (2008). *A very short and fairly interesting and reasonably cheap book about studying strategy*. London: SAGE Publications Ltd.
- Den Store Danske. (2024). lex.dk: <https://denstoredanske.lex.dk/kultur>
- Flyvbjerg, B. (2006). Five misunderstandings about case-study research. *Qualitative Inquiry*, 12(2), 219–245.
- Gymnasieskolen. (2017, 08 17). Ekspert i gymnasieledelse: De nye arbejdstidsregler har ændret ledernes rolle. (Gymnasieskolen, Ed.) Gymnasieskolen. <https://gymnasieskolen.dk/articles/ekspert-i-gymnasieledelse-de-nye-arbejdstidsregler-har-aendret-ledernes-rolle/>
- Hammer, S., & Høpner, J. (2024). *Meningsskabelse, organisering og ledelse – en introduktion til Weicks univers* (2. ed.). A. Kjelby, (ed.). Samfundslitteratur.
- Hansen, D. R., & Boje, J. (2016). *Mellem ledere – uddannelsesledelse som problem eller svar?* (K. L. Brandt, Ed.) Aarhus: Forlaget Klim.
- Hatch, M. (1993). The Dynamics of Organizational Culture. *The Academy of Management Review*, Vol. 18, No. 4, pp. 657-693.
- Hatch, M. (2011). *Organisasjonsteori – moderne, symbolske og postmoderne perspektiver* (9. ed.). Oslo: Absrtakt forlag AS.
- Hirschhorn, L. (1999). Leaders and followers. I: Y. Gabriel, *Organizations in depth. The Psychoanalysis of Organizations* (1 ed., pp. 139-165). SAGE Publications Ltd.
- Hirschhorn, L. (1999). Leaders and Followers. I: Y. Gabriel, *The Psychoanalysis of Organizations* (1 ed., pp. 139-165). Sage Publications Ltd. Retrieved 2023
- Haase Svendsen, G. L., Brandt, U. S., & Svendsen, G. T. (2021). *Kontrol eller tillid? Hard-riding og easy-riding i velfærds-samfundet* (1. ed.). (M. T. Sørensen, Ed.) København: Akademisk Forlag.
- Krogh, E., & Raae, P. H. (2020). Ledelse af diktisk udvikling. I: A. Qvortrup, *Gymnasiet i udvikling*. Hans Reitzels Forlag.
- Madsen, S. O. (2022). *Implementering – mellem snak og handling* (1. ed.). (L. Fredensborg, Ed.) Forfatteren og Samfundslitteratur.
- Majgaard, K. (2021). *Strategisk pædagogisk ledelse – spændingsfelter, greb og hverdagsøvelser* (1. ed.). (M. J. Elbeck, Ed.) Frederikshavn: Dafolo.
- Mintzberg, H. (2023). *Endelig forstår vi organisationer!* (A. Rosenberg, Trans.). Content Publishing.
- Nygaard, C. (2006). *Strategizing – kontekstuel virksomhedsteori* (2. ed.). Frederiksberg: Forlaget Samfundslitteratur.
- Petersen, C. K., et al. (2018). Fra udviklingsprojekter til skoleudvikling. I: J. Bundsgaard et al. (Ed.), *Skoleudvikling med IT*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Rander, H., & Weinreich, E. (2021). *Ny faglig ledelse* (1. ed.). (L. Fredensborg, Ed.) Samfundslitteratur.
- Retsinformation. (2017). Bekendtgørelse om de gymnasiale uddannelser: <https://www.retsinformation.dk/eli/ta/2017/497>
- Retsinformaton. (2024). Bekendtgørelse af lov om institutioner for erhvervsrettet uddannelse: <https://www.retsinformation.dk/eli/ta/2024/145>
- Raae, P. H. (2021). Faglig mellemlidelse. <https://www.lederliv.dk/artikel/faglig-mellemlidelse>
- Raae, P. H. (2021). *Udviklingsledelse i gymnasiet* (1. ed.). Frydenlund.
- Raae, P., & Jørgensen, K. H. (2022). At få det til at ske og at få det til at give mening. *Tidsskrift for arbejdsliv*.
- Samarbejdssekretariatet. (2021). *Cirkulære om aftale om samarbejde og samarbejdsudvalg i statens virksomheder og institutioner*. Samarbejdssekretariatet.
- Schein, E. H. (2013). *Spørg – Den ædle kunst at spørge ydmygt i stedet for at belære* (1. udg.). Gyldendal Business.
- Schein, E. H. (1994). *Organisationskultur og ledelse* (2. ed.). (B. Friis, & D. N. Harboe, Trans.) København: Forlaget Valmuen.
- Schein, E. H., & Bennis, W. G. (1965). *Personal and Organizational Change Through Group Methods*. John Wiley & Sons, Inc.
- Schnoor, M. (2015). *Narrativ organisationsudvikling – at forme fælles mening og handling* (2. ed.). (B. L. Suhr-Jensen, Ed.) Dansk Psykologisk Forlag A/S.
- Smircich, L., & Morgan, G. (1982). Leadership: The Management of Meaning. I: *The Journal of Applied Behavioral Science*, pp. 257-273. doi:10.1177/002188638201800303
- Svalgaard, L. (2019). Tillid. I: L. Svalgaard, *Elefanten i Rummet* (pp. 157-168). Akademisk forlag.
- Tanggaard, L., & Brinkmann, S. (2020). Interviewet: samtalen som forskningsmetode. I: M. Schilling (Ed.), *Kvalitative metoder – en grundbog* (3. ed., pp. 33-64). Hans Reitzels Forlag.
- Tanggaard, L., & Brinkmann, S. (2023). *Kvalitative metoder – en grundbog* (1. ed.). Hans Reitzels Forlag.
- Børne- og Undervisningsministeriet (2022). Bekendtgørelse af lov om de gymnasiale uddannelser.
- Weick, K. E. (1976). *Educational Organizations as Loosely Coupled Systems*. Sage Publications Ltd.
- Weick, K. E. (2009). *Making sense of the organization*. John Wiley & Sons Inc.

Blik for faglig trivsel:

Elevstemmer og didaktiske perspektiver



PERSONBOKS

Camilla Holmgaard Schmidt

- Lektor i samfundsfag og erhvervsøkonomi, samt projektleder for et udviklingsprojekt om faglig trivsel på Sct. Knuds Gymnasium.
- Master i Gymnasiepædagogik (didaktiklinjen) fra institut for Design, Medier og Uddannelsesvidenskab, SDU. Camilla har skrevet masterprojektet:
- Blik for faglig trivsel: Situeret, nuanceret og komplekst – En kvalitativ undersøgelse baseret på elevstemmer.

Af **Camilla Holmgaard Schmidt**

Abstract

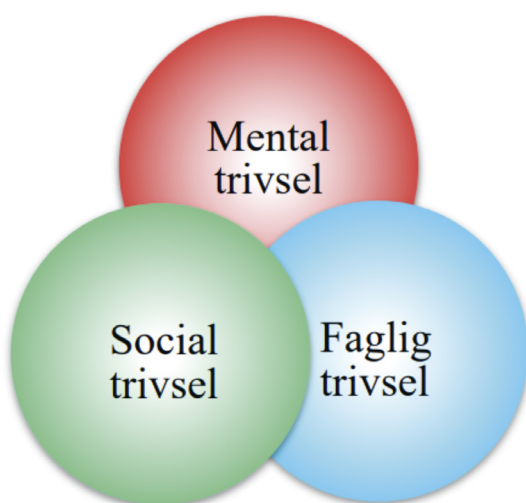
Artiklen præsenterer resultater og didaktiske perspektiver fra undersøgelsen ”Blik for faglig trivsel: Situeret, nuanceret og komplekst – En kvalitativ undersøgelse baseret på elevstemmer”¹. Artiklens hovedargument er, at gymnasiesektoren skal kende og lytte til elevernes stemme om faglig trivsel for at kunne arbejde kvalificeret pædagogisk-didaktisk med faglig trivsel. Artiklen videreformidler, hvordan elever forstår faglig trivsel, samt hvad der påvirker deres faglige trivsel. Analysen finder, at eleverne forstår faglig trivsel som et situeret og omskifteligt fænomen, som er påvirkeligt, og særligt lærerens didaktiske tilrettelæggelse har stor betydning for elevernes faglige trivsel. Elevernes udsagn peger på, at læreren kan påvirke den faglige trivsel igennem deltagelsesmuligheder, tryghed, tone og stemning i undervisningen. Artiklens diskussion peger på, at lærere kan styrke den faglige trivsel ved øget didaktisk fokus på begreberne ’doings’, ’sayings’ og ’relatedness’, som ifølge Kemmis et al. (2014) konstituerer enhver praksisarkitektur.

Faglig trivsel er netop nu på dagsordenen i den danske uddannelsesforskning og i gymnasiebranchen (Stanek, 2024; Yung, 2024; Tonsberg, 2024; Qvortrup & Lykkegaard, 2024; Qvortrup & Lykkegaard, 2025; Qvortrup, 2024; Nordforsk, 2024). Tydeligst eksemplificeret igennem de nylige TrivselsLUP-undersøgelser (Qvortrup & Lykkegaard, 2024; Qvortrup & Lykkegaard, 2025), hvis hovedkon-

klusioner er, at hele 80% af danske unge på ungdomsuddannelser trives rigtig godt. Undersøgelserne finder dog, at elevernes faglige trivsel er lavere end mental og social trivsel (ibid.; Yung, 2024). Hidtil er det relativt underbelyst, hvordan danske elever selv forstår og italesætter faglig trivsel (Friisberg, 2024; Center for Gymnasieforskning, 2024). Netop elevstemmer om faglig trivsel er denne artikels bidrag. Med udgangspunkt i skriftlige og mundtlige elevstemmer fra to større STX-byskoler er elevers egne forståelser af faglig trivsel, samt hvilke forhold som kan påvirke deres faglige trivsel, blevet afdækket.

Man kan argumentere for at ’faglig trivsel’ har tendens til at fremstå som et flertydigt og uklart begreb, hvilket gør det svært at omsætte til en didaktisk praksis for både lærere og ledere. Følgende elevcitater fra undersøgelsen viser tydeligt, at det her er værd at lytte til elevernes stemmer, som med stor tydelighed og mange nuancer forstår begrebet: ”At trives fagligt i gymnasiet er i min optik, at man lærer ny viden i de fag, man har, at man trives socialt i timerne og aktivt kan indgå i faglige samtaler med lærer og medstuderende ... og man møder modstand i form af svære faglige opgaver.” Artiklens position er således, at lærere i gymnasiet bør kende og lytte til elevernes stemmer om faglig trivsel. Derfor vil artiklen besvare spørgsmålet: Hvordan forstår og italesætter elever faglig trivsel, og hvilken betydning >

Figur 1.



¹ Artiklen bygger på forfatterens afsluttende masteropgave fra masteruddannelsen i gymnasiepædagogik (didaktiklinjen) 2024 (Schmidt, 2024; SDU, 2025). Uddybende bilag kan fås ved henvendelse til forfatteren.

“At trives fagligt i gymnasiet er i min optik at man lærer ny viden i de fag man har, at man trives socialt i timerne og aktivt kan indgå i faglige samtaler med lærer og medstuderende ... og at man møder modstand i form af svære faglige opgaver.”

Camilla Holmgård Schmidt

har lærerens didaktiske tilrettelæggelse for den faglige trivsel?

Teoretisk ramme: Forståelse af begrebet 'faglig trivsel'

Teoretisk har undersøgelsen været inspireret af TrivselsLUP-undersøgelseernes multifacetterede trivselsbegreb. TrivselsLUP-undersøgelserne arbejder med tre overlappende, men separate trivselsdimensioner: Mental trivsel, social trivsel og faglig trivsel, som illustreret i Figur 1 på side 65 (Qvortrup & Lykkegaard, 2025).

Artiklens teoretiske positionering er derfor, at faglig trivsel er sammenvævet med mental og social trivsel. Der benyttes derfor en forståelse af faglig trivsel som et bredt og komplekst begreb, der er forbundet til både mental trivsel, social trivsel, oplevet mestring, self-efficacy og relation til lærere på ungdomsuddannelsen.

Netop fordi begrebet 'faglig trivsel' kan opfattes som en "flydende betegnelse", dvs. et begreb som defineres og fortolkes på forskellige måder (Laclau, 1990: 28; Laclau, 1993: 287), så tilgås spørgsmålet om elevernes opfattelser af faglig trivsel induktivt og med en åben og bred begrebsforståelse. Faglig trivsel forstås her som indlejret i det, som flere betegner som 'elev-, uddannelses- eller skoletrivsel' (Nielsen, 2020; Danmarks Evalueringsinstitut, 2019), dvs. de trivselsforhold, som er på spil i en uddannelses kontekst. I lighed med TrivselsLUP-undersøgelserne så forstås begrebet faglig trivsel her som følger: "... oplevelsen af at føle sig glad og motiveret for samt engageret i fagligt arbejdet" (Qvortrup & Lykkegaard, 2024 & 2025).

Faglig trivsel: Situeret og indlejret i en praksisarkitektur konstitueret af 'sayings', 'doings' og 'relatedness'

I det følgende introduceres teoretiske begreber, som konkretiserer forståelsen af faglig trivsel i en pædagogisk-didaktisk kontekst – og som senere vil være relevante ift. analysen af elevernes forståelse af faglig trivsel.

Først er det relevant at fremhæve Lave og Wengers lærings- og deltagelsesopfattelse som en social og situeret praksis (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998; Beck et al., 2014) samt Etienne Wengers begreb om 'praksisfællesskaber' som sociale praksisser. Enhver praksis konstitueres ifølge Wenger af både det eksplícitte, som f.eks. sprog, tekster, arbejdsformer og roller, og det tavse og implicitte som fælles verdensanskuelser, antagelser og implicitte normer (Wenger, 1998). I forhold til dele af undersøgelsens fund kan den implicitte del af praksisfællesskaber være f.eks. stemning og atmosfære i klasserummet.

De empiriske fund tyder på, at faglig trivsel påvirkes af den praksis og didaktik, som finder sted i klasserummet. Derfor er det også relevant at introducere Stephen Kemmis et al.s teoretisering om praksisarkitektur (Kemmis et al., 2014), hvor alle praksisformer konstitueres igennem begreberne 'doings', 'sayings' og 'relatedness'. 'Doings' forstås som handlinger, arbejdsformer, sekvenser og materialer. 'Sayings' forstås som tone, sprog og diskurser, og 'Relatedness' forstås som klassekultur, deltagelsesmønstre og lærer-elev-relationer i klasserummet. I den forbindelse peger elevernes udsagn på nogle praksisarkitektoniske 'doings', 'sayings' og 'relatedness', som særligt kan understøtte den faglige trivsel.

Undersøgellesdesign og metodologi: Indsamling af elevstemmer om faglig trivsel

Undersøgelsen havde et eksplorativt sigte i forhold til at få gymnasieelevernes stemmer om og forståelser af faglig trivsel afdækket. Undersøgelsen skulle nysgerrigt undersøge, hvad der fra et elevperspektiv definerer og påvirker faglig trivsel. Derfor blev der benyttet et induktivt og eksplorativt undersøgelsesdesign inspireret af Grounded Theory (Charmaz, 2017: 180). Det betyder, at undersøgelsen er inspireret af etablerede, teoretiske forståelser af faglig trivsel, hvorefter der er arbejdet induktivt, hvor elevernes udsagn kontinuerligt har informeret og udviklet retning og spørgsmål i undersøgelsen.

Konkret er det sket gennem et undersøgelsesdesign, som kombinerer forskellige kvalitative metoder, herunder både skriftlige refleksioner, observationer og fokusgruppeinterviews. Formålet med kombinationen af disse metoder er både at skabe dyb, kvalitativ viden, men også at kunne triangulere data på tværs af både metoder og respondenter for at sikre så valide resultater som muligt (Brinkmann & Tanggaard, 2020).

I rækkefølge blev følgende forskellige metoder anvendt:

1. Kvalitativ skriveundersøgelse med 46 respondenter fra STX-Odense-skole

23 drenge og 23 piger, hvor alle studieretninger og årgange var repræsenteret. Formålet med denne metode var gennem individuel, skriftlig refleksion at give en større gruppe elever mulighed for at komme med dybe, kvalitative beskrivelser af deres faglige trivsel, og hvad der påvirker den. For at få eleverne til at beskrive deres faglige trivsel fik de en række åbne spørgsmål, som de blev bedt om at besvare så frit og ærligt som muligt i anonymiseret form. Spørgsmålene var f.eks. "Hvad vil det sige for dig at trives fagligt i gymnasiet?" og "Hvordan vil du med dine egne ord beskrive din faglige trivsel?", samt forskellige spørgsmål omhandlende elevernes faglige trivsel i forhold til fag, arbejdsformer og lærere m.v. Alle respondenterne skrev i ca. 60 minutter, hvilket skabte et rigt og mangfoldigt, kvalitativt datasæt.

2. Udvalgelse af to gymnasieskoler

For at skabe så valide og generaliserbare kvalitative data som muligt blev to fynske gymnasieskoler udvalgt til fokusgruppeinterviews med elever. Skolerne blev udvalgt ud fra most-similar sampling, så det i så høj grad som muligt kunne udelukkes, at evt. forskelle i svar på tværs af eleverne ville stamme fra forskelle i skolestørrelser, elevsammensætning eller bynærhed. Der vil derfor kunne argumenteres for, at hvis svar på tværs af skolerne er ens, vil de være så repræsentative som muligt, og hvor der måtte være forskelle, vil det med stor sandsynlighed skyldes konkrete didaktiske forskelle hos enkelt-undervisere.

3. Otte semistrukturerede fokusgruppeinterviews med elever

For at give et indtryk af klasserne, elevgrupperinger, elevernes deltagelse og adfærd blev der i hver klasse observeret 1-2 lektioner. I dialog med lærere i hver klasse blev der udvalgt henholdsvis tre piger og tre drenge i hver klasse. Eleverne blev desuden udvalgt ud fra at de ville repræsentere forskellige elevtyper.

Analyse: Hvordan forstår eleverne begrebet 'faglig trivsel'?

Undersøgelsesdesignet viste sig at producere en stor og rig mængde kvalitative data med klare tendenser og mønstre. Den følgende analyse vil nu belyse, hvordan eleverne selv forstår 'faglig trivsel', og hvad der påvirker deres faglige trivsel. Indledningsvist er det værd at fremhæve, at elevernes forståelser og italesættelser af faglig trivsel er både nuancerede, komplekse og reflekterede. En pige i 3.g. har f.eks. skrevet følgende:

"At trives fagligt i gymnasiet er i min optik, at man lærer ny viden i de fag, man har, at man trives socialt i timerne og aktivt kan indgå i faglige samtaler med lærer og medstuderende. Man lærer ny viden og bygger videre på forudgående, som man har tillært sig tidligere, og man møder modstand i form af svære faglige opgaver, der har til formål at forbedre ens evner i de specifikke fag. Det er også vigtigt at kunne have en forståelse for hvad det præcist er, at man laver i timerne, altså ligger ansvaret også hos læreren, der her har til opgave at formidle det faglige ordentligt og korrekt."

Citatet illustrerer en kompleks forståelse af faglig trivsel som et fænomen og en proces, der påvirkes af både sociale relationer med lærere og medstuderende, muligheder for deltagelse i faglige samtaler, en progression i læringen og oplevelser af mestring samt modstandsoplevelser som medskaber i forhold til læring – og endelig betones også lærerens særlige formidlingsansvar af viden og læring. Faglig trivsel fremstilles altså her som et multifacetteret begreb. Desuden er elevens beskrivelse her et godt eksempel på den veludviklede, intuitive og reflekterede bevidsthed, eleverne udviser om didaktiske forhold, hvilket understreger, hvorfor elevernes stemmer er vigtige at høre for lærere, ledere og forskere.

>

“Analysens mange elevudsagn bekræfter, at eleverne er en stærk og indsigtfuld didaktisk ressource, som er værd at lytte til, hvis den faglige trivsel skal styrkes.”

Camilla Holmgaard Schmidt

Et aspekt, som flere elever nævner, når de spørges til deres forståelse af begrebet 'faglig trivsel', er betydningen af tryghed i klasserummet. En pige siger f.eks.: "Det er det med at være tryk i klasserne. Og det er det med at turde at spørge læreren og lave fejl og også turde at byde ind. Så jeg tænker meget generelt med at turde at lære." Udsagnet er et eksempel på, at tryghed i klasserummet er et fundament for at trives fagligt. Det at turde spørge læreren, turde lave fejl og turde udfordre sig selv indikerer, at faglig trivsel for eleverne hænger sammen med at 'turde at lære'. Dvs. at faglig trivsel for eleverne forudsætter relationel og psykologisk tryghed.

Et tredje forhold, som flere elever nævner i relation til deres forståelse af begrebet 'faglig trivsel', er relevans og mestring i forhold til det faglige stof. En dreng skriver: "Man går i skole med forskellige fag, men man får aldrig at vide, hvad man kan bruge det, man lærer, til ude i fremtiden. Det er også lidt underligt, at der er nogle emner, man skal ind i i løbet af skolen, som ikke rigtigt interesserer nogen." En pige italesætter, at faglig trivsel også påvirkes af en tilfredshed med niveauet og en oplevelse af mestring i forhold til det faglige stof: "Jeg tænker først på sådan, at man føler, at man kan følge fagligt med. Altså at man har det godt med det, man laver fagligt, så det niveau mæssigt passer, så man bliver tilpas udfordret."

Endelig er det et tilbagevendende tema i de kvalitative udsagn, at faglig trivsel for eleverne er tæt knyttet til den 'relatedness', der er mellem lærer og elev. En pige forklarer, hvor afgørende den gode lærer kan være for elevens faglige trivsel: "Jeg føler, at faglig trivsel hænger meget sammen med læreren og elevernes forhold... jeg synes faktisk, at en lærer kan virkelig trække meget godt fagligt frem i en elev, hvis læreren er god. Og jeg har også oplevet selv, at hvis min lærer er god, så bliver jeg automatisk også god til faget." Udsagnet peger på, at lærerne har et stort ansvar og magt i forhold til den faglige trivsel samt i forhold til at understøtte eleverne i læringsprocessen.

Hvad har særligt betydning for elevernes faglige trivsel?

Analysen vil nu udfolde de forhold, som eleverne særligt har fremhævet som afgørende for deres faglige trivsel,

nemlig lærerens didaktisering, deltagelsesmuligheder, tryghedsskabende faktorer, samt stemning, atmosfære i timerne og lærerens tone.

Didaktisering og deltagelsesmuligheder påvirker elevernes faglige trivsel

Flere elever italesætter især lærerens didaktisering og herunder elevernes deltagelsesmuligheder som afgørende for deres faglige trivsel. Elevernes udsagn vil bl.a. blive koblet til Kemmis et al.s (2014) begrebsliggørelse af 'doings', 'sayings' og 'relatedness' som en måde at forstå afgørende didaktiske forhold i relation til faglig trivsel. En elev skriver f.eks.: "At undervisningen bliver tilrettelagt så der er mulighed for at komme til orde," hvilket beskriver vigtigheden for eleverne af, at den didaktiske tilrettelæggelse af 'doings' ift. arbejdsformer giver mulighed for, at eleverne kan deltage mundtligt i undervisningen. I forhold til didaktisering af undervisningen beskriver en elev her, hvorfor en lærers undervisning er svær at deltage i: "Fordi det er meget, hvor han bare fortæller i en halvanden time. Og ikke stiller spørgsmål. Og så hvis han stiller et spørgsmål, så svarer han oftest tit selv på det (...) Og det bliver lidt svært at deltage." Eleverne beskriver dog også, hvad andre lærere gør rigtigt didaktisk i forhold til deltagelsesmuligheder. En pige forklarer her, hvordan variation kan se ud, og hvorfor det giver mere mulighed for deltagelse: "Men hun brænder vildt meget for det, og hun gør vildt meget for, at vi sådan, vi ser både film, vi læser tekster, vi har små lektier for, og vi laver øvelser, og vi snakker sammen, og vi skriver ned selv. Sådan, vi laver alle mulige forskellige ting hver gang." Og endelig beskriver en anden elev, hvorfor lærere bør være opmærksomme på at give plads til forkerte svar, hvis deltagelsesmulighederne skal øges for eleverne: "Det hjælper også super meget, hvis man ved, at man kan sige noget, der er forkert. Uden at læreren tager det til sig og skriver det ned i bogen."

Utryghedsskabende didaktik påvirker faglig trivsel

Som allerede påpeget, så tyder elevernes udsagn på, at tryghed betyder meget for den faglige trivsel. Flere elever fremhæver, at tryghed i klasserummet oftest skabes af lærere, som er gode til at tilpasse sig eleverne,

og hvordan de lærer bedst, samt ikke presser eleverne til at sige noget. En elev skriver f.eks.: "Jeg er glad for, når lærerne ikke hænger folk ud og sørger for at læse rummet – sørge for at alle er med." En anden elev fremhæver implicit lærernes 'doings' og 'saying' ift. tilgangen til fejl som vigtige elementer, når man skal føle sig inkluderet og tryk i læringsrummet: "Og hun laver også selv fejl, hvor hun så bare griner af det og siger, "haha, nå ja". Og hun er også lidt mere personlig, eller sådan generelt mere, når de sådan er personlige med sådan, når man føler, at man ligesom ved, hvem de er."

Ligesom lærere kan skabe tryghed, så kan de også skabe utryghed i undervisningen. Noget der går igen i mange elevers udsagn er, at harpunering er en utryghedsskabende doing. En dreng kalder det at "snipe" og siger sådan her: "Jeg tænker, altså, hvis læreren sådan, sniper kalder vi det. Altså hvis han stiller et spørgsmål, og der ikke er nogen, der rækker hånden op på hånden, så bare siger 'dig'."

Lærers attitude og tone skaber timens stemning og atmosfære

Det har været særligt bemærkelsesværdigt i elevud-sagnene, hvor meget elever betoner, hvad Wenger vil

kalde implicitte eller tavse forhold i et praksisfællesskab (Wenger, 1998). Eleverne knytter især stemning og atmosfære i timerne samt mere eksplicitte 'doings' og 'sayings' – så som lærers attitude og tone – til deres faglige trivsel, tryghed og deltagelsesmuligheder i undervisningen. Eksempelvis beskriver en elev: "Når de har attitude over for elever. Når de ikke er åbne og lytter til andre svarmuligheder. Når de ruller øjne af elever." Eleverne sætter generelt ord på, at lærers humør eller attitude kan tegne stemningen i et klasserum. En elev beskriver mere direkte, hvordan lærers personlighed – og her mener hun temperament, tone og adfærd – har stor magt over klasserummets atmosfære: "Jeg synes godt, at lærernes personlighed kan påvirke klassen og påvirke timen og påvirke, hvordan man møder ind til klassen." Helt overordnet, så peger elevernes udsagn på, at lærere med deres 'doings', 'sayings' og tilgang til 'relatedness' direkte kan påvirke elevernes faglige trivsel. Analysens fund er her opsummeret i Figur 2 nedenfor, som skaber overblik over, hvad eleverne oplever som trygheds- og utryghedsskabende og derved fremmende eller hæmmende for deres faglige trivsel. >

Figur 2: Forhold som skaber henholdsvis tryghed og utryghed hos eleverne. Alle forhold stammer fra elevernes skriftlige refleksioner.



Tryk ved lærere, som er/gør/har:

Respekterer elever, smilende, imødekommende, åben, sød, har overskud, godt humør, behandler elever ens, har god positiv energi, kan tilpasse sig klassen, er forstående, ligger mærke til den enkelte elev, motiverede, engagerede i faget, varieret undervisning, viser hvem de er som person, giver ros, brænder for at lære fra sig, vellidt både som underviser og person, ekstra overskud, er fair, humoristisk, rolig, seriøs, tager ansvar, forstår ungdommen, selvsikker, begejstret, lydhør for forslag, læser rummet, har en rar tone og har styr på det de laver.

Utryk ved lærere, som er/gør/har:

Ikke udviser respekt, er sure, uforstående, utålmodige, virker stresset, har dårligt humør, sammenligner med andre klasser, negativ holdning, dårlig humor, giver skyld, som tager elever der ikke har hånden op, udstiller elever, er unfair, ligeglade med elever, ustrukturerede underviser, favoriserer bestemte elever, flabet og hård tone, råber og skælder ud, ruller øjne, mangel på variation, er upædagogiske

“Lærerens didaktiske tilgang har således stor betydning for elevernes faglige trivsel. [...] læreren kan særligt påvirke den faglige trivsel igennem deltagelsesmuligheder, tryghed, tone, stemning og atmosfære i undervisningen.”

Camilla Holmgaard Schmidt

Diskussion: Hvordan styrker lærere elevernes faglige trivsel?

Denne artikels bidrag har bl.a. været at validere og supplere de allerede eksisterende kvantitative trivselsundersøgelser, som f.eks. TrivselsLUP-undersøgelserne, med ny, kvalitativ indsigt i elevernes stemmer om faglig trivsel. TrivselsLUP-undersøgelserne finder bl.a. et overlap mellem faglig og social trivsel, samt at faglig trivsel korrelerer med bl.a. relationen til læreren, mestring, self-efficacy m.v. (Yung, 2024). Undersøgelsen som ligger til grund for artiklen her kan bekræfte mange af disse sammenhænge. Artiklens hovedargument er, at gymnasielærere og -ledere skal kende og lytte til elevernes stemmer om faglig trivsel for at kunne arbejde kvalificeret pædagogisk-didaktisk med faglig trivsel. Analysens mange elevudsagn bekræfter, at eleverne er en stærk og indsigtfuld didaktisk ressource, som er værd at lytte til, hvis den faglige trivsel skal styrkes. Derfor er der måske brug for mere varierede evalueringsmetoder i gymnasieskolen, så elevernes kvalitative stemmer i højere grad kan afdækkes. Som undersøgelsen har vist, er det let at få elever til at bidrage med nuancerede og værdifulde refleksioner om faglig trivsel samt læreres didaktiske praksis, herunder deres 'doings', 'sayings' og 'relatedness'. Det kræver dog anonymitet for eleverne, gennemtænkte undersøgelsesspørgsmål og didaktisk nysgerrighed.

Artiklen her vil også pointere, at arbejdet med faglig trivsel mange steder er præget af en vis begrebslig flertydighed og uklarhed. Der kan argumenteres for, at den flertydighed og uklarhed i forståelsen af faglig trivsel i sig selv bidrager til, at det på de enkelte skoler og hos den enkelte lærer er vanskeligt at arbejde kvalificeret med at styrke elevernes faglige trivsel. Når 'faglig trivsel' eksisterer som en flydende betegnelse, kan det legitimeres, at alle forståelser og tilgange er lige gode. Artiklens bidrag er derfor at vise, at elevudsagnene italesætter faglig trivsel som et situeret, omskifteligt og påvirkeligt fænomen, som læreren har stor effekt på. Lærerens didaktiske tilgang har således stor betydning for elevernes faglige trivsel. Elevudsagnene peger på, at læreren særligt kan påvirke den faglige trivsel igennem deltagel-

sesmuligheder, tryghed, tone, stemning og atmosfære i undervisningen.

Didaktiske perspektiver

I forhold til spørgsmålet om, hvordan skoler og lærere kan arbejde med at styrke den faglige trivsel, vil artiklen her udpege forskellige didaktiske muligheder. Da deltagelsesmuligheder er afgørende for elevernes faglige trivsel, er det oplagt, at lærere har fokus på at mindske den lærermonologiske undervisning. Her kan dialogisk undervisning være en didaktisk tilrettelæggelse, som har potentiale til at skabe mere tryghed, flere deltagelsesformer og -niveauer samt øget 'relatedness' og derigennem styrke den faglige trivsel. Dialogisk undervisning kan desuden øge den didaktiske bevidsthed om at skabe mening, relevans og mestringsoplevelser, som rammer flere elevers niveauer og forventninger i fagene, så man undgår en tendens til at undervise ud fra en idealtypisk elev.

Helt generelt vil artiklen her hævde, at elevernes udsagn peger imod, at der er behov for et større fag- og almen-didaktisk fokus på lærernes 'doings', 'sayings' og 'relatedness'. Eksempelvis er det bemærkelsesværdigt, at så mange elever uafhængigt af hinanden entydigt betragter harpunering – eller det som elever kalder, at læreren "sniper" – som en utryghedsskabende 'doing'. Dette er et eksempel på, hvordan didaktisk vane-tænkning og implicit didaktisk praksis har afgørende betydning for stemning og atmosfæren i klasserummet. En metode til at arbejde mere systematisk didaktisk med 'doings', 'sayings' og 'relatedness' i undervisningen kunne være fokuseret lærersupervision eller Teacher Noticing som metode (Schack et al., 2017). Metoden kan bruges til at observere egen eller andres undervisning ift. 'doings', 'sayings' og 'relatedness', f.eks. omkring deltagelse, tryghed og tone.

Konklusion

Et hovedargument i denne artikel er, at gymnasielærere og -ledere skal kende og lytte til elevstemmer om faglig trivsel for at kunne arbejde kvalificeret didaktisk med

at styrke elevernes faglige trivsel. Og, der er behov for at arbejde med den faglige trivsel, da TrivselsLUP-undersøgelserne finder, at elevernes faglige trivsel er lavere end den sociale og mentale trivsel. Man kan i den forbindelse hævde, at faglig trivsel er et vigtigt fokusområde, hvis elevers læring skal øges. Elevudsagnene i analyseafsnittet indikerer, at elever har en situeret, kompleks og multifacetteret begrebslig forståelse af faglig trivsel. Eleverne italesætter deres egen faglige trivsel

som påvirkelig af bl.a. af social trivsel, mening og relevans, self-efficacy, oplevelse af mestring og tryghedsfølelse. Her er det værd at bemærke, at elevernes udsagn peger på, at især lærerens didaktiske tilrettelæggelse har stor betydning for elevernes faglige trivsel. Læreren kan særligt påvirke den faglige trivsel igennem deltagelsesmuligheder, tryghed, tone, stemning og atmosfære i undervisningen. ●

Litteratur

- Beck, S., Kaspersen, P. og Paulsen, M. (2014). *Klassisk og moderne læringsteori*. Hans Reitzels Forlag
- Brinkmann, S. og Tanggaard, L. (2020): *Kvalitative Metoder*. 3. udgave. Hans Reitzels Forlag.
- Center for Gymnasieforskning (2024). *Gymnasieelevers forståelse af trivsel*. https://www.sdu.dk/da/forskning/center-for-gymnasieforskning/nyheder_ny/forstaaelse_af_trivsel
- Charmaz, Kathy (2017). Grundtræk i Grounded Theory. I: Järvinen, M. og Mik-Meyer, N. *Kvalitativ analyse – syv traditioner*. Hans Reitzels Forlag.
- Danmarks Evalueringsinstitut (EVA). (2019). *Elevtrivsel på de gymnasiale uddannelser*. Elevtrivsel på de gymnasiale uddannelser (eva.dk)
- Friisberg, K. (2024). *Hvordan går det med trivslen i folkeskolen?* https://www.sdu.dk/da/forskning/center-for-grundskoleforskning/kommunikation/nyheder/elevs_trivsel
- Kemmis, S. et al. (2014). *Praxis, Practice and Practice Architectures, Changing Practices, Changing Education*. Kap. 2. Springer.
- Laclau, E. (1990). *New reflections on the revolution of our time*. Verso.
- Laclau, E. (1993). Power and representation. I: Poster, M. (red.). *Politics, theory, and contemporary Culture*. Columbia University Press.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning – Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Nielsen, J.C. (2020). *Elevtrivsel i gymnasieskolen*. Pædagogisk Indblik, 06, August 2020. DPU, Aarhus Universitet. Nationalt Center for Skoleforskning. Aarhus Universitetsforlag. https://dpu.au.dk/fileadmin/edu/Paedagogisk_Indblik/Elevtrivsel_gymnasiet/06_Elevtrivsel_i_gymnasieskolen-26-10-2022.pdf
- Nordforsk (2024). *Trivselsresultater hos elever udfordrer nordiske skoleværdier*. <https://www.nordforsk.org/sv/news/trivselsresultater-hos-elever-udfordrer-nordiske-skolevaerdier>
- Qvortrup, A. (2024). *Professor: Danske elevers faglige trivsel er bekymrende. Derfor skal elevperspektivet fylde mere i fagplanerne*. Folkeskolen <https://www.folkeskolen.dk/dansk-elevtrivsel-fagplaner/professor-danske-elevers-faglige-trivsel-er-bekymrende-derfor-skal-elevperspektivet-fylde-mere-i-fagplanerne/4771833>
- Qvortrup, A. & Lykkegaard, E. (2024). *TrivselsLUP 2023*. Datarapport, Generel rapport fra projektet, Center for Gymnasieforskning. Syddansk Universitet. <https://www.sdu.dk/da/forskning/center-for-gymnasieforskning/forskning/trivselslup>
- Qvortrup, A. & Lykkegaard, E. (2025). *TrivselsLUP 2024*. Datarapport, Generel rapport fra projektet, Center for Gymnasieforskning og Erhvervsuddannelsesforskning. Syddansk Universitet. <https://www.sdu.dk/da/forskning/center-for-gymnasieforskning/forskning/trivselslup>
- Schack, E.O., Fisher, M.H. og Wilhelm, J.A. (Red.) (2017). *Teacher Noticing: Bridging and Broadening Perspectives, Contexts, and Frameworks*. Research in Mathematics Education Series. Springer International Publishing
- Schmidt, Camilla Holmgaard (2024): *Blik for faglig trivsel: Situeret, nuanceret og komplekst – En kvalitativ undersøgelse baseret på elevstemmer*. Masteropgave fra Masteruddannelsen i Gymnasiepædagogik (didaktiklinjen). Upubliceret.
- SDU (2025). *Mental, social og faglig trivsel på ungdomsuddannelserne*. <https://www.sdu.dk/da/forskning/center-for-gymnasieforskning/forskning/trivselslup>
- Stanek, H. (2024). *Elevernes faglige trivsel trænger til et gevaldigt løft*. Relevans, Juni 2024.
- Tonsberg, S. (2024). *Ny forskning cementerer: Flertallet af unge har høj trivsel*. Gymnasieforskning, nr. 31, marts 2024
- Yung, T. (2024). *Trivsel er et komplekst sammensurium*. Relevans, April 2024. https://issuu.com/praxisflips/docs/relevans_5_195x260_27_2_24
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge University Press

Kreativitet gør elever klogere

PERSONBOKS

Maja Dinsen Willems

- Lektor i tysk og dansk på Sankt Annæ Gymnasium
- Master i Gymnasiepædagogik / didaktik fra SDU. Maja har skrevet masterprojektet: Kreativitet i tyskundervisningen

Af Maja Dinsen Willems

Abstract

I et loungeområde på besøgsskolen balancerer vi fire mennesker ved et højbord på en slags barstole. Bordet er smalt, så afstanden mellem de tre elever og mig er ikke særlig stor. Sammen virker vi lidt som en ø i det store lokale. Med en vis nervøsitet fumler jeg koncentreret med mobiltelefonen, som skal optage vores samtale, og jeg kan ikke undgå at tænke, at dette er knapt så kreativt ift. sikring af data. Efter et par minutter ser jeg op fra mobilen, der nu ligger på bordet og optager. De tre 1.g-elever ser på mig med en usikker høflighed, men da jeg breder deres skriftlige produkter ud på bordet, er de fulde af ord om deres oplevelser med kreativitet i tyskundervisningen.

Og hvorfor skulle vi så tale om kreativitet? Interviewet med eleverne indgår i masterprojektet "Kreativitet i tyskundervisningen" (Willems, 2023), hvor jeg undersøgte kreativitet blandt udvalgte lærere og elever på en besøgsskole i foråret 2023. Med reformen i 2017 indskrives begrebet kreativitet i flere gymnasiefags læreplaner, og læreplanen for tysk B er et af disse fag. Under didaktiske principper og arbejdsformer i læreplanen kan man læse, at: "Undervisningen skal fremme elevernes sproglige kreativitet (...)." og: "Der fokuseres på arbejdsformer og opgavetyper, der udvikler elever-

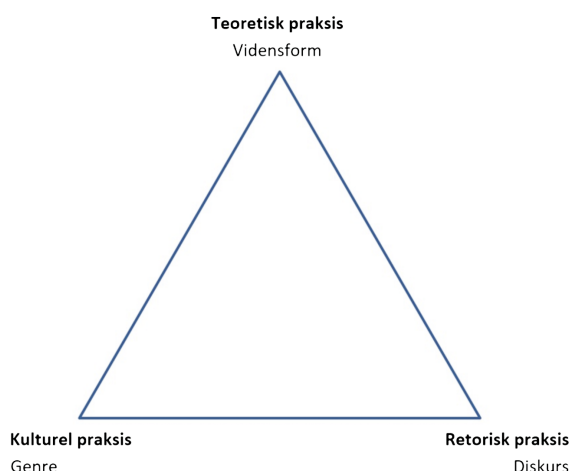
nes kommunikative kompetencer og kreative evner (...)." (Undervisningsministeriet, 2017). Men hvad vil det egentlig sige?

I udgivelsen "Kreativitetens opfindelse" (Reckwitz, 2020) spidsformulerer den tyske sociolog Andreas Reckwitz følgende om kreativitet: "I senmoderniteten udgør kreativiteten dermed en sammenkobling af ønsket om og pligten til at være kreativ, af subjektiv stræben og social forventning: Man vil være kreativ, og man skal være det." Dermed peger Reckwitz på, at kreativitet i dag er blevet en uundgåelig del af unges dannelse og færdighed, som både de selv og samfundet har et ønske om at udvikle. I en skolekontekst og i et læringsperspektiv er det skolens og lærernes opgave at give eleverne muligheder for at træne kreative evner og processer i en faglig ramme. Dermed er kreativitet heller ikke en evne, som kun er forbeholdt få, særlige individer, eller et begreb, der er særligt tilknyttet kunstens domæne. Kreativitet er en evne, som alle har, og som under rette betingelser kan udvikles i større eller mindre grad (Pope & Swann, 2011).

Jeg undersøger derfor følgende spørgsmål: Hvordan arbejder lærere med kreativitet i deres tilrettelæggelse, og hvordan oplever elever og lærere kreativitet i tyskundervisningen?

Min kvalitative undersøgelse peger blandt andet på en bredere vifte af deltagesmuligheder for eleverne, når de skal engagere sig kreativt i fagets mundtlige og

Figur 1. Den fagdidaktiske trekant (Krogh, 2011)



skriftlige dimension. Eleverne oplever en mulighed for at afprøve egne tanker og eksperimentere med sproglige formuleringer og erfaringer i forbindelse med fagligt stof. Disse oplevelser træder tydeligt frem i arbejdet med for eksempel remediering, perspektivskifte og videredigtning af en fortælling. Hvis man her tænker, at disse øvelser lyder som 'old news', så lyder lærernes oplevelse af øvelserne som en tidsrøver måske også velkendt? Ikke desto mindre er disse formater velegnede, når man ønsker, at eleverne arbejder kreativt inden for en faglig ramme.

Lærernes oplevelse bliver dog udfordret af fagets og fagfællesskabets manglende sprog for at kvalificere kreative øvelser, da man ofte lander ved en ordrig vurdering af elevens sproglige færdigheder, frem for en vurdering af elevens kreative evner.

Kreativitet i en fagdidaktisk kontekst

Arbejder man fagdidaktisk, melder tanken sig hurtigt, at kreativitet jo ikke er et særligt tyskfagligt begreb eller en særlig fagdidaktisk tilgang inden for faget. Derfor følger her en kort forklaring på, hvordan kreativitet kan forstås i tyskfagets kontekst. Afsættet for at beskrive og analysere kreativitet i en fagdidaktisk kontekst er Ellen Kroghs fagdidaktiske trekant (Krogh, 2011). Med sine tre perspektiver; teoretisk, retorisk og kulturel praksis, giver modellen en dialektisk ramme for at undersøge kreativitet. Tilsammen udgør trekantens perspektiver muligheden for at reflektere over faget, dets faglige akti-

viteter og betingelser. Ved *den teoretiske praksis* forstås viden om faget, dets metoder, begreber med mere. Det er denne praksis, som regulerer, hvordan faget forstås og accepterer kreativitet som en faglig aktivitet. Her opfattes kreativitet som en evne knyttet til elevers sproglige udfoldelse ofte i form af enten en proces eller et produkt. *Den retoriske praksis* omhandler fagfællesskabets og faggruppers drøftelser om fagets selvforståelse samt undervisningens muligheder og udfordringer til FIP (Faglig Udvikling i Praksis), årsmøder eller ved kaffemaskinen på lærerværelset. Disse drøftelser har ofte afsæt i *den kulturelle praksis*, der dækker over undervisningen i praksis, hvor kreativitet kan genkendes som en faglig aktivitet af elever og lærere og dermed bliver en del af klasserumskulturen (Krogh, 2011).

Følger man Kroghs tankegang, *rekontekstualiseres* begrebet kreativitet i perspektivernes indbyrdes dialektik og sættes på arbejde (ibid.) i tyskfaget. Derfor er det interessant at se, hvordan kreativitet kan indgå som et bevidst didaktisk greb i tilrettelæggelsen af faglige mål i undervisningen, og hvordan eleverne oplever at arbejde kreativt med fagligt stof.

Kreativitet i praksis – et undersøgelsesdesign

Tyskfaggrupper er ofte ikke store, og kolleger har ofte arbejdet sammen om forskellige aspekter i faget eller undervisningen. Kollegers elever kender man måske fra i AP i grundforløbet eller fra ens andet fag, og derfor kan der ret hurtigt opstå et dilemma om bias. For at skabe

Figur 2.

Dataoversigt	Lærerdata	Elevdata	Feldnoter
	Primære data	Primære data	Sekundære data
	→ Fem kreative øvelser med skriftlige produkter → En kreativ øvelse med mundtlig samtale → Et fokusgruppe-interview.	→ 10 produkter med kreativ skriftlighed → Tre fokusgruppe-interviews med hhv. tre og fire elever i hver gruppe.	→ Seks observationer af undervisning med særlig vægt på fokusgruppe-elever, der af lærerne var udpeget efter princippet "mindst, mere, mest kreativ".

“[...] at kreativitet i dag er blevet en uundgåelig del af unges dannelse og færdighed, som både de selv og samfundet har et ønske om at udvikle. I en skolekontekst og i et læringsperspektiv er det skolens og lærernes opgave at give eleverne muligheder for at træne kreative evner og processer i en faglig ramme.”

Maja Dinsen Willems

mest mulig distance og neutralitet i undersøgelsen er data indsamlet fra et gennemsnitligt forstadsgymnasium til København. Genstandsfeltet udgør 10 elever fra 1. og 2.g på fortsættertypisk B og tre erfarne lærere, som i undersøgelsen omtales som Alma, Michael og Sofie.

I alt besøger jeg lærernes undervisning seks gange og interviewer efter besøgene elever i tre fokusgrupper, mens lærerne interviewes som samlet fokusgruppe.

Det indsamlede datamateriale fordeler sig som følger (se Figur 2, nederst side 74):

I forbindelse med undervisningsbesøgene har det været vigtigt for mig at sætte min viden om faget og egne erfaringer med undervisning og elever i baggrunden. Jeg har forholdt mig åben og mest mulig neutral under observationen. Behandlingen af mine feltnoter lægger sig derfor i forlængelse af antropolog Kirsten Hastrups pointe om, at: "Der er ingen, absolut ingen, der kan tale fra 'ikke noget særligt sted' eller fra flere positioner på én gang." (Hastrup, 2020). Dette gør min rolle i indsamlingen af data til en slags "inbetween" (Milligan, 2016), fordi jeg på den ene side ikke er en del af samme skolekultur som elever og lærere, og på den anden side må arbejde med en kritisk bevidsthed om egne erfaringer i blikket rettet mod undervisningen, lærerne og eleverne.

Uden at det skal blive alt for teoretisk og teknisk er det væsentligt at nævne, at den metodiske tilgang i undersøgelsen er fænomenologisk. Særligt interviewene og observationerne er behandlet med øje for, at personernes udtalelser er førstepersonsperspektiver baseret på erfaringer og oplevelser og dermed er kvalitative data. Min kodning af materialet bliver på denne måde drevet af "strukturer, sammenhænge, modsætninger og brud" (Brinkmann & Tanggaard, 2020) i deltagernes ytringer, der på denne måde skaber kategorier for erfaringer med kreativitet i tyskfaget. Undersøgelsens data er derfor mere påpegninger af muligheder og udfordringer ifm. kreativitet i tyskundervisningen, end der er tale om en generaliserbar viden.

Kreativitet i et læringsteoretisk blik og didaktisk greb

Lev Vygotsky, som er kendt for udtrykket *zonen for nærmeste udvikling* fra værket "Tænkning og Sprog" fra 1934 (Beck, 2017), beskrev allerede i 1930 teorien om "Imagination and Creativity in Childhood" (Vygotsky, 1967/2004). Her undersøger han fantasiens og kreativitetens rolle i forbindelse med børn og unges evne til at lære og pointerer, at kreativitet er en helt grundlæggende kognitiv evne i menneskets bestræbelse på at tilegne sig viden og handlemuligheder:

"If human activity were limited to reproduction of the old, then the human being would be a creature oriented only to the past and would only be able to adapt to the future to the extent that it reproduced the past." (ibid.).

I forbindelse med det at lære skelner Vygotsky kort sagt mellem at reproducere og konsolidere viden og at rekonstruere erfaringer og viden i nye sammenhænge (ibid.). Sidstnævnte er ifølge Vygotsky definitionen på kreativ læring og udvikling:

"(...) in actuality, not only when great historical works are born but also whenever a person imagines, combines, alters, and creates something new, no matter how small a drop in the bucket (...)" (ibid.)

Citatet rummer også Vygotskys anden væsentlige pointe om kreativitet som et kontinuum, der strækker sig over mindre kreative processer og produkter til geniale og samfundsforandrende opfindelser. Disse to nedslag i Vygotskys definition af kreativitet indrammer overordnet undersøgelsens blik på kreativitet i tyskfaget og -undervisningen.

For at illustrere de nævnte nedslag i Vygotskys teori inddrages her et eksempel fra undersøgelsens data på kreativitet i tyskundervisningen i en 1.g. I den forbindelse er det for ikke-fagkyndige vigtigt at nævne, at elevernes sproglige udfoldelse på dette niveau forventeligt ikke er så stort, men det hindrer ikke en kreative udfoldelse. ➤



Figur 3.

Eksemplet stammer fra Almas forløb om "Liebe und Freundschaft"¹ og har afsæt i filmen "Tschick" af Fatih Akin fra 2016. Kort fortalt handler filmen om to venner, Tschick og Maik, som har store konflikter med forældrene, og som i skolen behandles som outsiders. I deres sommerferie stjæler de en bil for at stikke af på en roadtrip med retning mod retning "Walachei"². Undervejs møder de forskellige udfordringer og drømmer om kærlighed. Tschick springer ud som homoseksuel, og Maik, iført sin bomberjakke, drømmer om, at Tatjana fra klassen forelsker sig i ham.

Den kreative øvelse går ud på, at eleverne i små grupper skriver videre på filmens åbne slutning. Gruppen kan vælge at skrive enten en avisartikel eller en sms-samtale. Alle grupper vælger sidstnævnte, hvilket en elev kommenterer på i et interview, men mere om denne pointe senere.

Eksemplet er et billede på, at eleverne både skal rekontekstualisere deres viden om karaktererne i et nyt genreformat og rekonstruere deres viden om venskab, sociale hierarkier i skoleklasser, forelskelse, tyveri

og hærværk til en plausibel samtale mellem filmens to hovedkarakterer (se Figur 3, tv.):

Den nævnte ødelagte Lada (der zerstörte Lada) og flugten fra politiet (von der Polizeiwache geflohen) er eksempler på forbindelser mellem faglig viden og imagination. I denne proces peger Vygotsky på, at elevernes faglige viden er baseret på andres erfaringer eller viden, som i et læringsperspektiv kommer fra læreren, læremidler og arbejdet med stoffet. Elevernes nye viden er dermed ikke nødvendigvis noget, som de selv direkte har erfaret, men ved hjælp af deres forestillingsevne kan eleverne koble deres viden på nye måder og udarbejde, hvordan en efterfølgende samtale kunne udfolde sig (Vygotsky, 1967/2004). I eksemplet må man antage, at flertallet af elever ikke har erfaringer med at ødelægge biler og flygte fra politiet. Her bliver eleverne nødt til at kombinere arbejdet med filmanalyse og filmkarakterernes erfaringer med deres forestillingsevne i remedieringen til sms-samtalen. I eksemplet viser eleverne analyseevne i forbindelse med at genkende og anvende centrale dele i en fortælling, som de rekontekstualiserer i den opfundne sms-samtale.

Vygotskys teori er både interessant og relevant i arbejdet med at kvalificere kreativitet i et læringsperspektiv, men der kan være langt fra teori til praksis. Derfor kan man med fordel kombinere Vygotskys teori med uddannelsesfilosoffen Kieran Egan's bud på en 'kreativtets didaktik'. I samarbejde med ph.d. McKellar introducerede han en didaktisk tilgang i udgivelsen "Engaging Imagination and Developing Creativity in Education" fra 2015 (Egan & McKellar, 2015). Her udstikker de følgende pejlemærker til arbejdet med kreativitet i praksis:

1. Forløbet og/eller materialet bør overordnet indeholde abstrakte modsætninger, som giver eleven en ramme at arbejde indenfor, f.eks. ond/god, fri/begrænset.
2. Undervisningsmaterialet bør engagere eleven med emner eller materiale, der rummer elementer på f.eks. sociale, norm-, lovgivningsmæssige begrænsninger i et (ung)t menneskes tilværelse, som skal afprøves eller brydes.
3. Undervisningsmaterialet bør særligt rumme "transcendent qualities" (Egan & McKellar, 2015), forstået som tekstens evne til at give eleven mulighed for at associere sig med en figur, en handling eller tematik, der kan overkomme de begrænsninger, som et (ung)t menneske kan opleve.
4. I arbejdet med materialet bør eleven have mulighed for at arbejde med indre affektive billeder, der ikke

¹ Kærlighed og venskab.

² Walachei er et tysk udtryk for et rumænsk landskab eller et afsides område/sted.

Hey Maik! Wie geht's? Hast du von dem brennenden Lada gehört? Hey Tschick! Ich bin fantastisch. Ich bin sehr populär und Tatjana hat mich endlich entdeckt. Ja, die Polizei hat mich gefragt, aber ich sagte: "Das weiss ich nicht." Tatjana hat dich endlich entdeckt aber bist du nicht schwul? 🤔 Sehr gut Maik. Ich habe immer noch deine geile Jacke. Hahahahahahahahahahaha, sehr gute Gag. Wenn kommst du zurück? Ich kommst zurück um 50 Jahre bei der Stein 50 Jahre????? Bist du verrückt!! Bist du schwul? Hahahaaha Haha 🤔🤔 	Med afsæt i Egan og McKellars didaktiske tilgang rummer både filmen og instruktionen muligheder for, at eleverne kan engagere sig i tematiske modsætninger som homo-/ heteroseksualitet, lovbrud-/overholdelse, eventyr/ hverdag, outsider/insider ved at sætte sig i andres perspektiv. Karaktererne oplever og overkommer bizarre og ekstreme situationer, f.eks. den brændende Lada og normbrud i løgnen over for politiet. Filmens visualisering af venskab, modgang og drømme giver eleverne mulighed for at associere sig med afsøgningen af tilværelsens begrænsninger som umyndigt, ungt menneske, og for at kombinere og transformere viden. Arbejdet med indre billeder og emotioner ses bl.a. i arbejdet med sproget som 'deine geile Jacke', 'der Stein', udråbsordene og de anvendte emojis i den grænsesøgende joke om homoseksualitet.
--	---

er knyttet til faglige illustrationer af begreber, men til emotioner.

Et andet eksempel på en sms-samtale med afsæt i filmen "Tschick" kan med fordel vise Egan & McKellars 'kreativitets didaktik' i tyskfagets praksis (se Figur 4 ovenfor):

Elevernes sms-samtaler kan fremstå sprogligt og i omfang banale, men i lyset af, at eleverne her på 45 minutter arbejder med en mindre kreativ øvelse, der munder ud i et mindre kreativt produkt, er det for elever i 1. g sprogligt ganske avanceret. Ud over god ordstilling, kongruens og blik for sproglig stil, har eleverne arbejdet med genreformat og indholdet mhp. at kombinere deres viden i en ny kontekst.

Som underviser kan man måske sidde tilbage med den tanke, at man ikke kan arbejde med kreativitet eller de ovennævnte pejlemærker hele tiden. Og det er heller ikke undersøgelsens intention at overbevise nogen om at omkalfatre hele sit fag eller undervisning, men at pege på et læringspotentiale i en fornuftig vekslen mellem reproducerende og rekonstruerende materiale og øvelser med henblik på elevernes faglige trivsel.

Om kreativitet i elev- og lærerstemmer

I det følgende fremhæves udvalgte sammenfald i elevernes og lærernes erfaringer og oplevelser med kreativitet. Særligt kategorierne *kreativitet som frirum*, *kreativitet som ny erfaret viden* og *kreativitet som sjælden gæst og spontanitet* (Willems, 2023) genereres i datamaterialet både hos elever og lærere. Elev- og lærerstemmernes perspektiv på kreativitet peger tilsammen på muligheder og udfordringer inden for kategorierne, som er relevante at drøfte og reflektere over i både fagdidaktisk henseende og det alment dannende aspekt i tyskfaget og -undervisningen.

I interviewet med eleverne ved højbordet spørger jeg til motivationen for at vælge sms-samtalen frem for artiklen, hvortil en elev svarer, at: "(...) så har vi lige i dansk skrevet en analyserende artikel, så er det lidt noget andet at skrive en sms-samtale. Det er ikke så tit, man gør det, fordi havde det været en artikel, så havde det bare været på tysk, men det gør vi også i dansk og engelsk osv."³ I elevens udsagn ligger en erfaring, der tegner et billede af en ensartethed i de skriftlige opgaver i gymnasiet. Det er i for sig ikke et problem, men det reproducerende element i opgavetyperne appellerer tydeligvis ikke til elevernes forståelse af at arbejde kreativt. Eleverne oplever heller ikke kreative øvelser som en genkendelig faglig aktivitet i alle fag, og de skelner

Figur 4.

>

3 Dette og alle efterfølgende citater findes i masterprojektet 'Kreativitet i tyskfaget' (Willems, 2023). Derfor indsættes kun denne reference.

“Omvendt er det lærernes oplevelse, at eleverne koncentrerer sig anderledes og ofte fordyber sig i netop kreative øvelser. I forbindelse med sms-samtalen bliver læreren positivt overrasket over "(...) et par drenge som næsten ikke var til at drive ud (...) af tyskundervisningen". ”

Maja Dinsen Willems

overordnet skarpt mellem fagenes mere traditionelle og ofte kernefaglige faglige aktiviteter og aktiviteter som kreative øvelser, der synes at rumme mindre væsentlige faglige mål.

Men da vi i interviewet konkret taler om deres erfaringer med kreative øvelser i undersøgelsen, beskriver eleverne dem som "(...) en god måde at lære på" og som en mulighed for at "Prøve at tænke sådan i egne tanker". Kreative øvelser betegner eleverne som et "(...) frirum til hjernen", hvor de kan eksperimentere mere risikofrit. I elevernes erfaringer opleves kreative øvelser ikke som en del af et fagligt bedømmelsesgrundlag, og på spørgsmålet om, hvorvidt de kunne tænke sig dette, er svaret klart nej til karakter, men ja til feedback. Dog svarer eleverne i alle tre interviews, at de ser kreative øvelser som en kærkommen variation til undervisningens andre faglige aktiviteter, og flere af eleverne mener, at kreative øvelser er "(...) en god måde at lære på".

I interviewet med lærerne tegner sig et billede af lærernes forskellige syn på, hvad der forstås ved kreativitet, og hvordan en kreativ øvelse kan udformes og kvalificeres som en faglig aktivitet. Dog er der blandt lærerne enighed om, at kreative øvelser ikke betyder et fravær af faglige mål, tværtimod, men et manglende fagsprog for at kvalificere kreativitet i fagfællesskabets drøftelser og i undervisningen er en klar udfordring. Lærerne fortæller, at de formaliseret arbejder med et prøve- og øverum i faget og i undervisningen, og her hører kreative øvelser til i øverummet. På mit spørgsmål om, hvordan lærerne oplever inddragelsen af kreative øvelser i tilrettelæggelsen, svarer lærerne, at det er udfordrende at arbejde med kreativitet på "kommando", og at kreative øvelser nogle gange "(...) vælter en hel modulplan", fordi de tager længere tid end antaget. Disse erfaringer peger tilbage på lærernes drøftelse af, hvordan kreativitet skal forstås, og hvordan man kvalificerer kreative øvelser til at være andet og mere end en pause fra kernefaglige aktiviteter i klasserummet. Omvendt er det lærernes op-

levelse, at eleverne koncentrerer sig anderledes og ofte fordyber sig i netop kreative øvelser. I forbindelse med sms-samtalen bliver læreren positivt overrasket over "(...) et par drenge som næsten ikke var til at drive ud (...) af tyskundervisningen". Også i arbejdet med tekstforståelse oplever lærerne, at kreative øvelser som visualiseringer og perspektivskifte kan være gode strategier for eleverne i arbejdet med tekstens temaer, dilemmaer eller personkarakteristikker.

Vender vi kort blikket tilbage til sms-samtalen og ser på elevernes forståelse af sms-genren med markerede replikker i forskellige farver á la en sms-tråd og valgte emoji, så vidner det om, at eleverne også har arbejdet med kernefaglige mål om f.eks. genreforståelser og kommunikation. Dermed behøver der ikke være en modsætning mellem faglige mål og kreativitet i tyskundervisningen.

Refleksioner over kreativitet i tyskfaget

Lytter man til elevstemmerne i undersøgelsen, tegner de et billede af, at kreativitet er med til at gøre eleverne klogere på tysk sprog og kultur i en faglig ramme.

Interessante pointer hos lærerne er dels erfaringen af kreative øvelser som et læringspotentialt i forbindelse med kernefaglige aktiviteter som tekstforståelse og tekstbehandling, dels efterlysningen af et fagligt sprog for at kunne kvalificere kreative øvelser i en faglig kontekst. I det lys er det en overvejelse værd, om arbejdet med kreative øvelser også prikker til fagets selvforståelse og regulering af, hvad der forstås som en (kerne) faglig aktivitet i undervisningen. Dette kræver nok, at kreativitet får plads på dagsordenen i fagfællesskabets drøftelser og efteruddannelser, så lærernes forståelse af og sprog for at arbejde med kreativitet bliver lige så hjemmefantastisk som fagsproget om sproglige færdigheder. I praksis ville det for lærerne betyde en større klarhed

“(...) da vi i interviewet konkret taler om deres erfaringer med kreative øvelser i undersøgelsen, beskriver eleverne dem som ”(...) en god måde at lære på” og som en mulighed for at ”Prøve at tænke sådan i egne tanker”.”

Maja Dinsen Willems

i oversættelsen af læreplanens didaktiske principper om at udvikle elevers sproglige kreativitet og evner i undervisningen.

For eleverne betyder kreativitet en mulighed for at eksperimentere med konsolideret faglig viden på nye måder og i nye sammenhænge. Denne mulighed betegner de som et ”frirum”, hvor deres udfoldelser ikke bliver begrænset af at knække fagets metoder og målbarhed i karakterer. Udsagnet peger tilbage på Vygotskys pointe om kreativitet som afgørende for elevens kognitive

udvikling, forstået som en vekslen mellem reproduktion og rekonstruktion af viden. Dette aspekt taler også ind i dannelsesdimensionen i tysk faget, hvor kreativitet kan være en del af elevers udvikling som selvstændigt og kritisk tænkende individer. Kreative øvelser i en faglig ramme virker som en vital vej i elevernes udvikling af egne tanker og strategier, der kan give dem nye indsigter i tysk sprog og kultur. Og hvem vil ikke gerne gøre sine elever klogere? ●

Litteratur

- Beck, S. (2017). *Al den snak om læring*, Frydenlund.
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2020). Interviewet: samtalen som forskningsmetode. I: Brinkmann & Tanggaard: *Kvalitative metoder*, del 1, kapitel 1, Hans Reitzels Forlag, 3.udg.
- Brinkmann, S. et al. (2020). Fænomenologi. I: Brinkmann & Tanggaard: *Kvalitative metoder*, del 2, kapitel 12, Hans Reitzels Forlag, 3.udg.
- Danmarks Evalueringsinstitut (EVA). (2020). *Kreativitet i gymnasiet*. <https://www.eva.dk/ungdomsuddannelse/kreativitet-gymnasiet>
- Egan, K. (1993). Narrative and Learning: A Voyage of Implications. I: *Linguistics and Education* (s. 119-26) No. 5.
- Egan, K. & McKellar, R. (2015). The Interface Between the Arts and the Sciences. I: *Engaging Imagination and Developing Creativity in Education*, (ed.) Egan, K. et al., 2. Edition.
- Hastrup, K. (2020). Feltarbejde. I: Brinkmann & Tanggaard: *Kvalitative metoder*, del 1, kap. 2, Hans Reitzels Forlag, 3.udg.
- Krogh, E. (2011). Undersøgelser af fag i et fagdidaktisk perspektiv. I: *Cursiv*, nr. 7.
- Milligan, L. (2016). Insider-outsider-inbetweeners? Researcher positioning, participative methods and cross-cultural educational research. I: *Compare: A Journal of Comparative and International Education* (s. 235-50), Vol. 46, No. 2.
- Pope, R. & Swann, J. (2011). Creativity' Words: A Continuing Conversation. I: *Creativity in Language and Literature. The State of the Art*. Palgrave Macmillan,
- Reckwitz, A. (2020a). Indledning: Det kreatives uundgåelighed. I: *Kreativitetens opfindelse*, Hans Reitzels Forlag.
- Reckwitz, A. (2020b). Kreativitetens psykologisering: fra det patologiske geni til normaliseringen af ressourceneselvet. I: *Kreativitetens opfindelse*, Hans Reitzels Forlag.
- Undervisningsministeriet (2017). *Læreplan for stx*. : <https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/gym-laereplaner-2017/samlede-laereplaner-fordelt-paa-studieretninger/samlede-laereplaner---stx---endelige-version-ua.pdf>
- Vygotsky, L. S. (1967/2004). Imagination and Creativity in Childhood. I: *Journal of Russian and East European Psychology*, vol. 42, no. 1.
- Willems, Maja Dinsen (2023). Kreativitet i tyskundervisningen, masterprojekt på Master i Gymnasiepædagogik / didaktik, SDU.

Skoletrivsel er noget, vi skaber sammen



Linda Agerbo Møller

→ Studievejleder og lektor i biologi og Environmental Systems and Societies på Stenhus Gymnasium. Master i Trivsels- og Ressourcepsykologi, DPU.

Lise Cordua

→ Studievejleder og lektor i historie og dansk på Stenhus Gymnasium. Master i Trivsels- og Ressourcepsykologi, DPU.

→ Linda og Lise har i fællesskab skrevet masterprojektet: Elevtrivsel er noget, vi skaber sammen.

Af **Linda Agerbo Møller** og **Lise Cordua**

Abstract

Artiklen fokuserer på betingelser for elevindflydelse og skoletrivsel i gymnasieskolen. Artiklens grundlag er vores afsluttende projekt på vores master i trivsel og ressourcepsykologi. Vi arbejder til dagligt som undervisere og studievejledere på Stenhus Gymnasium, et større gymnasium med STX, IB og HF, og her var det afgangseleverne på vores STX-afdeling, der var omdrejningspunktet. Vi har undersøgt, hvad både elever og ledelse forstår ved betydningsfulde fællesskaber og mulighed for indflydelse. Vores undersøgelse viste, at fællesskabsforståelserne afhænger af subjektets position, og at der ikke er lige adgang til betydningsfulde fællesskaber. Artiklens analyser bygger på empirisk materiale fra observation af et møde i et årgangsråd med 19 afgangselever, elevlogs og interviews med elever og ledelse. Vi konkluderer, at eleverne peger på klassen som deres mest betydningsfulde fællesskab, og vi foreslår, at disse relationer bruges til at give adgang til andre fællesskaber. Vores undersøgelse peger også på vigtigheden af trygge rammer, forventningsafstemning i.f.t. muligheder for indflydelse og sikring af repræsentativitet i elevinddragelse.

Trivsel i gymnasiet og elevers egen indflydelse herpå

En stor del af vores viden om gymnasieelevers trivsel stammer fra trivselsmålinger, der udføres ved brug af spørgeskemaer (Nielsen, 2021), men de formår ikke at afdække trivsel som en tilstand, der også kan skabes og forandres af de unge (Cefu, 2024).

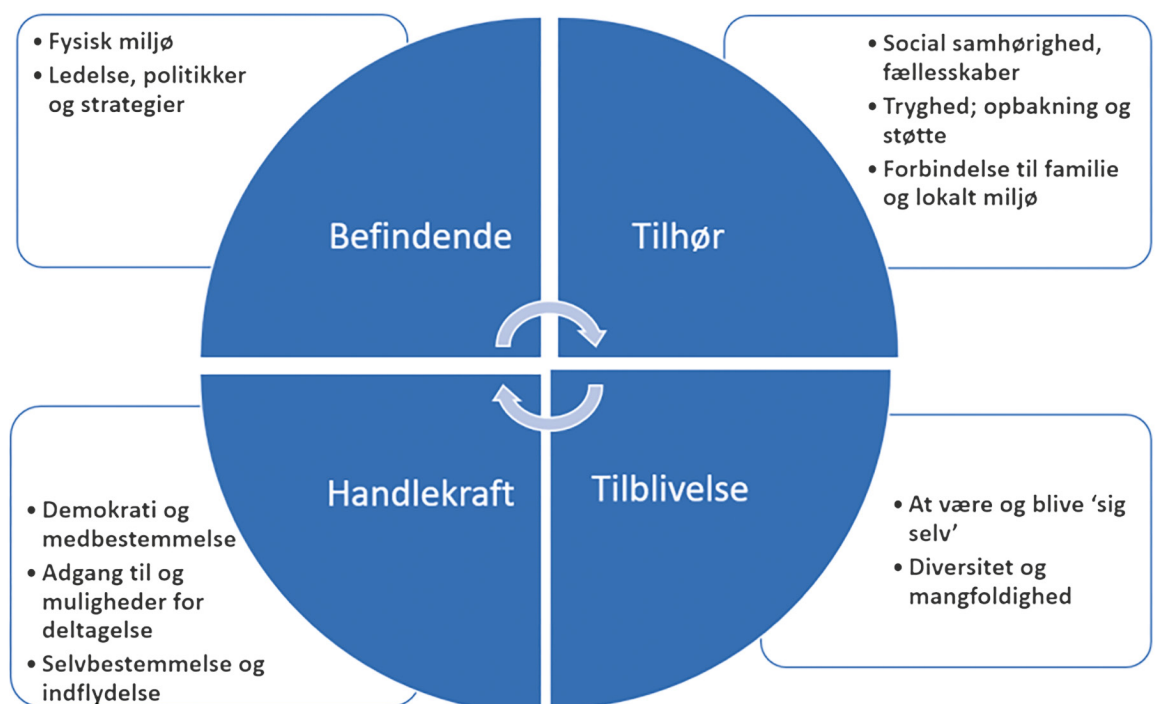
Denne artikel tager udgangspunkt i en trivselsforståelse defineret af Hansen og Nielsen (2021, s.

4): "Trivsel forstås bredt som det at opleve sig tilpas psykisk, fysisk, socialt og fagligt, herunder muligheder for at have indflydelse på sine livsvilkår". Forståelsen inddrager et fagligt aspekt, som er relevant for gymnasieelever og deres hverdag samt en dimension om indflydelse, som er grundlaget for, at eleverne er medskabere af, hvad vi kalder skoletrivsel i denne artikel.

På figur 1 nedenfor ses en illustration af et skoletrivselsbegreb, som foreslået af Simovska og Koushols (2021). Det udfolder det generelle trivselsbegreb, da

>

Figur 1. Et udvidet begreb om skoletrivsel (Simovska & Kousholt, 2021)



“Hvis eleverne ikke får muligheden for at være medproducenter af fællesskaber, risikerer vi, at elevernes agens fortøner sig, da det er en mulig konsekvens af, at andre har organiseret og defineret både sag og deltagerbetingelser på forhånd.”

Linda Agerbo Møller og Lise Cordua

det inddrager skolens sociale og strukturelle forhold, som skaber rammerne for elevernes trivsel. At trives som elev og menneske hænger sammen med de betingelser, som gymnasiet og sociale relationer giver. Da trivselsbegrebet også adresserer at have indflydelse på egne vilkår, er det vigtigt for elever at opleve medbestemmelse og kunne påvirke de sammenhænge, de færdes i på skolen.

Figur 1 (Simovska & Kousholts, 2021) viser, at elevernes befindende, tilhør, tilblivelse og handlekraft påvirker hinanden og denne artikel omhandler derfor alle 4 dimensioner.

Fællesskaber i gymnasiet

Fællesskaberne på gymnasiet er afgørende for eleverne. En undersøgelse af trivsel i den danske gymnasieskole konkluderer, at der er en stærk statistisk sammenhæng mellem elevernes oplevelse af fællesskab og deres trivsel (EVA, 2019). Gymnasielivet består af fællesskaber, man som elev er naturligt inkluderet i som klassefællesskab samt andre fællesskaber, som man kan vælge til, f.eks. elevrådet eller strikkeklub. I dag er fællesskaber generelt positivt associeret med sammenhængskraft og en stødpude imod individualisering og præstationskultur (Bruselius-Jensen et. al, 2023). En rapport fra Cefu (2021) nuancerer dog fællesskabsbegrebet. Fællesskaber kan både gøre ondt og gøre godt, de skal derfor faciliteres, men i høj grad være på elevernes præmisser. Eleverne er orienteret mod at skabe noget i en fælles social verden (Nissen & Schwartz, 2023), og her skal både vi og eleverne være opmærksomme på, at vi står i et afhængighedsforhold til hinanden i det kollektive arbejde med at skabe både fælles livsbetingelser og egne livsmuligheder.

Vores undersøgelse

Da disse koblinger mellem trivsel, inddragelse og fællesskaber er underbelyst særligt i danske sammenhænge, har vi haft et ønske om at undersøge, hvordan eleverne inddrages på vores gymnasium, så de kan medproducere fællesskaber og deltagerbetingelser.

Vi har anvendt et af gymnasiets årgangsråd som case for vores undersøgelse. Vicerector har i skoleåret 2022/2023 etableret 3 årgangsråd for hhv. 1., 2, og 3.g, hvor der sidder én repræsentant for hver klasse fra skolens 3 uddannelser. Formålet er at styrke fællesskabet på tværs af årgangen og øge elevindflydelsen i.f.t. begivenheder og trivselsinitiativer. Vi har undersøgt årgangsrådet for 3.g, hvor der sidder 19 elever, vicerector er mødeleder og til årets 4 møder diskuteres emner som fester og foredragsholdere. I undersøgelsen har vi anvendt observation, skriftlige elevlogs og interviews som uddybes under metodeafsnittet. På baggrund af dette kan vi belyse, hvordan man kan arbejde med elevinddragelse og fællesskab på gymnasier, og hvilken betydning det har for elevernes oplevelse af skoletrivsel.

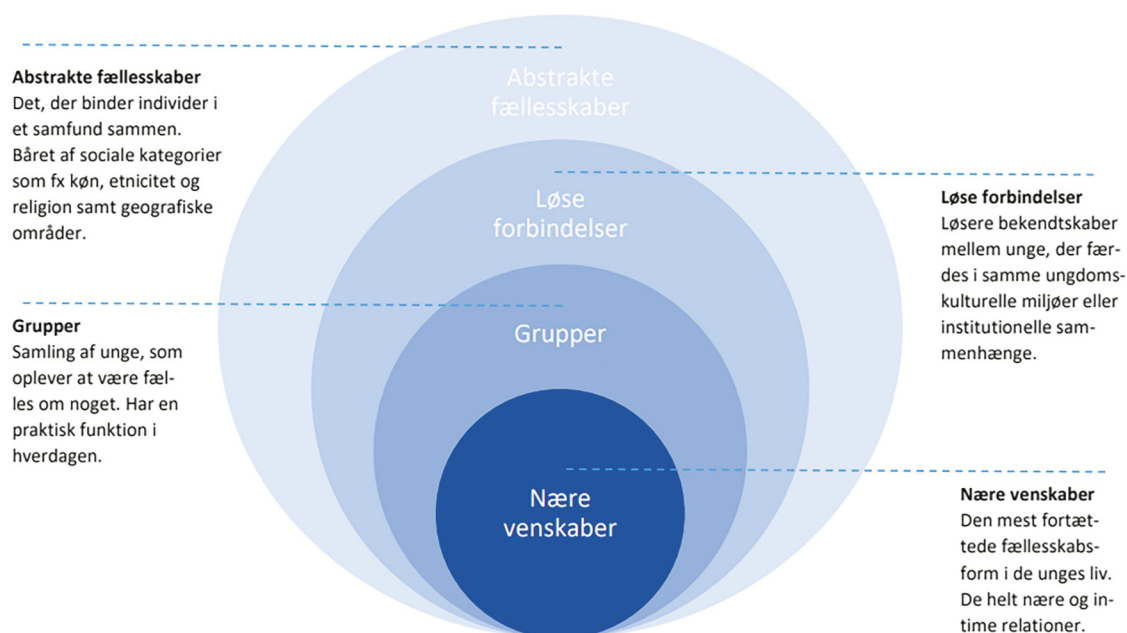
Kritisk psykologi og praksisforskning

Den kritiske psykologi danner teoretisk grundlag for vores undersøgelse, fordi vi via denne kan undersøge eleverne som handlende subjekter. Det er den kritiske psykologis pointe, at subjekter ikke kan adskilles fra deres tidslige eller kontekstuelle sammenhæng (Dreier, 1979, s. 11). Den materielle verden giver subjektet bestemte betingelser at leve under, men den kritiske psykologi anfører "dobbeltsidigheden" (Schraube, 2017, s. 31) i dette forhold, idet subjektet selv er med til at skabe betingelserne.

Da undersøgelser af subjekter ifølge den kritiske psykologi må tage udgangspunkt i subjektet selv i den kontekst, som subjektet befinder sig i (Schraube, 2017, s. 25), så må forskeren inddrage subjektet i undersøgelsen. Det skal forstås som en måde at forstå subjektets livsbetingelser på (Schraube, 2017, s. 29). På samme måde har vi inddraget elever i vores undersøgelse, dels for at nå til en dybere forståelse af eleverne og dels for at arbejde for en forbedret trivsel i samarbejde med eleverne. Vores undersøgelse kan derfor betegnes som praksisforskning.

Praksisforskningen tog den kritiske psykologis målsætning om at forbedre subjektets muligheder og

Figur 2. Forståelse af fællesskabsformer (Bruselius-Jensen (2021))



brugte den som endemål for konkrete subjekter i praksis (Mørck, 2009, s. 180). Mørck og Nissen (2005, s. 123) forklarer, at praksisforskning består af 2 dele: En forsker og et subjekts *fælles* undersøgelse af subjektets praksis og forskerens *egen* teoretiske og kritiske refleksion i samarbejde med andre forskere.

Metoder

Vi har foretaget en kritisk psykologisk undersøgelse med fokus på elever som medforskere, ved 2 fokus-gruppeinterviews; et med 5 elever fra årgangsrådet og et med 5 elever, der ikke sad i årgangsrådet. Eleverne fra årgangsrådet havde ydermere lavet skriftlige logs før og efter et møde i årgangsrådet den 24/2 2023, der rummede deres perspektiver på elevinddragelse, og hvordan den var knyttet til deres oplevelse af fællesskab og trivsel. Vi observerede mødet for at belyse de situationerede deltagerbetingelser. For at undersøge strukturelle betingelser for nuværende og fremtidige muligheder for skoletrivsel har vi udført et gruppeinterview med vores øverste ledelse; rektor og vicerektor. Undersøgelsen giver således både forskerperspektiver, nuancerede elevperspektiver og belyser elevernes mulighedsrum via interview med ledelsen.

Fællesskaber og deres betydning for skoletrivsel Hvad forstår vi ved betydningsfulde fællesskaber?

At undersøge fællesskaber på et gymnasium, forudsætter en forståelse af selve begrebet fællesskab. Teoretisk lægger vi os op ad begrebsdefinitionen af Bruselius-

Jensen et al. (2023), som anvender begrebet som en samlet betegnelse for sociale relationer, der kan variere meget i form og indhold. Vi er bevidste om, at forståelser af betydningsfulde fællesskaber afhænger af subjektets position, og vores interviews med ledelse og elever bekræftede dette. Denne diskrepans understreger vigtigheden i at vælge undersøgelsesmetoder, der afdækker forskellige forståelser af fællesskaber. Vi observerede mødet i årgangsrådet 24/2 2023 og sammenlignede observationer og forståelser, hvilket sikrede et mere nuanceret empirisk materiale. Vi gav også eleverne mulighed for at formulere sig frit i deres logs, og via vores semistrukturerede interviews kunne eleverne uddybe deres svar og kommentere på vores forståelser.

Fællesskab tilhører en af de fire dimensioner i Simovska og Kousholts udvidet begreb om skoletrivsel (2021), der i figuren betegnes som "tilhør". Det var derfor forventeligt, at eleverne i denne undersøgelse også pegede på vigtigheden af at høre til fællesskaber for at trives. Denne konklusion stemmer overens med forskning på området (Nielsen & Hansen, 2021). Eleverne er generelt i højere grad vendt mod klassen som det nære fællesskab. En af vores interviewede elever sagde: *"Det tætteste er jo klassen, for det er den du er sammen med hver dag, så hvis du skal trives, så skal det ligesom starte i klassen. Men det er også, altså det er godt at have noget udenfor"* (Valdemar).

Ledelsen pegede også på fællesskaber, men en anden type end eleverne. I vores interview med rektor og vicerektor gav rektor udtryk for at lægge vægt på fx frivillige sportsaktiviteter, som han selv finder meningsfulde: *"Det er meget mig, der tænker på det omkring idræt"*. Vicerektor supplerede med følgende overvejelse: *"Vi er meget søgende. Altså vi er lidt ærgerlige over at >*

“Vi har elever, der er i stand til at deltage i og producere fællesskaber på tværs af arenaer og fællesskabsformerne [...], mens andre elever med fordel kan hjælpes ind i skolens fællesskaber.”

Linda Agerbo Møller og Lise Cordua

der ikke er mere deltagelse, at vi simpelthen skal lede efter noget”.

For at gøre forskellen på opfattelser af betydningsfulde fællesskaber tydelig, anvendes Cefu's forståelse af fællesskabsformer fra deres rapport (Bruselius-Jensen, 2021), som ses i figur 2. Vores konklusion er, at ledelsens initiativer fokuserede på fællesskabsformen "løse forbindelser", der anvendes om unge, der færdes i samme institutionelle sammenhæng, mens vores elever rettede blikket mod fællesskabsformen 'Grupper', der både kan forstås som klasse eller selvorganiserede mindre grupper.

Hvad kan begrænse adgangen til gymnasielivets fællesskaber?

Der kan være mange faktorer, der begrænser en elevs adgang til gymnasiets fællesskaber, fx sociale, økonomiske og personlige faktorer. Her har vi fokuseret på skolens eksisterende fællesskaber, og hvad eleverne selv taler frem i vores 2 elevinterviews.

Når deltagelse kræver evner

Alle vores elever har adgang til de løsere fællesskabsformer, der knytter sig til skolens frivillige aktiviteter udenfor skoletid. Udover forskellige typer sport tilbydes også andre aktiviteter som selvforsvar og strikkeklub. Alle disse aktiviteter kan give eleverne opfattelsen af, at de skal have nogle bestemte evner for at have adgang til fællesskaberne; du skal kunne strikke, spille skak eller spille volleyball. Der er kun et begrænset antal elever, der deltager i disse fællesskaber, og de interviewede elever nævnte dem ikke. Når vi spurgte eleverne om andre betydningsfulde fællesskaber end deres klasse, nævnte de festudvalget, elevrådet, fredagscaféudvalget, så den type fællesskab uden krav til bestemte evner ser ud til at vægte højere.

Selverskridelse som krav for adgang til fællesskaber

Eleverne angav manglende overskud som årsag til, at man ikke i større udstrækning deltager i fællesskaber på skolen. Natalie siger i vores interview: *"Jeg tror mange synes, at der er nok i bare at gå i skole, at det er en orker"*. Vores undersøgelse peger på, at der er en

tendens til, at det er de samme elever, der er involveret i flere frivillige aktiviteter og derved tilsyneladende har det overskud, der skal til, for at indgå i fællesskaberne. De interviewede elever fra årgangsrådet er gode eksempler; flere sad både i årgangsråd, elevråd og festudvalg. Maja siger: *"Altså i min klasse, der er altså jeg [sic] lidt den eneste, som laver noget udenfor klassen, for skolen..."*.

Eleverne er naturligt en del af flere fællesskaber, når de går på gymnasiet; de hører til en uddannelse, en studieretning og en klasse. Ifølge skolens kvalitative (Nielsen, 2022) og kvantitative (Børne- og undervisningsministeriet, 2024) undersøgelser fungerer skolens forskellige fællesskaber for majoriteten af elever. En Cefu-rapport konkluderer, at fællesskaber kan skabe sammenhængskraft og inklusion, men rapporten peger dog også på, at fællesskaber kan skabe eksklusion (Bruselius-Jensen, 2021). Vi har elever, der er i stand til at deltage i og producere fællesskaber på tværs af arenaer og fællesskabsformerne beskrevet i figur 2, mens andre elever med fordel kan hjælpes ind i skolens fællesskaber. Vores undersøgelse peger på konkrete tiltag under afsnittet 'Forslag til praksis'.

Hvordan skaber vi bedre adgang til fællesskaber?

Vores undersøgelse tegner et billede af en ledelse, der grundlæggende gerne vil inddrage eleverne. Dog er hverken ledelse eller interviewede elever bevidste om, hvor grænseoverskridende det kan være for nogle elever at gå til ledelsen med forslag.

Hvis eleverne ikke får muligheden for at være medproducenter af fællesskaber, risikerer vi, at elevernes agens fortøner sig, da det er en mulig konsekvens af, at andre har organiseret og defineret både sag og deltagerbetingelser på forhånd (Nissen & Schwartz, 2023). Skolens tilbud om at dyrke fx volleyball efter skole overser en væsentlig pointe, nemlig at eleverne skal kunne deltage *fra deres position*, og det er vigtigt, at man som subjekt kan få indflydelse på, hvordan aktiviteterne rammesættes (Nissen & Schwartz, 2023).

Vores elever fremhævede deres klasse som en særlig betydningsfuld gruppe. Det var endda også i de klasser, hvor de interviewede elever berettede om dårlige trivselsmålinger og passive klasselærere. Selv her fandt de positive relationer både som 'Nære venskaber' (figur

2), men også relationer, der knytter sig især til 'Grupper', som Kaya beskrev på følgende måde i et spørgsmål om ekskursioners betydning for klassen: *"Det er som om, man er ude sammen og man holder sammen, man er en enhed"*. En anden elev, Laura, beskriver sin klasse med følgende ord: *"Det giver noget vildt godt, at i hvert fald i klasserne også sådan at kunne hjælpe hinanden ... der er nogle der er mega-dygtige til noget, men så sådan det der med sådan, at de godt vil dele det ud, og man også så selv kan søge hjælp der"*. Vores undersøgelse peger på et potentiale for at bruge disse relationer, der i højere grad er skabt på elevernes præmisser, til at udvide elevernes agens og skabe en socialt støttet selvoverskridelse (Nissen & Schwartz, 2023). Herigennem kunne gymnasiets tilbud om andre fællesskaber måske blive mulige for flere. Nissen og Schwartz (2023) pointerer, at de unges betydning for hinanden spiller ind på muligheden for at kunne gøre sig gældende i nogle af de andre fællesskaber, der tilbydes.

Et tilbagevendende tema, eleverne bragte op under vores interviews, var betydningen af tryghed. På et spørgsmål om god trivsel, svarer Maja følgende: *"Jeg tænker sådan, at der ligger noget tryghed i det, agtigt, at man er tryk med dem i klassen og skolen og lærerne, ja og at man har nogle at snakke med"*. Dette tryghedsaspekt har vi desværre ikke haft plads til at behandle fyldestgørende i denne artikel, men det havde stor betydning for eleverne. Klasselæreren er en nøgleperson som medskaber af tryghed og ansvarlig for elevernes adgang til klassen som fællesskab.

Den svære stilladsering af elevindflydelse

Handlekraft som betydning for skoletrivsel

Det udvidede begreb om skoletrivsel (Simovska & Kousholt, 2021), jf. figur 1, fremhæver handlekraft som en forudsætning for elevernes trivsel. Begrebet handlekraft dækker over elevernes oplevelse af at blive inddraget i diskussioner og beslutninger i fællesskabet (Simovska & Kousholt, 2021). Årgangsrådene er vores ledelses forsøg på at styrke elevernes handlekraft og herigennem bidrage til deres dannelse. Vicerektor udtalte følgende om årgangsrådene under vores interview: *"Jeg synes, at det er jo sådan en del af den demokratiske dannelse ... Vi forsøger at inddrage dem i nogle beslutninger, som virkelig vedrører dem"*.

Handlekraft hos den brede elevgruppe stiller krav til gymnasiet om stilladsering af elevinddragelsen i.f.t. repræsentativitet, rammer og kommunikation. Som vi vil vise nedenfor viste vores undersøgelse, at lige delta-

gerbetingelser er svære at skabe, hvorfor handlekraft ofte kun er for en lille eksklusiv kreds af elever, og selv i denne kreds kan det knibe.

Repræsentativitet

Bruselius-Jensen og Nielsen (2020, s. 29) skelner mellem at betragte unge i faciliterede projekter som "beings", det vil sige selvstændige deltagere, og "becomings", som de forklarer som "objekter for dannelse og voksnes generelle prægning", altså mere passive unge, der formes af facilitatorerne. Vi fandt ud af, at den svære kunst for gymnasiet er at lade eleverne være "beings" med handlekraft, men facilitere dem så de bliver opmærksomme på hinanden og demokratiets regler, jf. vicerektors ønske om demokratisk dannelse.

Et eksempel på, at dette er svært, var en elev, der havde taget ansvaret for at repræsentere sin klasse i årgangsrådet, men som efterlod sine klassekammerater med en oplevelse af at være frataget handlekraft. En af eleverne, der ikke sad i årgangsrådet, ytrede følgende om klassens repræsentant: *"Den fra min klasse udnævnte også lidt sig selv"* (Kaya), mens klasserepræsentanten selv udtalte: *"Jeg tror bare, at de regner med, at jeg ligesom ved, hvad jeg skal gøre og sige"* (Klara).

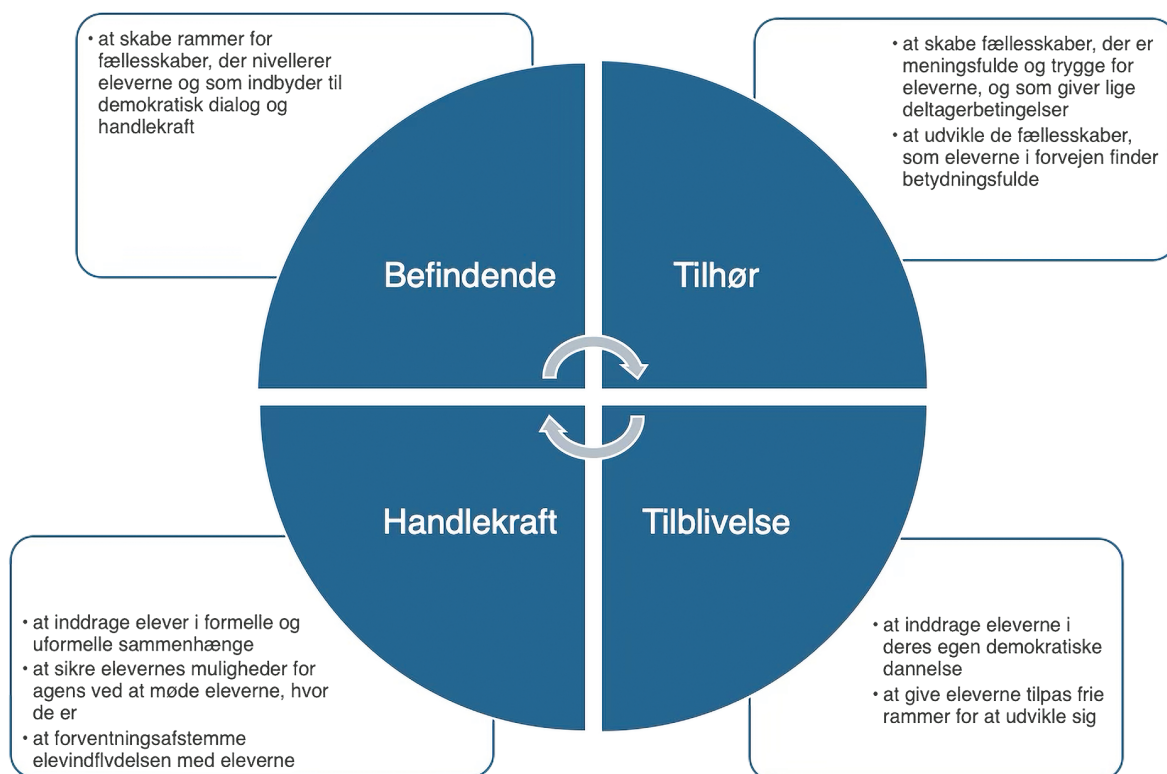
I en anden klasse havde klasselæreren hjulpet eleverne med en demokratisk udvælgelse af en repræsentant og gav tid til at klassen kunne diskutere årgangsrådets forslag. Klasserepræsentanten udtalte: *"I min klasse, altså så plejer vi, når vi har de der samtaler, så skriver vores klasselærer ned samtidig og sådan, så lytter jeg bare lidt ekstra efter"* (Natalie). Her var der en klasse af "beings", der havde handlekraft, fordi de var blevet hjulpet på vej af klasselæreren og en klasse, der fik erfaringer med den demokratiske proces.

Ledelsen på vores gymnasium har en politik om "den åbne dør" og det benytter den lille gruppe elever sig af, som i forvejen er toneangivende i årgangsrådet og i andre af skolens organer. De øvrige elever finder tilbuddet for grænseoverskridende. En elev udtalte: *"Du er meget lille, når du går én mand op til ledelsen"* (Andreas). Den åbne dør er tænkt som et demokratisk princip for at tilskynde til handlekraft, men ledelsen er ikke bevidst om, at dørtærsklen er for stor en barriere for de fleste.

Trygge fysiske rammer

Handlekraft og dermed elevernes oplevelse af at være legitime deltagere i gymnasiefællesskabet kræver tryghed, og her har gymnasiets fysiske rammer stor betydning. Simovska og Kousholt (2021, s. 60) taler om "befindende" som endnu et aspekt af skoletrivslen, jf. >

Figur 3. Vores bud på skoletrivsel i gymnasiet. Inspireret af Simovska og Kousholts (2021) udvidede begreb om skoletrivsel



figur 1, altså at det er vigtigt for eleverne, at de befinder sig godt på skolen.

Rammerne for det årgangsrådsmøde, som vi observerede, var et auditorium, hvis møblelement er orienteret mod tavlen og gulvniveauet, hvor vicerector stod. Dette rum vanskeliggjorde den demokratiske samtale både mellem eleverne og mellem eleverne og vicerector. Eleverne nævnte selv det utrygge rum under fokusgruppeinterviewet, bl.a. Natalie: "Hvis man selv siger noget og man sidder nedefor, jamen så ved man ikke overhovedet, hvad andre bag en tænker". Det, som vi bl.a. observerede til mødet, var, at det kun var få elever, der bidrog. Til vores fokusgruppeinterview, hvor vi sad sammen rundt om et bord, bidrog alle – også dem, der havde været tavse til årgangsrådsmødet. En af eleverne udbrød også til vores fokusgruppeinterview: "... det indbyder bare til fællesskab at kunne sidde sådan her og snakke" (Klara).

Tydelig kommunikation

Hvis idealet på et gymnasium er, at skoletrivsel er et fælles anliggende, så skal skolen facilitere elevinddragelse, og der skal være en klar dialog mellem gymnasiets lærere/ledelse og elever, så eleverne kan udvikle sig. Udviklingen er det, som Simovska og Kousholt (2021, s. 60-61) definerer som "tilblivelse", jf. figur 1.

I vores undersøgelse fik vi blik for vigtigheden af en tydelig dialog: Nogle af de interviewede elever blev frustrerede over, at deres ønsker ikke blev opfyldt, når ledelsen havde været lydhør og venlig i mødet med dem.

En af eleverne udtalte: "Hvad er det egentlig I [ledelsen] siger, og hvad er det egentlig I mener?" (Cecilie). Disse elever havde vanskeligt ved at afkode, hvad der lå i elevinddragelsen og efterlyste, hvad de kaldte "gennem-sigtighed" (Cecilie).

Ledelsen vil gerne have, at eleverne kommer med inputs, men de var tydelige omkring, at de som ledelse træffer de endelige beslutninger. Vicerector udtalte: "Det, der med elevinddragelse, det handler jo ikke om, at eleverne altid får det, som de gerne vil have det, når de henvender sig". Denne manglende forventningsafstemning om elevernes handlekraft svækkede deres motivation. Kaya udtalte: "Hvis man ikke bliver hørt, har man jo ikke lyst til at skabe noget hyggeligt her, at skabe et fællesskab".

Forslag til praksis

Forslag til praksis om styrkelse af fællesskaber:

- Et bredt katalog af tilbud om fællesskaber, der ikke udelukkende baseres på evner
- Mulighed for at tage en ven med til et arrangement for at trække på elevernes venskaber
- En lærerstøttet relation med en anden klasse, fx en venskabsklasse eller fælles ekskursion
- Klasselærerne tildeles ressourcer, så de har tid og værktøjer til at arbejde med tryghed og håndtere udfordringer i klassefællesskabet

Forslag til praksis om stilladsering af elevindflydelse:

- Støtte til de demokratiske processer i elevorganer

- Ledelsen kan blive mere tilgængelig, hvis de kommer ud blandt eleverne og indbyder til dialog
- Opmærksomhed på at skabe fysiske rammer, der er befordrende for den demokratiske samtale
- En forventningsafstemning om, hvad eleverne kan og ikke kan få indflydelse på.

Konklusion

Vi vurderer, at undersøgelser af trivsel i gymnasiet med fordel kan inddrage undersøgelsesnes hovedpersoner, nemlig eleverne. Det er eleverne, der kender deres egne livsbetingelser, dem, der er eksperter i, hvad der er på spil i dem selv og i fællesskaberne på gymnasiet. Med kritisk psykologisk praksisforskning bliver eleverne medforskere, hvorved elevinddragende tiltag og trivselsfremmende projekter bliver mere vedkommende. At lade eleverne få ordet gennem fx skriftlige logs og et semistruktureret fokusgruppeinterview, giver en guldgrube af viden om, hvad eleverne har brug for, for at kunne tage del i gymnasiefællesskabet og for at trives.

Vi kan ud fra praksisforskning på vores gymnasium anbefale, at skoletrivsel er et kollektivt arbejde for ledelse, lærere og elever. Dette arbejde rummer potentiale til at opfylde de forudsætninger for skoletrivsel, som

vores medforskere, eleverne, fremhævede som væsentlige, og som i øvrigt flugtede med de domæner, som Simovska og Kousholt (2021, s. 60) har med i deres udvidede begreb om skoletrivsel (figur 1). Med udgangspunkt i Simovska og Kousholts domæner kan vi skabe en ny figur, der bygger på vores undersøgelse, og som tager specifikt udgangspunkt i gymnasiet (se figur 3)

Ud fra vores vurdering handler trivsel i gymnasiet om rammer, hvor der både er plads til facilitering og frihed. Facilitering af elevinddragelsen skal sikre lige muligheder blandt eleverne for deltagelse i fællesskaber og gøre deltagelsen overkommelig og gennemskuelig for eleverne. Faciliteringen påhviler både ledelse og lærere, men vores undersøgelse viste, at det i særdeleshed er klassen som fællesskab, der har betydning for eleverne og deres trivsel. Det giver klasselæreren en central rolle. En prioritering af kurser til klasselæreren og mere tid til klassetrivsel, kan forbedre klasselærerens stilladsering af trivselsarbejdet i og med klassen.

Frihed til eleverne skaber rum for handlekraft og gør, at de oplever, at deres engagement gør en forskel, og at de ser sig selv som medproducenter af fællesskabet. Balancen mellem facilitering og frihed kan samle elever, lærere og ledelse om skoletrivsel, som noget vi skaber sammen. ●

Litteratur

- Bruseliuss-Jensen, M. og Nielsen, A.M.W. (2020) *Veje til deltagelse. Nye forståelser og tilgange til facilitering af børn og unges deltagelse*. Aalborg Universitetsforlag
- Bruseliuss-Jensen, M., Sørensen, N.U. og Nielsen, K.T.P. (2021) *Kan ungefællesskaber gøre ondt-kortlægning af unges relationer med hinanden og deres betydning for den sociale trivsel og mistrivsel*. Rapport fra Center for ungdomsforskning
- Bruseliuss-Jensen, M., Sørensen, N.U. og Katznelson, N. (2023) *Fællesskaber i ungdomslivet. Når de gør godt, og når de gør ondt*. Aalborg Universitetsforlag
- Børne- og Undervisningsministeriet (2024). *Elevtrivsel*. Lokaliseret den 18. april 2025 på: <https://uddannelsesstatistik.dk/Pages/Topics/146.aspx>
- Dreier, O. (1979). Indledning. I: O. Dreier, *Den kritiske psykologi* (s. 7-26). København: Rhodos.
- EVA (2019): *Elevtrivsel på de gymnasiale uddannelser*. Dansk evalueringsinstitut
- Holzcamp, K. (1983). *Mennesket som subjekt for videnskabelig metodik*. Udgivet på dansk af Kommunistiske studenter på psykologi ved Københavns Universitet.
- Nielsen, J. C. (2020). Elevtrivsel i gymnasieskolen. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag. Pædagogisk Indblik; Nr. 6.
- Nielsen, J.C. (2021) Retfærdighed, relationer og tilhør – forskningsperspektiver på elevtrivsel i gymnasiet. *Pædagogisk psykologisk tidsskrift*, 58(1). s. 84-96.
- Nielsen, J. C. (2022). *Vidensnotat: Elevperspektiver på trivsel på Stenhus Gymnasium*
- Nielsen, J.C. & Hansen, H.R. (2021) Skoletrivsel som velvære, virke og veldidhed – en praksisinformeret teoretisk begrebsudvikling (konceptualisering). *Pædagogisk psykologisk tidsskrift*, 58(1). s. 44-53
- Nissen & Schwarz (2023). Det fælles tredje. I: L.L. Mørck et.al., *Fællesskabende praksisser* (s. 31-60). Frederiksberg: Frydenlund.
- Schraube, E. (2017). Teori gør forskellen: Analytiske strategier i kritisk psykologi. *Nordiske Udkast*, 45, s. 24-39.
- Simovska, V. & Kousholt, D. (2021). Trivsel – et befordrende eller tyrannisk begreb? Skitsering af et udvidet begreb om skoletrivsel. *Pædagogisk psykologisk tidsskrift*, 58(1), s. 54-63.
- Mørck, L. L. (2009). Samarbejde omkring problemer og handlemuligheder: kritisk psykologisk perspektiv på intervention. I K. Bro, O. Løw, & J. Svanholt (red.), *Psykologiske perspektiver på intervention i pædagogiske kontekster* (s. 177-208). København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Mørck, L. L., & Nissen, M. (2005). Praksisforskning: Deltagende kritik mellem mikrofondeholderi og akademisk bedreviden. I T. Bechmann Jensen, & G. Christensen (red.), *Psykologiske & pædagogiske metoder: Kvalitative og kvantitative forskningsmetoder i praksis* (1.udgave udg., s. 123-154). Roskilde Universitetsforlag.

Præstation og konkurrence:

En undersøgelse af gymnasieelevers oplevelser af krav og forventninger



PERSONBOKS

Signe Corfitz

- Uddannelsesleder og underviser i dansk og oldtidskundskab på Ingrid Jespersens Gymnasieskole.
- Master i Uddannelsesledelse fra DPU, Aarhus Universitet.
- Signe har skrevet masterprojektet "Præstation, acceleration og utilstrækkelighed. En undersøgelse af gymnasieelevers oplevelser af krav og forventninger anno 2023".

Af **Signe Corfitz**

Abstract

Med fokus på konkurrence som samfundstendens og specifikt i uddannelseskontekst undersøger denne artikel en gruppe gymnasieelevers oplevelser af krav, forventninger og præstationspres, samt hvordan det påvirker deres trivsel. Eleverne beskriver et oplevet præstationspres, som stammer fra forestillinger om *andres* krav og forventninger til dem. Det kan medføre, at eleverne internaliserer ydre krav og forventninger i forsøget på at leve op til dem. En del af eleverne har fx høje forventninger om, at de skal præstere til en høj karakter ud fra en logik om: 1) At det i samfundsoptik giver adgang til attraktive videregående uddannelser og dermed flere livsmuligheder. 2) At det rent personligt har afgørende betydning for deres sociale status og muligheder i klassen. Det har skabt en intern konkurrence i klassen, der handler om at være en af de bedste, hvilket påvirker nogle elevers faglige og sociale trivsel. Artiklen slutter med nogle refleksioner over trivselsarbejdet, herunder en balanceret konkurrence, trygge klassemiljøer og fokus på læringsprocessen som en vigtig vej frem mod resultatet.

Ingrid Jespersens Gymnasieskole (IJG) er en privatskole i København med en grundskole på ca. 700 elever og et STX-gymnasium på ca. 320 elever. Jeg har været uddannelsesleder i gymnasiet siden 2023, og et af mine større arbejdsområder er elevtrivsel. I mange år har unges trivsel optaget mig både professionelt og privat som mor til to, og jeg har fulgt den offentlige debat om unges trivsel og årsager til mistrivsel, der har været et højaktuelt emne i de senere år. Så da jeg i foråret 2023 skulle skrive masterprojekt på Master i uddannelsesledelse på DPU, blev emnet elevtrivsel. I mit arbejde er der år for år sket en stigning i henvendelser fra elever, forældre, lærere og studievejledere om enten social mistrivsel i klassen, særlige udfordringer pga. diagnoser eller præstationspres. Artiklens fokus er på sidstnævnte og inddrager som én årsagsforklaring pointer om generelle samfundstendenser til øget fokus på konkurrence og præstationer. Det kan skabe et krydspres af ydre og indre krav og forventninger, der for nogle unge kan føre til oplevelser af utilstrækkelighed og ende i mistrivsel.¹ Jeg har tænkt meget over, hvordan vi på STX bedst skaber gode rammer for

elevtrivsel i en hverdag med mange læringsmål, karaktergivning og fraværsregistrering. Jeg oplever selv at stå i et krydspres som del af en uddannelsesinstitution, der er underlagt ydre krav og forventninger fra samfundet, fx politikere, Undervisningsministeriet, erhvervslivet, sundhedsfaglige personer, forældre og elever, og som dertil som gymnasium selv er med til indefra at pålægge eleverne krav og forventninger fra fx bestyrelsens, ledelsens og lærernes side. I mit masterprojekt undersøgte jeg "gymnasieelevers oplevelser af krav og forventninger" med udgangspunkt i spørgsmålet "Hvor ofte føler du dig presset pga. egne krav og forventninger til skolearbejdet?" Spørgsmålet er fra kategorien "Arbejdspres" i elevtrivselsundersøgelsen (ETU) på IJG fra 2022. Det overraskede mig ikke, at den kategori skilte sig ud i ETU'en, da IJG ud over sin kreative profil og rare elever er kendt for sin høje faglighed samt ambitiøse og fagligt dygtige elever. Men ved punktet "Arbejdspres" lå IJG på niveau med landsgennemsnittet, så her var altså noget på spil for elever i hele landet. Jeg blev nysgerrig på at undersøge, hvad elever på IJG har lagt i deres svar på ovenstående ETU-spørgsmål. Denne artikel har til formål >

¹ Se litteraturlisten for oversigt over anvendt litteratur til mit Masterprojekt: "Præstation, acceleration og utilstrækkelighed. En undersøgelse af gymnasieelevers oplevelser af krav og forventninger anno 2023"

at videreformidle nogle hovedkonklusioner fra masterprojektet ud fra følgende problemformulering: "Hvilke krav og forventninger har elever på IJG til sig selv, og hvad betyder det for deres trivsel? Og hvilke opmærksomheder giver det i arbejdet med elevtrivsel?"

Teoretisk og begrebsmæssig ramme

Flere pointer om acceleration, præstation, utilstrækkelighed og skam fra masterprojektet må vige for den begrænsede plads. Fokus er på konkurrence i en overordnet samfundsoptik og specifikt i klasserummet, samt på hvordan det påvirker elevtrivsel.

Definition af trivselsbegrebet

Trivsel defineres i artiklen i tråd med Trivselskommissionens definition ved, at man som individ generelt set er tilfreds med livet, og at trivsel ikke er det samme som altid at opleve at have det godt. Afgørende for ens trivsel er, at "man kan udvikle sig, udfolde sine evner samt indgå i og bidrage til fællesskaber." (Trivselskommissionen, 2025). Afgørende er det også, at man kan overkomme udfordringer og perioder med oplevelser af fx ubehag, tristhed og frustration. Det vender jeg tilbage til i analysen og refleksionsafsnittet.

Konkurrence i samfundsoptik

Ifølge Hartmut Rosa er det moderne vestlige samfund kendetegnet ved acceleration og en konkurrencelogik med fokus på vækst og profit, som ses individuelt ved en "social kappestrid" om uddannelsesgrader, jobs, indkomst, materielle goder, succesrige børn, en god livspartner og gode venner." (Corfitz, 2023) (Rosa, 2014). Center for Ungdomsforskning (CeFu) peger på øget fokus på bl.a. præstation og konkurrence, fx ved, at: "(...) samfundsmæssige og institutionelle krav og

forventninger til præstation i uddannelsessystemet og på arbejdsmarkedet er øget markant over de seneste år, men også at disse krav og forventninger siver ind i fritidslivet og det sociale." (Corfitz, 2021) (Katznelson et al., 2021). Eksempler fra uddannelsessektoren er fx nationale tests i grundskolen, adgangskrav til gymnasiet, der hæves med 2030-reformen, adgangskrav til videregående uddannelser og forringede SU-vilkår. Det kan skabe en tempofyldt, karakterfokuseret præstationsorientering og opleves som et ydre pres, som flere unge internaliserer i forsøg på at følge tempoet og præstere godt (Corfitz, 2023) (Katznelson et al., 2022). I analysen anvendes CeFus begreb "optagethed af andres blikke," der afspejler et behov for at passe ind fagligt og socialt, og som er koblet til en frygt "for at tabe ansigt" og "falde uden for og blive fundet for let." Rosa og CeFu kan kritiseres for et negativt samfundssyn, og min påstand er ikke, at alle oplever tempo og præstationer som et problem. I de senere år har der været debat om graden af mistrivsel blandt unge, og om hvordan vi taler om trivsel og mistrivsel.² Hverken mit masterprojekt eller denne artikel har fokus på alvorlig mistrivsel, som dog helt klart findes blandt en gruppe unge – inkl. nogle af vores elever. Nu til konkurrence i læringskontekst.

Konkurrence i uddannelseskontekst

I uddannelsesspecifik kontekst anvender jeg, med inspiration fra Søren Christesen og Hanne Knudsen, konkurrencebegrebet defineret som: 1) En "iagttagelsesform der konstitueres af en eller flere aktørers sideblik," der forstås ud fra, hvordan "man iagttager sig selv i forhold til andre." 2) Oplevet "knaphed og begær" der skaber konkurrence og et behov for at vinde noget over nogen" – fx at vinde "tredjepartens gunst," hvilket fx kan betyde at opnå lærerens eller andre elevers anerkendelse. "Tredjeparten" har en afgørende rolle i konkurrenceiagttagelsen som den, der sætter målet og bestemmer,

2 Her kan fx henvises til: A) Lars Qvortrups og Karen Wistofts bog *Trivsel og mistrivsel. Mellem offergørelse og kompetencegørelse*. B) Podcasten *Brinkmanns Briks*, afsnittet "Aflys mistrivselskrisen" fra 18./9 2024.

"De bruger udtrykket "friendly fire," et militæruddtryk, der betyder "egenbeskydning", og som bruges, når man i krig rammer egne soldater eller allierede. Sprogligt peger udtrykket på en negativ side ved konkurrencen."

Signe Corfitz

hvem der vinder. Og her kan eleverne iagttage hinanden som forhindringer i forhold til at vinde (Corfitz, 2023) (Christensen, S. & Knudsen, H., 2019). Fra Christensen og Knudsen anvender jeg også begrebet "emulation," der betyder at efterligne eller at overgå nogen, og som "indlejrer konkurrence i et læringsforhold." Her er der tale om dels "rivaliseringens overside," hvor konkurrence bruges som motivationsteknik til at skabe forbedring for alle gennem ansporing uden vindere og tabere, og dels "rivaliseringens underside," der skaber misundelse og had via brug af skam og misundelse som motivations-teknik (Corfitz, 2023) (Christensen, S. & Knudsen, H., 2019).

Empiri, metode og videnskabsteoretisk perspektiv

Til produktion af empirisk data i masterprojektet brugte jeg den kvalitative metode fokusgruppeinterview. Mit videnskabsteoretiske blik er socialkonstruktivistisk forstået sådan, at den viden, fokusgrupper samskaber, ikke er autentiske data, men er kontekstafhængig, relationel og potentiel foranderlig. Indholdet i en gruppediskussion påvirkes af gruppeinteraktionen, og samme person kan altså skabe forskellig viden om samme emne i forskellige kontekster. Mit formål med fokusgruppeinterviews var at undersøge, *hvad* eleverne selv fortalte om deres egne krav og forventninger, og hvordan det påvirkede deres trivsel i klasserummet; samt *hvordan* eleverne forholdt sig til hinanden og de andres udsagn. I denne artikel fokuseres på elevernes "*hvad*". Fokusgrupperne bestod af to grupper med fem 1.g'ere i hver af blandet køn fra den naturvidenskabelige klasse, der scorede højest i ETU'en med 55%, der følte sig "Presset af egne krav og forventninger i skolearbejdet". Jeg bad teamlærerne i klassen spørge 10 elever, om de ville deltage. Som kriterier for deltagelse måtte eleverne ikke vise udpræget tegn på mistrivsel, grupperne måtte gerne være homogene og trykke ved hinanden i håb om, at de så turde tale mere frit sammen, og de måtte gerne have

forskellige holdninger til emnet. Når jeg valgte 1.g'ere, var det ud fra en tese om, at eleverne kom med "friske øjne" på det at gå i gymnasiet og endnu ikke havde indoptaget IJG's vaner, normer og fortællinger om at være gymnasieelev i samme grad som 2. og 3.g-elever. To fokusgruppeinterviews med 10 elever er selvsagt ikke repræsentativt for IJG, og to interviews i én klasse giver ikke nuancer om fx studieretnings- eller årgangsforskelle mellem vores 12 gymnasieklasser. Eleverne var overvejende konsensusøgende under fokusgruppeinterviewene, hvor enkeltinterviews måske kunne have givet andre vinkler. De to interviews gav dog alligevel dels et interessant og nuanceret indblik i én klasse og dels blik for nogle opmærksomhedspunkter, der uddybes i refleksionsafsnittet.

Analyse

Med udgangspunkt i analysespørgsmålet "Hvilke oplevelser har eleverne af præstationspres?" er analysens fokus på konkurrence. Jeg er opmærksom på den negative ordlyd i spørgsmålet, der bunder i et negativt formuleret ETU-spørgsmål. Havde jeg spurgt til noget andet eller spurgt i en positiv ordlyd, ville svarene selvsagt være anderledes. Fra fokusgruppeinterviewene står det klart, at en stor del af elevernes oplevede præstationspres stammer fra forestillinger om *andres* krav og forventninger til dem – fx hjemmefra, blandt gymnasielærerne, andre elever, venner m.m. Der er tale om et større forestillingskompleks, som fremgår i det følgende.

"Dagens historie"

Som svar på hvad "Presset pga. egne krav og forventninger til skolearbejdet?" betød for eleverne, fortæller en elev fra gruppe 1, at eleverne i hans klasse har meget høje forventninger til sig selv, så alle føler, de bør have høje forventninger til sig selv (Corfitz, 2023)³ Han nævner "Dagens historie", der var tænkt som femminutters elevfremlæggelser om et selvvalgt emne i

³ Fokusgruppeinterview 1: 14:05 min.

samfundsfag. Men første elevfremlæggelse varede i 15 minutter. Det satte barren højt fra start, og som en elev siger:

"... så føler man, at hvis alle "Dagens historier" inden dig varer et kvarter og ligesom er så gennemarbejdede, så kan du ikke selv bare komme op med en fem minutters... altså sådan ... en semigennemarbejdet PowerPoint."⁴

"Dagens historie" er et eksempel på "sideblikket" og en "indlejret konkurrence i læringsforholdet," hvor forestillingskomplekset om andre elevers krav og forventninger skaber indre krav og forventninger, for ingen vil præstere dårligere end de andre. Klassekonkurrencen afspejler et ønske om at "vinde tredjepartens gunst," og her er der flere ting på spil. "Tredjeparten," der bestemmer vinderen, er både læreren, der fagligt vurderer eleven og giver karakteren, og de andre elever, hvis anerkendelse giver respekt og kan få indflydelse på ens sociale muligheder i klassen. Fx nævner en elev, at man i gruppearbejde gerne vil finde nogen, der har samme høje niveau som én selv, så det handler om at overbevise de andre elever om, at man altså er dygtig.⁵ I forsøget på at opnå "tredjepartens gunst" kan de andre elever ses som forhindringer, da der er kamp om at blive nummer ét. Jf. begrebet "emulation" viser eksemplet, hvordan nogle elever motiveres til at dygtiggøre sig ved at efterligne og forsøge at overgå hinanden, fx med lige så lange, velforberejdede fremlæggelser som de andres. Men det er en balance mellem "rivaliseringens overside," hvor konkurrencen skaber gensidig ansporing, og "rivaliseringens underside", hvor eleverne er bange for at underpræstere og gøre sig selv til skamme foran både klassen og læreren. Det ses også i næste eksempel, hvor det bliver tydeligt, at nogle elevers faglige og sociale trivsel påvirkes negativt.

Kærlig konkurrence eller "Friendly fire"

En fra gruppe 1 siger, at der er en lidt uskreven konkurrence i klassen. En anden understreger, at klassen altså har det godt sammen og er meget social, så det er en "kærlig konkurrence" (Corfitz, 2023). Det modererer to elever, der fortæller, at eleverne retter hinanden i timerne. De bruger udtrykket "friendly fire," et militæruddtryk, der betyder "egenbeskydning", og som bruges, når man i krig rammer egne soldater eller allierede. Sprogligt peger udtrykket på en negativ side ved konkurrencen, og de to elever nævner et eksempel, hvor en fra gruppe 1 står ved tavlen foran klassen og visker nogle tal ud på tavlen efter at være blevet rettet af en elev. Eleven ved tavlen er hende, der brugte udtrykket "kærlig konkurrence." De to elever, der supplerer hinanden i følgende citat, adskiller sig fra resten af gruppe 1 ved at pege på bagsiden af konkurrencen:

"(...) der kan bare nogle gange godt være lidt kritik (i klassen, red.), og det kan være meget mere "noieren", end når det er fra læreren." (Elev 1) (Gruppen bekræfter) "Jeg har aldrig prøvet, at elever (i grundskolen, red.) har rakt hånden op for at sige noget negativt om ens fremlæggelse. (...) Men her, der siger man bare sådan ens ærlige mening."

(Elev 2) (Corfitz, 2023).

Citatet peger på "rivaliseringens underside" og "en optagethed af andres blikke" i forhold til behovet for at "passe ind og ikke tabe ansigt eller falde udenfor og blive fundet for let" (Corfitz, 2023). Den faglige anerkendelse handler ikke kun om gode karakterer, men har betydning for social accept i klassen (Corfitz, 2023). Generelt fremhæver eleverne det positive ved at gå i en fagligt dygtig klasse (Corfitz, 2023). Eleven ved tavlen ser primært positivt på klassens høje ambitioner og an-

⁴ Fokusgruppeinterview 1: 12:50 min.

⁵ Fokusgruppeinterview 1: 45:32 min.

”Vi er blevet bedre til det i vores klasse, men sådan at have en god spørgekultur og have en god fejlkultur – også den måde, lærerne reagerer, når folk siger noget forkert (...) Altså man skal være... at det er fedt at fejle, og man lærer jo også af hinandens fejl. Man skal jo ikke i 1.g allerede fokusere på, at jeg ikke vil sige noget dumt, fordi så kan det være, jeg får en dårlig karakter.”

Signe Corfitz

spores af konkurrencen. Elev 1 og 2 fortæller derimod, at den interne konkurrence og elevkritik har påvirket deres faglige trivsel negativt, så de er mindre motiverede for at sige noget i undervisningen og har trukket sig fra konkurrenceræset (Corfitz, 2023). De har svært ved at håndtere konkurrencen og oplever, at den begrænser dem i at udfolde deres faglige evner, hvilket også har påvirket deres sociale status i undervisningen, fx ved selvvalgte grupper.

En god fejlkultur og værdi som menneske

I begge grupper taler eleverne om frygten for at fejle og en bekymring for, hvad andre tænker om dem. Gruppe 2 taler på et tidspunkt om deres klassekultur, hvor flere nævner en frygt for at lyde dum foran klassen, og en elev siger: *”Altså, jeg tænker lidt det her med, at hvis jeg ikke viser, jeg er klog, så tænker alle folk, at jeg er dum, og det er jo ikke sådan, det fungerer”* (Corfitz, 2023). Det fører til en snak om at turde fejle:

”Jeg tror, det er vildt vigtigt at have et godt læringsmiljø i klassen, og det lyder virkelig overfladisk, men vi er blevet bedre til det i vores klasse, men sådan at have en god spørgekultur og have en god fejlkultur – også den måde, lærerne reagerer, når folk siger noget forkert (...) Altså man skal være... at det er fedt at fejle, og man lærer jo også af hinandens fejl. Man skal jo ikke i

1.g allerede fokusere på, at jeg ikke vil sige noget dumt, fordi så kan det være, jeg får en dårlig karakter.”

(Corfitz, 2023).

Det bakker en anden straks op om og siger: *”at man ikke skal skamme sig over at lave fejl.”* (Corfitz, 2023). Hermed peger eleverne på vigtige elementer af faglig trivsel, hvor det at fejle og turde stille spørgsmål opleves ”ufarligt” og som et led i at lære og at forbedre sig. Det er ikke nyt, men stadig meget essentielt, da jeg ser et stigende antal elever, der er bange for at bidrage til klassefællesskabet via aktiv deltagelse, og det bremser dem i at turde udfolde egne evner. Begge grupper taler også meget om karakterer. I gruppe 1 siger én, at det ville være et brud på hendes kerneidentitet, hvis hun pludselig fik 02 i alt, og at det handler om at opretholde de forventninger, man har sat op.⁶ En elev i gruppe 2 siger, at ”godt nok” for hende er lig med 12-taller. Hun fik 12 i alt i grundskolen, og det efterstræber hun stadig (Corfitz, 2023). Hertil siger én:

”Jeg har tænkt over ... hvad er jeg egentlig sådan værd? Nå, men det jeg er værd, det er, at jeg er okay god i skolen, jeg skal måske spille fodbold, jeg er god til at løbe... og så måske ens udseende-agtigt... Er jeg god nok? Hvad har jeg egentlig at byde på til verden? Det, tror jeg, der er mange, der tænker over.”

(Corfitz, 2023)

>

⁶ Fokusgruppeinterview 1: 50:02 min.

"Et opmærksomhedspunkt er at balancere konkurrence, så den ikke tipper over i "rivaliseringens underside," men holdes på et niveau af gensidig ansporing til forbedring."

(Elev-citat)

En elev svarer, at man godt kan have en tendens til at se personlighed som, at man er klog, god i skolen og har 12-tallerne. Det fører til en snak om, at man er så meget mere end et 12-tal, og at 12-taller ikke gør én til et godt menneske (Corfitz, 2023). Udsagnene kredser om menneskets værd målt i præstationer, men åbner for at skelne mellem gøren og væren, når det kommer til at vurdere menneskelig værdi (Corfitz, 2023). Her et oplagt samtaleemne, der kan udfoldes med eleverne. Det uddybes i refleksionsafsnittet.

Konklusion

De to fokusgruppeinterviews har givet et indblik i en gruppe elevers oplevelser af krav og forventninger ofte udløst af forestillingen om andres krav og forventninger, som nogle elever har gjort til et indre præstationspres. Det kan påvirke elevernes individuelle faglige og sociale trivsel på forskellig vis. Rosas og CeFus pointerer om acceleration og konkurrencelogik peger på samfunds-skabte faktorer, der kan medvirke til et præstationspres, som nogle elever tager med ind i klasserummet. Et opmærksomhedspunkt er at balancere konkurrence, så den ikke tipper over i "rivaliseringens underside," men holdes på et niveau af gensidig ansporing til forbedring. Elevernes ønske om at opretholde et højt fagligt niveau, helst med 12-taller, har i den specifikke klasse skabt en intern konkurrence, der ansporer nogle elever til forbedring, men får andre til trække sig fra aktiv deltagelse i timerne. Eleverne kan se fordele ved at gå i en ambitiøs klasse, men fremhæver vigtigheden af en "god spørge- og fejlkultur," så fejl ikke tolkes som at være dum, hvilket de oplever kan påvirke deres sociale accept i klassen. Eleverne kobler høje karakterer til deres identitet og værd som menneske. De kan godt se ulemper ved fokus på høje karakterer og prøver at fortælle sig selv og hinanden, at karakterer ikke betyder alt. Men når jeg siger, at karakterer ikke er altafgørende for et godt liv, svarer eleverne, at karaktererne afgør deres fremtid, så

længe der er adgangskrav til videregående uddannelser (Corfitz, 2023). Adgangskrav som ydre præmis kan give et oplevet karakterfokuseret præstationspres i klasserummet, og det, oplever jeg, kan påvirke elevtrivlsen negativt. I undervisningen oplever jeg også, at fokus på høje karakterer kan forskyde fokus fra læringsprocessen til selve resultatet, hvor høje karakterer – apropos "social kappestrid" om uddannelsesgrader, gode jobs og livsmuligheder m.m. – opleves som afgørende for elevernes fremtid.

Refleksioner over trivselsarbejdet

Eleverne peger selv på et oplagt fokusområde omkring deres faglige og sociale trivsel i form af en god "spørge-, fejl- og feedback-kultur" og en god tone i klassen. Et trykt læringsmiljø med gensidig ansporing til forbedring uden "rivaliseringens underside" er vigtigt uanset skoleform og elevtyper. Det skulle gerne skabe rammer, hvor eleverne oplever at kunne udfolde deres evner fagligt og socialt og hjælpe eleverne til at håndtere oplevelser af ubehag, fx hvis det faglige stof er svært, eller at frem-læggelser føles ubehagelige. Et opmærksomhedspunkt er her, at elevkompleksiteten kræver forskellige tilgange til eleverne i lærings- og præstationssituationer, da elevernes tærskel er meget forskellig mht., hvor hårdt de føler sig presset eller "dømt." Jf. trivselsdefinitionen er det afgørende både for elevernes faglige og individuelle trivsel, hvordan de håndterer udfordringer, frustration og oplevelser af ubehag. Som tovholder på SPS-området har jeg i de senere år erfaret, at elever med behov for socialpædagogisk støtte (SPS) har krævet en større indsats i klasserummet fra lærernes og teamlærernes side, når det kommer til at rumme meget forskellige behov. Her kan sundhedsfaglige anbefalinger og forældreforventninger udfordre lærernes arbejde og støde sammen med studie- og ordensreglernes krav om tilstedeværelse og aktiv deltagelse. Det er i sig selv stof til en helt ny

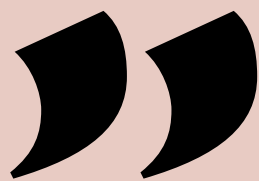
artikel. Et andet vigtigt fokusområde omkring faglig og social trivsel er at styrke faglige fællesskaber fx ved at arbejde med konstruktivt gruppearbejde, da mange elever ikke har lært, hvordan man samarbejder i grupper, og helst selv vil danne grupper ud fra parametre som fagligt niveau eller sociale relationer.

Tiltag som halvklassesundervisning eller undervisning og elevoplæg i mindre grupper skaber basis for mindre læringsfællesskaber. Jeg oplever, at det for nogle elever virker mere trygt at øve sig fagligt og fejle, når der er færre elever at "konkurrere imod", og det kan også mindske oplevelsen af "knaphed" på lærerens opmærksomhed, samtidig med at de positive effekter af konkurrence stadig er i spil, da eleverne fortsat kan anspore hinanden i mindre grupper. Jeg oplever også, at det kan påvirke stemningen i klasserummet positivt at tydeliggøre forskellen på, hvornår man er i lærings- og øverum eller i en bedømmelsessituation. Jeg oplever generelt et paradoks ved at stå i et krydsfelt af eksterne og interne

dynamikker, som uddannelsessystemet er underlagt som et vilkår. Her tænker jeg bl.a. på adgangskrav til de videregående uddannelser, der kan skabe øget fokus på karakterer, oplevelser af præstationspres og ydrestyret motivation for at opnå høje karakterer (Corfitz, 2023), hvilket påvirker nogle elevers trivsel negativt, hvis ikke de lærer at balancere krav og forventninger og håndtere de udfordringer, de møder. Det vil efter min mening være oplagt at gå mere i dialog med eleverne om dannelsesspørgsmål, og hvad der udgør menneskelig værdi. IJG's elevråd har påpeget en tendens til på IJG at fremhæve elevernes fagligt høje præstationer, og vi er nu opmærksomme på også at fremhæve de mange gode elevfællesskaber. Eleverne i den ene fokusgruppe nævnte også efter interviewet, hvor lettede de var over at høre, at de ikke var alene om deres oplevelser af krav og forventninger, hvilket peger på vigtigheden af samtaler om forskel på præstation og værdi, på gøren og væren. ●

Litteratur

- Bjerg, H. & Staunæs, D. (2010). Anerkendelse i ledelse og blussende ører" i *Asterisk*, nr. 51 af DPU's digitale magasin. DPU, Aarhus Universitet, 2010.
- Christensen, S. & Knudsen, H. (2019). Komme først eller være god? Konkurrence som prekær motivation for læring. I Kousholt, K. et al. (red.) *At skulle ville. Om motivationsarbejde og motivationens tilblivelse og effekter*.
- Corfitz, S. (2023): *Præstation, acceleration og utilstrækkelighed – en undersøgelse af gymnasieelevers oplevelser af krav og forventninger anno 2023*. Masterprojekt ved DPU.
- Hjortkjær, C. (2020). *Utilstrækkelig. Hvorfor den nye moral gør de unge psykisk syge*. Forlaget Klim
- Katznelson, N. et al. (2021). Ny udsathed: nuancer i forståelser af psykisk mistrivsel. I *Nordisk tidsskrift for ungdomsforskning*. Universitetsforlaget, Årgang 2, nr. 2.
- Katznelson, N. et al. (2022). *Mistrivsel i lyset af tempo, præstation og psykologisering – om ny udsathed i ungdomslivet*. 12. udgivelse i serien Ungdomsliv. Aalborg Universitetsforlag.
- Rosa, H. (2014). *Fremmedgørelse og acceleration*. Hans Reitzels Forlag.
- Trivselskommissionen (2025). *Trivselskommissionens afrapportering*. Undervisningsministeriet. <https://www.uvm.dk/-/media/filer/trivselskommissionen/250224-trivselskommissionens-afrapportering.pdf>



**”Masteruddannelserne
kan fungere som
vidensmotorer i sektoren:
Når masterstuderende
undersøger undervisning,
fag og ledelsestilgange
[...] opstår der en
praksisnær viden, som
med fordel kan spredes
og anvendes bredt.”**

Redaktionen bag Ny viden om ungdomsuddannelser



Ny viden om ungdomsuddannelser kan downloades gratis på
www.gymnasieforskning.dk og på www.sdu.dk/da/forskning/center-for-gymnasieforskning

