

EPX:

**Didaktikken  
tænkt forfra**

ELEVTYPER:

**Bruger ChatGPT  
som fortrolig**

PORTFOLIO:

**Et svar på udfordringen  
fra AI?**

# Gymnasieforskning

## Skal gymnasiet opdrage og sætte grænser?



nr. 37

marts 2026

**Udgives af:**

Gymnasieforskning IVS  
CVR: 39139057  
www.gymnasieforskning.dk

**Kontakt:**

redaktionen@gymnasieforskning.dk

**Adresse:**

Gymnasieforskning IVS  
Att. Peder Holm-Pedersen  
Kongshaven 80  
2500 Valby

**Ansvarshavende chefredaktør:**

Peder Holm-Pedersen

**Redaktør:**

Mikkel Kamp

**Skribenter:**

Marie Bille  
Signe Tonsberg  
Annette Haugaard  
Eva Frydensberg Holm  
Lise Richter

**Design:**

Kenneth Schultz

**Illustrationer:**

Morten Voigt  
Rasmus Juul

**Foto:**

Jacob Nielsen  
Hans Christian Jacobsen

**Korrektur:**

Birgitte Østergård Sørensen

**Tryk:**

STIBO

**ISSN nr.:**

2246-0837

**Oplag:**

9.900

**Kopiering, m.v.:**

Artikler, fotografier, grafik og andet materiale fra magasinet Gymnasieforskning kan kopieres i enkelte kopier til eget privat brug – men ikke til uddeling blandt kolleger og andet. Der må således kun kopieres artikler i henhold til Copydans regler.

**Gymnasieforskning** samarbejder med **Center for Gymnasie- og Erhvervsuddannelsesforskning, SDU**, som bl.a. står for driften af vores forskningsdatabase.

FRSDEILLUSTRATION: MORTEN VOIGT



# Indhold

## Lærerens autoritet

### 4 Skal lærere sætte grænser?

Dorte Ågård og Louise Klinge har sat klasseledelse og relationskompetence på dagsordenen. De er enige om meget, men der er også klare uenigheder. Det går Gymnasieforskning bag om i dette interview om autoritet, kontakt, opdragelse og grænser i klasserummet.

*Interview med Dorte Ågård og Louise Klinge*

## Nye elevtyper

### 26 Unge bruger ChatGPT som deres fortrolige

Unge bruger ChatGPT som samtalepartner i svære situationer, viser de foreløbige resultater af ny forskning fra VIVE.

*Interview med Malene Lue Kessing*

## Portfolio

### 30 Portfolio er modvægt til nemme AI-løsninger

Portfoliodidaktik fører til, at elever i mindre grad fristes af sprogmodellerne og bliver bedre til at evaluere og reflektere over egen udvikling.

*Interview med Katrine Haaning*

## Tema om Epx-didaktik

### 12 Vi må ikke vente med det vigtigste til sidst

Skal epx blive en succes for lærere og elever, handler det først og fremmest om undervisning. Men hvor kan vi hente inspiration til arbejdet med at udvikle en epx-didaktik?

Det har vi tre bud på i dette tema.

### 13 Inspiration fra tysk praksisdidaktik

I Tyskland udviklede man i 1996 en ny didaktisk teori om læringsfelter og handlingsorientering. Det kan vi lære af i Danmark.

*Interview med Anke Piekut*

### 18 Risatti kan vise vej til kernen i epx-faglighed

Udviklingen af en ny didaktik på epx kræver en forståelse for den særlige faglighed, der kendetegner håndværk, erhverv og professionerne. Den amerikanske teoretiker Howard Risatti kan være en hjælp.

*Interview med Ane Qvortrup*

### 22 Fra simulation til læring

Undervisning via virkelighedsnære situationer løfter både læring og motivation, viser erfaringer fra erhvervsuddannelser.

*Interview med Vibe Aarkrog*

[www.gymnasieforskning.dk](http://www.gymnasieforskning.dk)

## Gå på opdagelse i Gymnasieforsknings digitale arkiv

Søg, og du skal finde. I vores indtil videre 37 numre af Gymnasieforskning har vi skrevet om det meste. Alle artiklerne er digitalt tilgængelige for vores abonnenter. I arkivet finder du masser af viden og inspiration til din egen undervisning, til den pædagogiske dag og skolens indsatsområder.

Find arkivet på [Gymnasieforskning.dk](http://Gymnasieforskning.dk)



# Autoritet og varme øjne: Skal vi sætte flere grænser?

**Dorte Ågård og Louise Klinge** har med deres pionérforskning sat klasseledelse og relationskompetence på dagsordenen i skoler og gymnasier. De er enige om meget, men sidste år åbenbarede den ophedede debat om pissetårligt opdragede børn og lærers autoritet deres uenigheder. Gymnasieforskning har mødt de to forskere til en samtale om autoritet, kontakt, opdragelse og grænser i klasserummet.

Af **Signe Tonsberg**

”Øhm, jeg skal lige på toilettet.” De fleste lærere kender situationen, hvor en elev smutter ud af klassen til en selvbestaltet *bio-break*. Men er det en menneskeret at gå ud og tisse, når man skal? Eller er det faktisk sundt at lære at behovsudsætte og acceptere, at man ikke må gå på toilettet midt i timen? Og handler toiletbesøg i timerne egentlig om noget helt andet end fyldte, unge blærer?

Det er de to forskere Dorte Ågård og Louise Klinge ikke enige om, kan vi allerede her afsløre. Vi vender tilbage til toiletbesøget senere i artiklen.

Før Dorte Ågård og Louise Klinge begyndte at forske i relationskompetence og klasseledelse, var det ikke begreber, som fyldte særligt meget på danske gymnasier. Det gør de i dag. Blandt andet takket være de to forskeres pionérintsats.

”Jeg talte for nylig med en rektor, som sagde noget i retning af, at ’vi er jo alle sammen enige om, at relationen mellem lærer og elever er noget af det allervigtigste’. Og der tænkte jeg wow! Det blev ikke

sagt for 15 år siden i gymnasie- og ungdomsuddannelsessektoren. I dag er det en selvfølge,” siger Dorte Ågård.

## Grænser og dårlig opdragelse

I samme periode er der sket en stor omvæltning i klasserummene. Og lige nu er de to forskere og mange andre i uddannelsessektoren optaget af spørgsmålet: Hvad er der sket med børn og unges opmærksomhed, selvregulering og evne til at koncentrere sig? Det har ført til en fornyet diskussion af, om der er brug for at skrue op for autoritet, tydelighed, grænser og decideret opdragelse i klasserummet – også i gymnasiet.

Men kan vi overhovedet tillade os at reducere problemet til dårligt opdragede børn, utydelige lærere og fesen didaktik? Eller er det, vi oplever lige nu, et symptom på den genneminstitutionalisering, vi har udsat børn og unge for de seneste 30 år, og de skærme, som vi grænseløst har budt velkommen i klasserummene?

De store spørgsmål vil vi på Gymnasieforskning gerne undersøge med

de to forskere, som har sat sig ivrige og smilende ved interviewbordet.

Dorte Ågård er ikke som sådan optaget af grænser, forklarer hun og udtaler ordet lidt vrængende. Men hun er optaget af klasseledelse, og af at vi som gymnasieskole støtter eleverne i at opbygge og styrke deres personlige karakter.

”Vi står med en stor gruppe forvirrede unge mennesker, som har det rigtig dårligt, fordi de ikke kan, hvad vi beder dem om. Vi beder dem om at udvise tålmodighed, opmærksomhed, koncentration og hensyn og vedholdenhed og selvkontrol og mod – men de kan det ikke, fordi de desværre ikke er trænet i det. I nogle årtier har vi syntes, at det at træne de her egenskaber har været det samme som den sorte skole. Men det er livsfærdigheder, som de skal bruge. Så de skal trænes – men af nogle venlige lærere,” forklarer Dorte Ågård.

Louise Klinge supplerer: ”Jeg er fuldstændig enig i, at med den nuværende ramme med 28 elever, som er stuvet sammen i et rum, så er styring helt nød-



Både Dorte Ågård og Louise Klinge har stor faglig og menneskelig respekt for hinanden. De oplever begge to, at det betyder, at de går til debatten og deres fælles uenigheder med en anden nysgerrighed, åben undren og lydhørhed.



Hvis Dorte Ågård kunne ændre Louise Klinges syn på noget, skulle det være, at det kan være aflastende og frigørende for eleverne, at alt ikke handler om dem og deres selvudfoldelse.

"Jeg oplever, at børn og unge i dag har brug for den modsatte bevægelse. Grænser kan være frigørende. Det kan faktisk være dejligt ikke selv at skulle tage ansvar og vide, at 'det her er ikke en mulighed for mig lige nu, for det har min lærer eller mine forældre bestemt,' siger Dorte Ågård.

vendig, hvis det ikke skal blive kaos. Men for mig at se er der et skridt videre, der er vigtigt, fordi vi i langt højere grad skal gøre børn og unge selvregulerede og i stand til også at begå sig i selvstyret læring, som ikke bare kommer den enkelte, men fællesskabet til gavn," siger Louise Klinge og peger på, at lige præcis her har gymnasielærerne en historisk vigtig opgave.

"De skal se sig selv som pionerer med en vigtigere opgave end nogensinde, fordi vi har tilladt unge mennesker at være i sådan et destruktivt genneminstitutionaliseret opvækstmiljø med alt for mange skærme. Heldigvis er deres hjerner plastiske, så de er stadig modtagelige og har mulighed for at styrke deres karakter i forhold til de karakteregenskaber, Dorte nævner, som er så vigtige for resten af deres liv," siger Klinge og understreger vigtigheden af, at lærerne støtter hinanden i opgaven.

### PDO var en gratis omgang

Alle de centrale pointer folder vi mere ud om lidt, men lad os lige kort springe tilbage til efteråret 2025, hvor børne- og undervisningsminister Mattias Tesfaye på ny kickstartede debatten om autoritet og grænser i klasserummet med sit selvopfundne begreb PDO – pissetårlig opdragelse. Flere diskussioner blev antændt i det offentlige rum samtidig. Nogle af dem stemplede Louise Klinge og Dorte Ågård ind i.

Hvis vi lige skal begynde med den påståede pissetårlige opdragelse, så kalder Louise Klinge ministerens udmelding for en gratis omgang, fordi han peger fingre ad forældrene i stedet for at tage politisk ansvar. Dorte Ågård mener, at PDO er en unødigt provokerende formulering.

"Jeg bryder mig ikke om PDO-begrebet. Men jeg synes, det er nødvendigt at se på forældrenes og lærernes rolle, selvforstå-

else og autoritetsfølelse i den her svære opgave," siger hun.

De efterfølgende debatter blandt fagfolk både i medierne og på LinkedIn åbenbarede, at der er meget, som Klinge og Ågård er uenige om her, selvom de forsker i det samme felt og trækker på mange af de samme teoretikere.

"Vi startede det samme sted," siger Dorte Ågård og lader sine håndflader mødes foran sig, "og så har vi gjort sådan her i vores teoretiske grundlag og vores tilgang...", siger hun og fører sine hænder væk fra hinanden.

Det gælder for eksempel, når det handler om behovet for autoritet og grænser i klasserummet.

"Jeg er meget optaget af autoritetsbegrebet. Jeg mener, at det begreb er kernen i alt det, vi diskuterer. Der er en stor usikkerhed både hos lærere og forældre om, hvordan den asymmetriske relation, som er mellem generationerne – mellem børn og voksne og mellem elever og lærere – skal være," siger Dorte Ågård.

Hun oplever, at både lærere og forældre i stigende grad kommer i tvivl, om de må bestemme. At tvivlen gnaver i maven, når børnene gamer på værelset, eller eleverne har skærmene åbne, når læreren er ved at gennemgå noget.

"En del af miseren er, at voksne og lærere er kommet i tvivl, om de overhovedet må have lov at bestemme. Og det må de jo, hvis du spørger mig. Men der ligger et stykke arbejde i at tage autoriteten tilbage," siger Dorte Ågård.

### Grænser og selvudfoldelse

Louise Klinge medgiver, at det skaber tryk for eleverne, at læreren tager lederskab i klassen. Men hvor Dorte Ågård mener, at tydelige rammer og også grænser er en obligatorisk nødvendighed i undervisning, ser Louise Klinge kun, at det er en nødvendighed, som situationen er i vores skolesystem *lige nu*.

"Jeg mener, at vi mennesker grundlæggende ikke har brug for grænser, men det kan være nødvendigt til tider," siger hun.

Hendes teoretiske afsæt er bredt og spænder fra pædagogisk forskning, udviklingspsykologi, human fysiologi, neurovidenskab og i høj grad selvbestemmelsesteorien. Hun peger på den baggrund på seks grund-

læggende behov hos mennesket, som vi har brug for at få opfyldt: Behovet for sundhed, tryghed, selvbestemmelse, autonomi, kompetence og samhørighed samt behovet for at bidrage.

"Det er nogle helt grundlæggende behov hos alle mennesker, og som vi i forældreskabet og i institutioner og skoler bedst muligt skal prøve at understøtte hos børn og unge," forklarer hun.

Selvfølger kan der indimellem være brug for at sætte en grænse.

"Vi kan alle sammen komme til at være for lidt opmærksomme på fællesskabet, og så er der brug for en grænse. Men grænsen gælder i en specifik kontekst. Det er ikke grænsen, som får mennesket til at vokse. Det, der får os til at vokse, er at få opfyldt de seks behov," forklarer hun.

"Så hvis vi hele tiden understreger, at det er vigtigt at sætte grænser for børn og unge, så tror jeg, vi kommer til at overse rigtig mange af de her behov i stedet for at støtte dem," siger Louise Klinge og eksemplificerer med teenageren, som svarer sine forældre provokerende igen efter en lang dag. Her er der ifølge Klinge oftest ikke brug for at sætte en grænse, men tværtimod brug for at vise, at vi gerne vil dem.

Klinge peger på, at vi er skabt til at indgå i fællesskaber.

"Jeg har det som teoretisk udgangspunkt, at mennesket bliver født ind i verden med en grundlæggende socialitet. Vi vil gerne være sammen med andre. Vi vil fællesskabet," siger Louise Klinge og peger på, at pointen er velunderbygget inden for flere teoretiske retninger: Når et barn bliver født, er det dybt indlejret i barnet meget hurtigt at etablere kontakt og fællesskab med andre.

Hun oplever, at der i debatten om børn og unge i skolen bliver sat en forvrænget modsætning op mellem den enkeltes udfoldelse og pladsen i fællesskabet.

"Jeg mener, at der er opstået en falsk dikotomi, når vi taler om menneskets selvudfoldelse og hensynet til fællesskabet. Man overser, at selvudfoldelsen ikke på nogen måde behøver at være på bekostning af fællesskabet. Der er ikke nødvendigvis nogen modsætning. For selvudfoldelse er også at udfolde sin medfødte socialitet og sin medfødte trang til at etablere et jeg-vi," siger Louise Klinge.

## Uenighed: Psykologi eller pædagogik

Nu sidder Dorte Ågård uroligt på stolen. Hendes afsæt er klasseledelse og pædagogik, og her folder det, som hun oplever som kernen i deres uenighed, sig ud:

"Jeg oplever, at du, Louise, argumenterer meget med udgangspunkt i udviklingspsykologi. Det giver et mere individualistisk perspektiv end den vej, jeg er drejet. Overskriften på mit arbejde er klasseledelse, som har et mere kollektivt og pædagogisk perspektiv," siger hun.

Og der sker noget, når en argumentation med baggrund i psykologi og børnesyn møder en argumentation, som i højere grad har rod i en pædagogisk historisk tradition, pointerer hun.

Louise Klinge læner sig lidt frem:

"Jeg er enig med dig i, at mit perspektiv er psykologisk, men det er i forståelsen af mennesket. Du må ikke overse, at jeg netop mener, at den enkelte er forbundet med helheden," siger hun og understreger, at hun i sin faglige hverdag konstant arbejder pædagogisk og forholder sig til praksis her og nu sammen med de fagprofessionelle.

"Jeg er aldrig orienteret mod individet som en isoleret enhed. Det handler netop om at udfolde menneskets socialitet. Og jeg laver næsten ikke andet selv end at formidle pædagogik til lærerne: For hvad er det så,

de skal gøre i det pædagogiske rum, hvor de skal udvikle og bidrage til udfoldelsen? Men du har ret i, at vores udgangspunkter er forskellige," siger Louise Klinge.

Dorte Ågård nikker, men hun har også været inde på Louise Klinges hjemmeside [eduk.dk](http://eduk.dk), hvor der står, at Klinge gerne vil *"styrke dagtilbud, skoler og ungdomsuddannelser i at bidrage til, at hvert barn og ungt menneske har det godt og erfarer, at alt det fine, de hver især rummer, bliver bragt frem, vokser og kommer i spil."*

"Det er jeg sådan set ikke uenig i," siger Dorte Ågård, "men formuleringen er meget sigende for forskellen mellem os, fordi du er optaget af 'alt det fine', der er *inde* i den enkelte elev og få det til at folde sig ud, hvor jeg mere tænker i *formål*. Jeg tænker mere i skolen som institution – uanset om det er gymnasiet eller folkeskolen. Det, vi gør, skal selvfølgelig ske med respekt for det, der er i den enkelte. Men for mig er det ikke mit udgangspunkt."

Louise Klinge forklarer:

"Mit udgangspunkt er, at vi ved, at de her psykologiske behov hos mennesker skal være opfyldt, hvis vi skal udfolde os. Så jeg taler ikke om en selvoptagethed på bekostning af fællesskabet, man skal jo udfolde alt det fine, man har i sig, og bringe det i spil *til gavn for fællesskabet*."

&gt;

**"Når jeg taler om børn og unges behov for selvudfoldelse, så handler det ikke om, at du har tusind valgmuligheder. Det handler for eksempel om at finde ud af, at du er fantastisk til at tegne, så når vi skal have et emne om vandets kredsløb, kunne du lave illustrationen til udstillingen. Det er at spotte det, som sætter mennesket fri, og spotte kompetencer i den enkelte, som kommer fællesskabet til gavn."**

*Louise Klinge*

## Tydelighed, styring og kontakt

Hvor Louise Klinge i høj grad tager sit teoretiske afsæt i selvbestemmelsesteorien, er Dorte Ågård's go-to-teori den interpersonelle klasseledelsesteori. Dorte Ågård anvender en analysemodel, som hedder styring-kontakt-modellen, og som med hendes egne ord skal indgraveres på hendes gravsten. Nu fisker hun med en energisk bevægelse en kopi af modellen op af sin taske. Der er to akser i modellen (se grafik): En lodret styringsakse og en vandret kontaktsakse.

Netop styring og kontakt er de to vigtigste dimensioner i klasseledelse, uanset om vi taler om 0. klasse eller 3.g, understreger Ågård.

Modellen viser, at man som underviser kan placere sig med høj eller lav styring – skalaen går fra at være retningsgivende og korrigerende til føjelig eller usikker. Kontakten til eleverne ligger også på et

bredt kontinuum – fra decideret dårlig kontakt og skældud i den ene side til god kontakt med forståelse og hjælpsomhed i den anden side.

"Her startede vi begge to," siger Dorte Ågård, bøjer sig over papiret og lader sin kuglepen banke et par gange ned i kontakt-aksen.

"Den professionelle kontakt og relation! For hvad er det egentlig for noget," siger hun og kigger op på Louise Klinge, som løfter øjenbrynene over brillerne og nikker.

Så her startede det, men som årene er gået, er Dorte Ågård i stigende grad blevet optaget af styringsaksen. For hvem tager ansvar? Hvem bestemmer, og hvem organiserer i klasserummet?

"Jo længere jeg har arbejdet med det, jo mere overbevist er jeg blevet om, at vi ikke kan nøjes med at tale om kontakt. Vi er nødt til at forstå den her komplekse relation,

der udspiller sig i et klasserum. Vi må tale om styring og kontakt på samme tid," siger Dorte Ågård.

Hun forklarer om lagkagestykkerne i modellen og alle de forskellige positioneringer, man som underviser kan tage – fra den autoritative til den tolerante.

"Jeg ser, at der i den gode klasseledelse er brug for rigtig meget retningsgivende og rigtig meget korrigerende adfærd."

Og hvad betyder det i praksis?

"Al pædagogik starter i det retningsgivende, fordi vi skal noget, og vi vil noget med eleverne. Der er et formål, der er en læreplan, der er en plan for timen, nogle intentioner, nogle mål og nogle opgaver, som skal løses – og så skal man selvfølgelig være hjælpsom undervejs. For der er også brug for at skrue ned for styring og sætte sig ned og lytte undervejs," siger Ågård.

Louise Klinge er enig i, at styring bestemt kan være nødvendig.

"Den må dog aldrig ses som et mål, men kun som et middel, og den må ikke ske på bekostning af elevernes selvregulering," siger Klinge.

## Jep, gymnasiet skal også opdrage

Mange gymnasielærere oplever et stærkt stigende behov for at træde ind i rollen som decideret opdrager for eleverne. At man i langt højere grad end nogensinde før skal have opdragerkasketten på. Den opfattelse deler Dorte Ågård. Hun ser og hører, at lærerne i stigende grad er nødt til at levere korrigerende adfærd, som fx dessinere om at lukke skærme, meget konkrete instruktioner om at sætte sig på en stol eller tage noget op af sin taske.

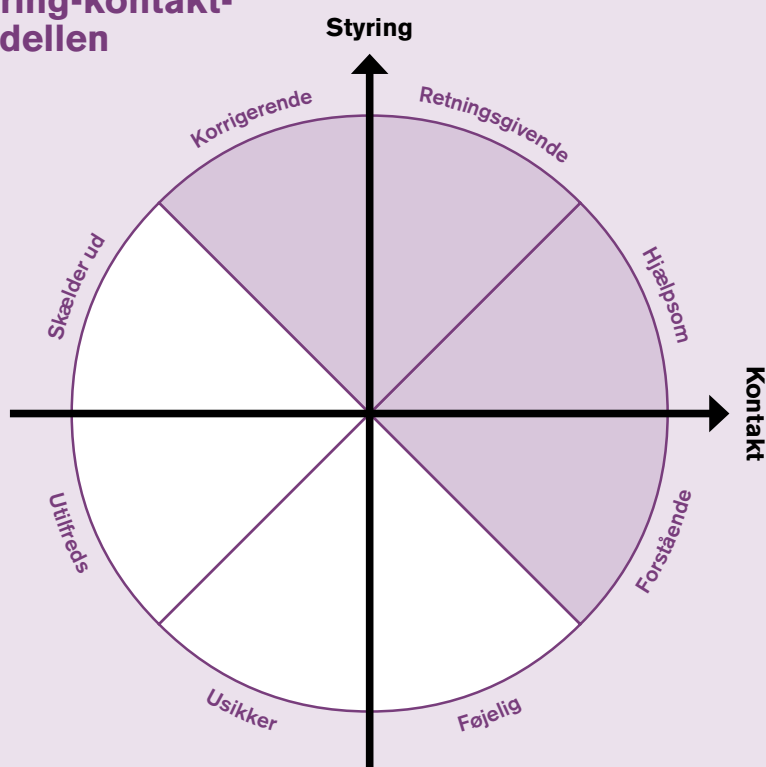
Men kravet til lærerne om øget styring kolliderer med en anden tendens: En voksende usikkerhed i forhold til autoriteten hos lærerne selv.

"Jeg møder mange lærere, som bevidst eller ubevidst er i tvivl, om de har lov til at bestemme i klasserummet," siger Dorte Ågård.

Hun oplever, at lærere er fyldt med overvejelser som: 'Arh, er mine normer de rigtige i forhold til mobiltelefoner?', 'burde jeg bestemme lidt mindre?' eller 'eleverne bliver nok sure på mig, hvis jeg siger noget til det, og jeg vil jo gerne bevare den gode relation'.

Men hvad er egentlig problemet i at have de overvejelser?

## Styring-kontakt-modellen



Dorte Ågård tager udgangspunkt i Styring-kontakt-modellen. Den viser, hvordan undervisere kan placere sig med høj eller lav styring. De fire markerede felter Retningsgivende, Hjælpsom, Forstående og Korrigerende udgør samlet den autoritative klasseledelse. Det er den læreradfærd, klasseledelsesforskningen udpeger som det, der giver den bedste elevmotivation og det bedste faglige udbytte. Modellen er oprindelig udviklet af den hollandske professor Theo Wubbels, som vi interviewede i Gymnasieforskning #4 – læs artiklen på gymnasieforskning.dk – og senere tilpasset danske forhold af Dorte Ågård.





Hvis Louise Klinge kunne ændre Dorte Ågårds syn på noget, skulle det være, at Dorte i endnu højere grad kunne gå med på præmissen om, at der ikke er et modsætningsforhold mellem selvudfoldelse og hensyn til fællesskabet.

"Når vi bringer de enkelte elevers styrker i spil, er der større potentiale for at gavne fællesskabet, fremfor hvis vi er mest optaget af, at de skal udvise 'passende elevhed'. Jeg mener, det er sådan, vi får skabt engagerede samfundsborgere, som rent faktisk byder ind i stedet for at vende ryggen til samfundet," siger Louise Klinge.

"Det bliver utydeligt for eleverne, og de har brug for en høj grad af tydelighed både om rammerne, men faktisk også om rollerne," siger Dorte Ågård.

Det er ikke naturligt for alle at tage den autoritet på sig. Det kræver øvelse, og det er ikke lige behageligt for alle.

"Autoritet kan tillæres. Det er også derfor, vi bliver nødt til at tale om, at man skal tage ansvaret og gøre det. Mange unge lærere oplever, at de kan træne den sikkerhed, til den er veletableret. Og vi taler om autoritet og ikke om diktatur. Autoritetsfølelse er en mavefornemmelse af at have lov til at bestemme," siger Ågård.

## Et grænseløst børnesyn

Dorte Ågård peger på, at noget af usikkerheden er en del af en samfundsudvikling, som er opstået med det, der med en meget bred betegnelse kaldes det nye børnesyn, som blandt andet blev etableret med Jesper Juuls bog 'Dit kompetente barn'.

"Udsagnet om, at børn er kompetente, er blevet overfortolket. Men det har smittet af, så forældre, voksne og lærere i løbet af de seneste 30 år er kommet i tvivl, om de må være autoriteter. Og det er vi nu endelig kommet frem til at tale om," siger Dorte Ågård.

Hun oplever, at mange stemmer i den offentlige debat repræsenterer en meget føjelig og usikker profil, hvis vi skal blive i styring-kontaktmodellen.

"Det tager sig ud som om, at man i det, som man kalder det nye børnesyn, helst vil operere hernede i det meget forstående og føjelige, fordi man ikke er interesseret i at sætte grænser. Somme tider lyder det som om, at det faktisk er bedst, hvis børnene og de unge selv finder ud af det..."

Nu bryder Louise Klinge ind:

"Det har jeg *aldrig* hørt nogen sige, Dorte. Jeg oplever, at der i debatten om det nye børnesyn bliver lavet nogle stråmænd på begge sider, som jeg virkelig synes er uhensigtsmæssige," siger Klinge og bemærker, at selve betegnelsen 'det nye børnesyn' er misvisende, fordi nogle af tankerne går helt tilbage til filosofen Jean-Jacques Rousseau, som levede fra 1712 til 1778. Så nyt er det i hvert fald ikke, argumenterer hun.

## Stråmænd om sort skole eller nul styring

I forhold til den ophedede debat oplever Klinge på den ene side, at fagfolk, som taler om styring og tydelighed, bliver skudt i skoene, at de vil tilbage til den sorte skole. På den anden side bliver tilhængerne af det

nye børnesyn skudt i skoene, at de mener, at børn bare skal gøre lige, hvad de har lyst til, og at ingen skal sige fra over for dem og være tydelige.

"Men det har ingen jo nogensinde sagt. Det kan godt være, at nogle er utydelige i deres forældreskab. Men et uhensigtsmæssigt forældreskab, hvor man ikke tager ansvar for den ramme, børnene er i, er jo ikke det nye børnesyn," pointerer Louise Klinge.

Så det er misforstået?

"Ja, ingen ønsker jo, at enkelte individer skal agere på bekostning af helheden. Selvfølgelig er man nødt til at være korrigerende og indimellem også grænsesættende. For nogle skal indimellem mindes om, hvilken adfærd der er hensigtsmæssig," siger Klinge.

## Tech-rovdyret skaber junkier

De to forskere er til gengæld helt enige om, at skærme og techgiganternes indtog i klasselokaler, børneværelser og ungdomsliv er en trussel mod børn og unges trivsel, opmærksomhed og evne til at lære. De har begge fulgt skærmenes indtog i skolerne på tættest hold og er enige om, at teknologien og techgiganternes magt i skolen og hverdagslivet er sluppet ud af kontrol og påvirker børn og unges adfærd, trivsel og evne til at være i fællesskaber negativt.

"Skærmenes kapring af børn og unges opmærksomhed er med til at umenneskeliggøre deres adfærd. De kan få en junkieadfærd, når skærmenes tages fra dem, som gør det sværere for voksengenerationen at sige nej og være tydelig. Mange børn og unge er blevet så impulsstyrede med meget lidt blik for, hvad deres adfærd gør ved andre," siger Louise Klinge, som på nærmeste hold ser eksempler på børn, hvis menneskelige kompas er sat ud af spil.

I gymnasiet er det tydeligt, at de flimrende og vanedannende sociale medier skaber zappende og scrollende unge hjerner og udmønter sig i elever med en meget svag impuls kontrol og meget kort opmærksomheds-span, pointerer Dorte Ågård.

Louise Klinge nikker: "Det er en sump, som man er nødt til at agere i som lærer, indtil vi får reguleret techgiganterne, som bærer en meget stor del af skylden for den her udvikling."

Dén situation kalder på mere autoritet og styring i klasserummet. Det er ellers ikke Louise Klinges holdning, men hun ser det som en force-majeure-situation.

"Vi må gøre det, til vi får en tech-regulering, som kan bringe børn og unge tættere på deres menneskelighed igen og deres naturlige udvikling i forhold til at lære noget af nogen, som har noget på hjerte, og ikke bare skal underholdes," siger hun.

"Men indtil det sker, står læreren i en rigtig vigtig balance mellem at korrigere adfærd – så det bliver rart at være i rummet – og samtidig være opmærksom på alt det, der gør godt i samspillet. Du må ikke kun korrigere uden at skabe plusser på relationskontoen og tage følelserne hos de unge mennesker alvorligt," siger Louise Klinge.

### Fra minus til nul

Børn og unge har brug for en klar ledelse på grund af skærme, og fordi både nutidens børne- og forældregenerationer er genneminstitutionaliserede og har tilbragt 8-10.000 timer i daginstitution, og hvis der ikke har været nok kvalificerede pædagoger, er vi blevet dybt utrygge. Det sætter sig i os som en sitren, en uro og en usikkerhed, mener Louise Klinge.

"Så," siger hun, "det, vi gør lige nu med øget styring og tydelighed i klasserummet, er jo bare at gå fra minus til nul forstået på den måde, at vi har skabt noget, der er rigtig uhensigtsmæssigt; og som har bragt os i minus, og så kan vi lave de her tiltag og komme op på nul."

Hun holder en pause og kigger lidt frem for sig.

"Når jeg taler om børns og unges behov for selvudfoldelse, så handler det ikke om, at du har tusind valgmuligheder. Det handler for eksempel om at finde ud af, at du er fantastisk til at tegne, så når vi skal have et emne om vandets kredsløb, kunne du lave illustrationen til udstillingen. Det er at spotte det, som sætter mennesket fri, og spotte kompetencer i den enkelte, som kommer fællesskabet til gavn."

Hun sætter to små slag i bordpladen med sin flade hånd.

"Det er dét, som er selvudfoldelse for mig: At mennesket får erfaringer med, at det kan berige fællesskabet. Og så kan vi gå fra nul til plus," siger Klinge.

"Det kan jeg godt følge dig i," siger Dorte Ågård, "men jeg kunne godt tænke mig, at du interesserede dig mere eksplicit for nulpunktet. For nulpunktet er lige nu, og det, der skal ske de næste 20 år," siger Dorte Ågård.

## Relationspionerne

Tilsammen har Louise Klinge og Dorte Ågård de seneste 15 år stået i spidsen for et stykke pionérarbejde inden for klasseledelse, lærer-elev-relationer og konsekvenserne af skærme i skolen.

De har skrevet fælles kronikker og var begge med til at stifte forskernetværket Tech og Trivsel. Begge er i dag forfattere til flere bøger, har holdt hundredvis af oplæg på konferencer og pædagogiske dage, sparret med tusindvis af skolefagfolk og været aktive i den offentlige debat.

Louise Klinge har fra begyndelsen især haft sit fokus på grundskole- og senere daginstitutionsområdet, mens Dorte Ågårds fokus er gymnasiet og ungdomsuddannelserne.

Dorte Ågård og Louise Klinge mødte hinanden for første gang i 2011. Louise Klinge skulle i gang med sin ph.d.-afhandling om lærers relationskompetence, og fandt ud af, at Dorte Ågård sad på Aarhus Universitet og var i gang med en ph.d.-afhandling om lærer-elev-relationen og motivation. Det blev begyndelsen til et fagligt venskab.

Dorte Ågårds ph.d.-afhandling fra 2014 kom til at hedde 'Motiverende relationer: Lærer-elev-relationens betydning for gymnasieelevers motivation'.

Louise Klinges ph.d.-afhandling udkom i 2016 og hed 'Lærers relationskompetence: En empirisk undersøgelse af, hvordan lærers relationskompetence viser sig i interaktioner med elever og klasser i almenundervisningen i folkeskolen'.

De griner begge to.

"Interessant," siger Klinge, for hun har fået øje på, at det måske mest af alt er det, der skiller dem ad: Tidsperspektivet. At Dorte Ågård er fokuseret på her og nu, og Louise Klinge har en vision og har det lange ideologiske lys på?

"Jeg synes, at det, du taler om, er utopien. Og det kan vi ikke bruge til ret meget lige nu," siger Dorte Ågård.

Louise Klinge svarer: "Men det er alligevel ikke rigtigt, Dorte, for når jeg ser lærere gøre det her, så kan elever glemme det, som er svært i livet. Du kan gå fra minus til plus momentant, hvis du har en dygtig lærer."

Dorte Ågård nikker:

"Vi er uenige om et udgangspunkt. Og så er vi måske lidt uenige om, hvor langt vi skal gå rundt i cirklen, hvordan det skal gøres i praksis, og hvordan og hvornår det skal realiseres – nu eller engang. Men vi er i hvert fald enige om, at den gode kontakt og den gode lærer-elev-relation er udgangspunkt for den gode undervisning," siger Dorte Ågård.

### Et ekko fra 70'erne

Dorte Ågård trækker Louise Klinge med tilbage til et klasserum i gymnasiet anno 2026. For hun synes, at visionerne ligger langt ude i fremtiden. Hun trommer på papi-ret med styring-kontakt-modellen:

"Jeg tror, det er en illusion, at vi kan ophæve alt det her, hvis bare vi kan komme frem til en verden af supermotiverede elever og lærere og fri udfoldelse. Det klinger for mig for idealistisk til, at jeg kan tro på, at det kan realiseres. Der er en virkelighed lige nu, som jeg først og fremmest forholder mig til," siger Dorte Ågård.

Hun trådte selv ind ad skoleporten i 1965, i den gamle autoritære skole, og var ung op gennem 1970'erne. Det præger hendes holdning i dag.

"Jeg var ung i det, man kunne kalde frigørelsens årti, og jeg har været ung med en frigørelsens ideologi, som har ligget i mig, siden jeg var teenager. Det var vejen frem," siger Ågård og fortæller om bevægelsen væk fra den patriarkalske familie og den autoritære skole.

"Grænseløsheden har været et ideal i 50 år, men jeg mener, at det i dag er gået for langt. Ja, vi var et forkert sted for 50 år siden, men pendulet svingede over til, at grænseløsheden blev en byrde, særligt for børn og unge. Og nogle af de idealer, som Louise har, befinder sig ovre i den frigørelsesideologi, som jeg selv følte mig som en del af i 1970'erne," siger Dorte Ågård.

## Ekkoet fra Dewey

Men det er *ikke* de idealer, som Louise Klinge hylder, understreger hun selv:

"De idealer, jeg beskriver, vil jeg ikke have sat i bås med det, som skete op gennem 1970'erne, og alle de uhensigtsmæssige måder, man fx drev lilleskole på," siger Klinge.

De reformpædagogiske idealer, hun beskriver, går mere end hundrede år tilbage til store pædagogiske reformtænkere som Maria Montessori, Célestin Freinet og John Dewey.

"Og ja, realiseringen af en ny skole og et nyt gymnasium ligger selvfølgelig langt ude i fremtiden. Det er jo netop det, der karakteriserer visioner. Men jeg er overbevist om, at det ikke vil vare mange år, før vi ser gymnasieskolen ændre sig. For vi har unge mennesker i dag, som på mange måder har det svært og har brug for enkelhed. Og det er ikke enkelhed at have fire moduler i løbet af en dag. Så vores måde at indrette skemaer på er uhensigtsmæssig til fordybelse," siger Klinge, der ser en fremtid med langt flere faglige fordybelsesdage og langvarige tværfaglige forløb, hvor man fordyber sig i og arbejder med bestemte problemstillinger.

"Så i forhold til at tænke undervisning anderledes er der meget, som kan realiseres nu og her," siger Klinge.

## Du skal ikke røre ved mig!

Men at ophæve klasser og lektioner er ikke løsningen, som verden ser ud nu, mener Ågård.

"Jeg tror faktisk, at børn og unge i dag har brug for nogle tydelige rammer, som er meget mere overskuelige og styrende end de rammer, der ligger i de idealer, som du præsenterer," siger Dorte Ågård og tilføjer:

"Jeg tror bare ikke, at det løser problemerne," siger hun. "Du har også sagt, at hvis lærerne er dygtige og empatiske nok, så er der slet ikke brug for autoritet..."

Louise Klinge læner sig frem:

"Jeg tror, at der – som det er lige nu – er brug for autoritet, fordi mange børn og unge har fået denne her, ja næsten umenneskelige adfærd. De er kommet så langt fra en naturlig regulering i forhold til, hvad fx en rynket pande eller en hånd på skulderen betyder," siger hun og fortæller om børn, som råber 'du skal ikke røre ved mig!', når en

lærer lægger hånden på deres skulder for at berolige dem.

"Mine observationer, fra tiden før skærmene flyttede så massivt ind i børns liv, viste, at hvis eleverne har en venlig lærer og meningsfuldt indhold, så følger de lederskab," siger Louise Klinge.

Dorte Ågård trækker på det.

"Jeg hører, at du tror på, at den faglige optagethed skaber følgeskab af sig selv. Det tror jeg mindre på. Selvom jeg er dybt optaget af pædagogisk udvikling og meningsfuld faglighed, så tror jeg ikke, at vi nogensinde

**"Jeg møder mange lærere, som bevidst eller ubevidst er i tvivl, om de har lov til at bestemme i klasserummet."**

*Dorte Ågård*

slipper for styring. Jeg tror ikke på den autoritetsfri, disciplinfri skole. Børn og unge vil til alle tider have brug for tydelighed og korrektion," siger Dorte Ågård.

## Nej, du må ikke gå på toilettet

Og nu skal vi tilbage til dilemmaet fra indledningen. I 2024 udgav Børnerådet, som Louise Klinge er medlem af, sammen med Danske Skoleelever og Unicef, nemlig en rapport, hvori en ud af fem elever angiver, at de ikke må gå på toilettet i timen, hvis de har brug for det. Den situation er Børnerådet kritisk overfor, men det er Dorte Ågård ikke.

"Jeg synes ikke, det er forargeligt, at elever ikke må rejse sig og gå på toilettet i timen. Jeg synes, det er et helt konkret eksempel på, at man skal opøve en færdighed i at holde sig og i at planlægge – selvfølgelig ikke i 0. klasse, men når man bliver ældre, skal man kunne holde sig. Man skal øve sig i at huske at tisse i frikvarteret, fordi det forstyrrer både fællesskabet og ens egen

læring, hvis man rejser sig og går ud midt i timen," siger hun.

"Så jeg synes, det er okay, at en lærer siger 'nej, du må ikke gå ud og tisse nu'. Medmindre det står eleven ud af øjnene, så er der som udgangspunkt ingen, der går på toilettet i timen," siger Ågård.

Louise Klinge positionerer sig anderledes her.

"Når elever går på toilettet, handler det rigtig ofte om noget andet, end at de skal tisse," konstaterer hun og peger på, at man som lærer hele tiden må være nysgerrig på sin egen undervisning. Hun hørte for nylig en lærer sige: Hvis min undervisning var en film, ville jeg så selv have lyst til at se den?

"Der foregår desværre meget dårlig undervisning, og jeg mener, at det er en menneskeret at forlade undervisningen, hvis det er sådan dag efter dag. Når undervisningen er engagerende, fængende, vedkommende og lærerig, så er der ingen børn og unge, der har lyst til at gå på toilettet undervejs. Det kan jeg jo observere. De vil slet ikke ud til pause, når det er meningsfuldt. Når man er glad og tryk ved sin lærer, så vil man gerne være sammen med dem. Så det med, at man vil ud på toilettet, kan være et symptom på alt muligt andet, som er galt," siger Louise Klinge.

Samtidig har vi også en generation af børn og unge i dag med meget lav impuls kontrol, konstaterer hun. Og det skal selvfølgelig trænes, hvilket også er Dorte Ågård's pointe.

"Så hvis man som lærer kender sin klasse godt, så kan man jo være nødt til at sige 'hey kære børn eller unge mennesker, for resten af jeres livs skyld, så er vi nødt til at øve noget impuls kontrol her'. For selvfølgelig skal man ikke bare forlade noget, så snart det er svært," siger Klinge.

**Louise Klinge** er uafhængig børne- og skoleforsker, oplægsholder og debattør. Hun er forfatter til flere bøger om relationskompetence og selvbestemmelsesteorien.

**Dorte Ågård** er selvstændig forsker, pædagogisk konsulent, oplægsholder og debattør. Hun er forfatter til en lang række bøger om klasseledelse, motivation og skærme i skolen.

# Vi må ikke vente med det vigtigste til sidst

Skal epx blive en succes for lærere og elever, handler det først og fremmest om undervisning. Men hvor kan vi hente inspiration til arbejdet med at udvikle en epx-didaktik?

Det har vi tre bud på i disse artikler, hvor eksperter forklarer, hvad vi kan lære af den amerikanske kunstteoretiker Howard Risatti, hvordan vi kan bruge simulationsundervisning, og hvordan en tysk didaktisk revolution kan smitte af i Danmark.



# I tysk praksisdidaktik er der plads til elevens udforskning og dannelse

Der er stor inspiration at hente i den tyske didaktiske teori om læringsfelter og handlingsorientering, når det gælder udvikling af en praksisfaglig didaktik til den nye epX. Det mener **Anke Piekut**, der er lektor i fagdidaktik på Syddansk Universitet.

Af **Lise Richter**

Tyskland skete der i 1996 det, som nogle ville kalde en revolution af didaktisk tænkning. Samfundets store sociale, teknologiske og økonomiske forandringer betød, at der opstod en bevidsthed om, at der var behov for en anden form for viden og andre kvalifikationer end hidtil. Derfor satte man sig for at udvikle en ny didaktik, som især er blevet brugt på de tyske erhvervs- og professionsuddannelser. Og den tyske praksisdidaktik rummer nogle ideer, som er værd at lade sig inspirere af på den nye praksisfaglige ungdomsuddannelse epX, mener Anke Piekut, der er lektor i fagdidaktik på Institut for Design, Medier og Uddannelsesvidenskab på Syddansk Universitet.

Når hun ser den tyske praksisdidaktik fra 1996 som en didaktisk revolution, skyldes

det, at man her begyndte at brede dannelsesbegrebet ud for alle de uddannelser, som i et vist omfang foregår ude i praksis. Nu skulle det ikke kun handle om, hvilke færdigheder erhvervslivet har brug for. Forskerne og underviserne spurgte i stedet sig selv, hvordan man kunne give de unge viden, færdigheder og dannelse, som de også kan bruge på længere sigt, forklarer Anke Piekut.

De praksisdidaktiske tanker betød, at man indførte begreber som Lernfelder (læringsfelter) og Handlungsorientierung (handlingsorientering), og man forsøgte med de nye didaktiske ideer at tænke de tyske erhvervs- og professionsuddannelser helt forfra.

Kort fortalt er læringsfeltet den overordnede arbejdsproces eller handlesammenhæng, der i en bestemt periode undervises

i. Handlingsorientering er det didaktiske princip, som man arbejder ud fra i undervisningen, hvor man undervejs udvikler en række handlekompetencer.

## Læringsfeltet

På en sundhedsfaglig uddannelse kan et læringsfelt for eksempel være 'Støtte for borgere med behandlingskrævende pleje', forklarer Anke Piekut. En uddannelse kan så bestå af otte-ti læringsfelter, og i hvert læringsfelt arbejder eleverne med at finde løsninger på forskellige situationer og problemstillinger, som er relevante for praksis. Læringsfelterne er altså en beskrivelse af hovedtemaerne eller den curriculære struktur på praksisrettede uddannelser, forklarer Anke Piekut:

>



---

**”Det er jo fint at vide, at man kan handle sådan eller sådan i en bestemt situation, men i de fleste professioner skal man også forholde sig til, hvad en bestemt handling vil betyde for de brugere eller kunder, man har med at gøre.”**

*Anke Piekut om, hvorfor handlingsorientering er en del af en praksisdannelse.*

---

”Læringsfelterne handler om, hvad det er for en læring og dannelse, man skal opnå igennem uddannelsen, og de er hele tiden forankret i den praksis, som uddannelsen retter sig mod.”

Læringsfelter kan på den måde minde om epX-ekspertgruppens praksisfelter, men læringsfelter er anderledes skruet sammen, forklarer Anke Piekut. I ekspertgruppens rapport om den nye epX illustreres praksisfelterne med en træmetafor, hvor faget er

stammen, mens de forskellige praksisfelter inden for faget er grenene, hvor man eksempelvis kan lære at betjene en maskine i et felt og tænke i grøn omstilling i et andet.

Ser man på den tyske praksisdidaktik, så er læringsfeltet derimod stammen, som trækker på forskellige fag, som er grenene. Det skal ikke forstås sådan, at fagene opløses, forklarer Anke Piekut, men fagene kommer bare ikke først. Læringsfelter svarer heller ikke til tværfaglighed, men er mere en

opløsning af fagdidaktik, hvor fagets vidensområder består. Når fagene ikke kommer først, men blot er en del af et læringsfelt, betyder det, at der arbejdes langt mere problem- eller projektorienteret, forklarer hun:

”Ud fra den her tankegang tænker du ikke fag i første række. Du tænker i problemer eller opgaver, der skal løses, og så inddrager du de relevante fag i forhold til, hvilken opgave der skal løses. Så det er den omvendte måde at tænke uddannelsesop-

bygning på i forhold til næsten alle ungdomsuddannelser,” forklarer Anke Piekut.

At arbejde med læringsfelter kan dog kun lykkes, hvis fagene står stærkt – ellers kan de ikke svare på de praksisproblematikker, som den tyske praksisdidaktik lægger op til, forklarer hun:

”Så det er ikke, fordi fagene forsvinder, men de spiller ind i uddannelsen på en anden måde, fordi den ud fra læringsfelttankegangen skal tage udgangspunkt i de professionelle praksisser, som skal have løst en opgave.”

Læringsfelttækningen har altså både betydning for, hvordan uddannelsen er bygget op, og hvad der skal undervises i, men også i kontakten med den praksis, som uddannelsen retter sig mod. Under læringsfelterne kan der nemlig være forskellige samarbejdsprojekter, hvor eleverne skal løse problemer, som lokale organisationer og virksomheder står med.

For folkene bag den tyske praksisdidaktik var det vigtigt, at markedskrav ikke blev styrende for uddannelsernes indhold. Derfor er det afgørende også at inddrage elevens erfaringer og livsverden i de situationer, der arbejdes med i læringsfeltet, forklarer Anke Piekut:

”Tanken bag den tyske praksisdidaktik var, at der ikke kun skulle tænkes i, hvad det er for et job eller et arbejdsmarked, der venter lige om hjørnet, men at eleverne skulle have en uddannelse, som gjorde dem i stand til at blive ved med at udvikle sig, og som rustede dem til at tage del i et samfund og et arbejdsmarked, som var langt mere komplekst. Det kræver, at den enkelte elevs engagement og personlige udvikling kommer til at fylde mere i undervisningen. Så man underviser til og med både hånden, hovedet og hjertet.”

Derfor er handlingsorientering også centralt i den tyske praksisdidaktik, fordi man med den metode forsøger at inddrage elevernes perspektiv og erfaringer i under-

visningen, så der også bliver plads til det, som ligger uden for skolen, forklarer Anke Piekut.

### Hvem er handlingen orienteret mod?

Det didaktiske princip om handlingsorientering betyder, at hvis eleverne eksempelvis skal lære at lægge en sonde, så er det ikke nok at lære, hvordan man rent praktisk gør det. Eleverne skal også prøve at sætte sig ind i borgerens situation, og hvad deres egen rolle som sundhedsmedarbejdere er i forhold til borgeren. Eleverne skal altså lære at medtænke dem, som handlingen er orienteret imod.

## "Mod en praksisfunderet didaktik for epx-uddannelsen"

På Gymnasieforskning kan du i artiklen "Mod en praksisfunderet didaktik for epx-uddannelsen" læse mere om læringsfelter, og om hvordan vi udvikler en epx-didaktik.

I artiklen af professor Ane Qvortrup og lektor Anke Piekut udvikler de med inspiration fra bl.a. amerikanske Howard Risatti grundlaget for en epx-didaktik, der kan understøtte relevante undervisningsaktiviteter og sikre en tydelig og særegen faglighed for epx.

”Det er jo fint at vide, at man kan handle sådan eller sådan i en bestemt situation, men i de fleste professioner skal man også forholde sig til, hvad en bestemt handling vil betyde for de brugere eller kunder, man har med at gøre,” siger Anke Piekut. Handlingsorienteringsbegrebet trækker derfor på kritisk teori og Jürgen Habermas’ læringsteoriske tanker, som går ud på,

at noget skal læres instrumentelt, noget systematisk, og noget skal læres for at kommunikere og forstå – også kaldet den kommunikative handle.

”Habermas skelner altså mellem, at man kan handle for at udføre noget, for at systematisere noget, men at der også er handlinger, som drejer sig om at forstå hinanden, og handlingsorientering rummer alle tre elementer,” forklarer Anke Piekut.

Hun bruger robotter som eksempel. Den instrumentelle læring handler om at betjene robotten, den systematiske handler om at analysere, hvordan robotten for eksempel ændrer arbejdsgange og effektivitet, mens den kommunikative del handler om, hvad det betyder for borgerne at få udført arbejde af en robot.

Udover at tænke instrumentelt, systematisk og kommunikativt skal eleverne med handlingsorientering som didaktisk princip også kunne forholde sig til deres egne erfaringer og livsverden, fordi man altid vil være både person og profession samtidig, forklarer Anke Piekut.

”Det betyder, at den læring, der er integreret i at udføre en handling, ikke bare handler om, at du skal lære en færdighed. Eleven skal også trække på sine egne erfaringer og baggrund, for uanset hvilken profession du uddanner dig til, så er du også altid et menneske med nogle særlige erfaringer, og din identitet som menneske og din identitet som professionsudøver hænger på den måde sammen i den her praksisdidaktiske forståelse,” siger Anke Piekut.

### Handlingsorientering kontra gørelyst

Den tyske praksisdidaktik opererer ikke med begrebet praksisfaglighed som i den danske epx, men handlingsorientering dækker over noget af det samme, forklarer Anke Piekut. Handlingsorientering svarer også delvist til begrebet gørelyst, som er centralt i ekspert- ➤

**Ud fra den her tankegang tænker du ikke fag i første række. Du tænker i problemer eller opgaver, der skal løses, og så inddrager du de relevante fag i forhold til, hvilken opgave der skal løses. Så det er den omvendte måde at tænke uddannelsesopbygning på i forhold til næsten alle ungdomsuddannelser.”**

*Anke Piekut*

gruppens oplæg til den nye epX. Gørelyst handler ifølge Anke Piekut om lysten til at gøre og skabe noget på højeste faglige niveau, men gørelyst er dog endnu ikke ”superskarpt didaktiseret” i ekspertgruppens rapport. Det betyder, at der er et potentiale i at knytte gørelyst til didaktisk refleksion, så gøren ikke bliver forstået instrumentelt.

”Gørelyst som begreb skal bygge bro mellem materiale, produkt og profession, men hvornår og på hvilke niveauer af undervisningen skal gørelyst indgå? Og hvad skal underviseren gøre for at skabe gørelyst hos eleverne? Det kan udfoldes,” siger Anke Piekut.

Handlingsorientering har dog større fokus på de personlige og sociale kompetencer, de etiske spørgsmål, og så rummer det tyske praksisdidaktiske princip en større samfundsvendthed end begrebet gørelyst – i hvert fald som det er beskrevet lige nu, mener Anke Piekut.

”Det, at du også skal dannes som menneske og det samfundsvendte, som er en vigtig del af handlingsorienteringsbegrebet, skulle også meget gerne indgå i gørelystbegrebet,” siger Anke Piekut.

Det er vigtigt, at eleverne lærer at orientere sig mod de større samfundsmæssige sammenhænge, som deres praksis eller færdigheder indgår i, for at forhindre, at man hovedløst reproducerer en praksis eller lærer at udføre færdigheder, som der måske om kort tid ikke er behov for.

”Praksisdannelse i en hastigt foranderlig verden betyder, at du er nødt til at forholde dig til samfundets epokale nøgleproblemer som klimaforandringerne eller global usikkerhed, og det kan du ikke, hvis du kun lærer bestemte færdigheder. På den måde passer

den her didaktiske teori godt til den almene dannelse i gymnasiet,” siger Anke Piekut.

### **Redskab til at få større kreativitet ind i undervisningen**

En anden årsag til, at handlingsorientering er interessant for en ny praksisfaglig ungdomsuddannelse er, at eleverne ud fra det didaktiske princip skal øve sig i at foregribe situationer og sætte sig ind i, hvordan andre vil reagere og tænke. Eleverne skal altså sætte sig ind i, hvordan eksempelvis borgere eller pårørende vil reagere på en bestemt handling. Det vil sige, at eleverne skal bruge deres mentale forestillingsevne, og det er ifølge den russiske læringsteoretiker Lev Vygotsky den rene kreativitet, forklarer Anke Piekut.

”Selvom der er stor sympati for at inddrage æstetiske, kropslige og kreative aspekter i undervisningen, så er det svært for de fleste undervisere, fordi de mangler redskaberne og tiden til det. Men med handlingsorientering som didaktisk redskab bliver du nødt til at arbejde med at forestille dig situationer, og dermed får underviserne et redskab til at få det kreative og legende element ind i undervisningen,” siger Anke Piekut.

Hvis handlingsorientering og læringsfelter skulle komme i brug på den nye epX, så vil det betyde, at man i perioder suspenderer det almindelige skema og arbejder mere problembaseret med udgangspunkt i konkrete situationer og problemstillinger fra den professionelle praksis, som eleverne så skal arbejde på at løse, forklarer Anke Piekut.

”At arbejde med læringsfelter i stedet for blokke af fag vil selvfølgelig kræve en anden måde at planlægge uddannelsen

på. I det tyske system betyder det, at der i hvert læringsfelt deltager flere forskellige faglærere i undervisningen,” fortæller Anke Piekut og erkender, at det vil kræve efter- og videreuddannelse af underviserne, fordi de skal tænke deres fag ind i nogle andre sammenhænge. Også handlingsorientering vil kræve, at man ny- og gentænker sin måde at undervise på, mener Anke Piekut:

”Men de undervisere, vi har i gymnasiet, er jo superkvalificerede, så at arbejde med den her didaktik tænker jeg ikke vil kræve særlige faglige kompetencer. Men det vil kræve kendskab og lyst til at udvikle sig didaktisk, fordi denne tilgang ikke bare kan oversættes til at handle og lære praktiske færdigheder,” siger hun.

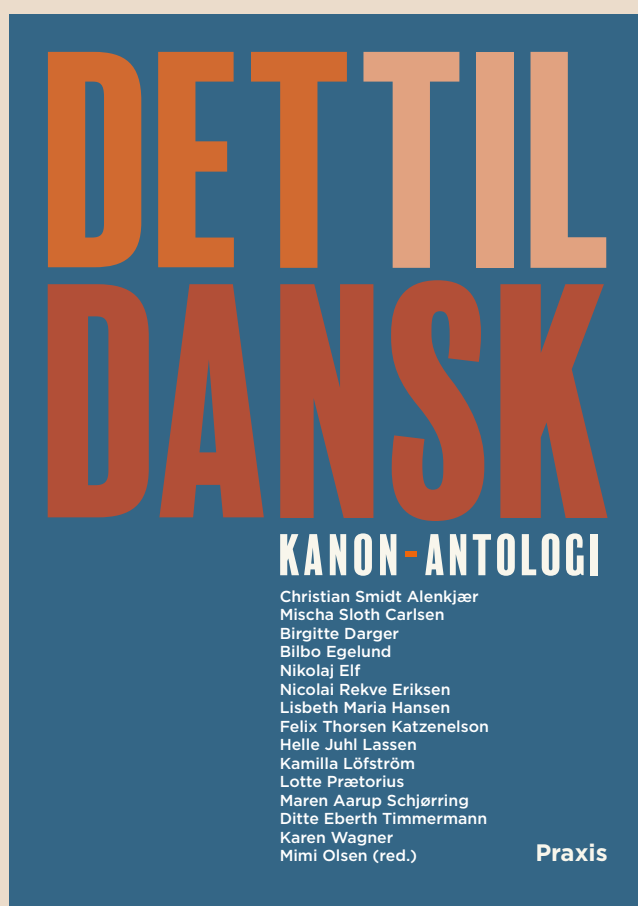
Både den problembaserede læring, som læringsfelterne lægger op til, og handlingsorienteringens didaktiske redskaber, mener Anke Piekut kan være med til at give den nye epX sin helt egen praksisfaglige profil.

”Hvis flere med epX'en skal have sig en ungdomsuddannelse, så handler det om, at flere deltager og bliver en del af fællesskabet. Det kan en anden form for didaktisk tækning og læring med mere plads til det problembaserede, det personlige og det kreative måske give dem mulighed for,” siger hun. ●

**Anke Piekut** er lektor i fagdidaktik på Institut for Design, Medier og Uddannelsesvidenskab på Syddansk Universitet.

# DET TIL DANSK - KANON-ANTOLOGI

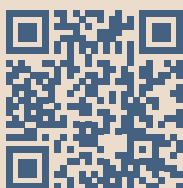
Brug puljemidlerne på *Det til dansk – Kanon-antologi*, som sigter mod at vække elevers læseglæde og åbne deres øjne for tusind års nordisk litteratur- og kulturhistorie.



Antologien samler tekster fra kanonforfatterne, islandske sagaer og nordiske mundtlige traditioner på 500 sider der giver eleverne et dybdegående indblik og forståelse af fortidens verden og tankegang.

Hvert forfatterskab introduceres med portrætter eller blå bøger, og alle tekster er forsynet med manchetter og hashtags, som fremhæver motiver og temaer for at fokusere læsningen. Retskrivningen er moderniseret, og svære ord forklares, hvilket gør teksterne indbydende og lettilgængelige. Antologien er rigt didaktiseret og inkluderer forslag til perspektivtekster, der bygger bro mellem ældre og nyere litteratur.

Til alle tekster findes opgavesæt med fokus på tekst, tema og tid.



Papirbog 299 kr. ekskl. moms

Læs mere om bogen her: [prx.dk/kanon-antologi](http://prx.dk/kanon-antologi)

# Risatti kan hjælpe os med at forstå kernen i faglighed på epX

Udviklingen af en ny didaktik på epX kræver en forståelse for den særlige faglighed, der kendetegner håndværk, erhverv og professionerne. Sådan lyder budskabet fra [Ane Qvortrup](#), der er dykket ned i teoretikeren Howard Risattis idéer om, hvad en sådan faglighed egentlig består i.

Af **Marie Bille**

Hvis udviklingen af en epX-didaktik tager de kendte gymnasiale begreber og blot lægger lidt praktik ovenpå, risikerer uddannelsen at ende som en bleg kopi af den eksisterende stx. Sådan lyder advarslen fra professor Ane Qvortrup fra SDU.

Hun er gået nye veje og har fundet teoretisk inspiration hos den amerikanske kunstteoretiker Howard Risatti, der skriver om håndværkets særlige faglighed, logik og kvalitet.

“Hvis vi tænker en ny epX-faglighed alene ud fra nogle af de tankninger om uddannelse, vi allerede er funderet i, så bliver det meget hurtigt en stx-light. Så da jeg stødte på Howard Risatti, blev jeg nysgerrig. Han har bidraget en hel del til de forskningsmiljøer, hvor man forsøger at indkredse kernen i håndværk og erhverv og den faglighed, der knytter sig til det,” siger Ane Qvortrup, som i artiklen “Mod en praksisfunderet didaktik for epX-uddannelsen” sammen med lektor Anke Piekut uddyber tankerne. Den ligger på gymnasieforskning.dk.

## Et sprog for håndværkets særlige faglighed

Howard Risatti er en amerikansk kunsthistoriker og teoretiker, der har skrevet om håndværk, *skilled work*, *skilled activities* og det, han kalder *craft*. Han er ikke læringsteoretiker eller didaktiker, men kommer fra videnskabelige diskussioner om kunst, design og fremstilling. Netop den vinkel er ifølge Ane Qvortrup brugbar i epX-sammenhæng.

I bogen *A Theory of Craft* forsøger Risatti at formulere et sprog for den særlige faglighed i håndværk og erhverv. En faglighed, hvor kvalitet ikke først og fremmest handler om at kunne fortolke og kommunikere, men om at få noget til at virke i verden i samspil med materialer, værktøjer, intentioner og værdier.

Netop fordi Howard Risatti ikke kommer fra pædagogik eller læringsteori, kan han ifølge Ane Qvortrup bidrage med noget, som feltet mangler i udviklingen af en ny didaktik for epX. Et sprog for, hvad erhverv, håndværk og professionsarbejde egent-

lig er, før vi beslutter os for, hvordan vi vil undervise i det.

“Jeg tænkte: Vi er nødt til at starte et helt andet sted. Ikke med spørgsmålet om, hvordan vi laver uddannelse, og hvordan vi kan gøre den mere praksisrettet. Men i stedet med spørgsmålet: Hvad er det egentlig, vi uddanner til? Hvad er det for en faglighed, der er kernen i det her? Hvordan kan vi forstå den?”

## Traditionelle læringsteorier kommer til kort

I uddannelsesdebatten bliver praksisfaglighed ofte koblet til klassiske læringsteorier som for eksempel *learning by doing* og andre praksis- og læringstilgange. Problemet er, at de teorier typisk hjælper os med, hvordan man kan lære i praksis, men ikke med at definere, hvad den praksisrettede faglighed faktisk består i, og hvorfor man overhovedet laver en praksisbaseret uddannelse.

“Vi kan godt sige, at man lærer godt i praksis, men hvad er det egentlig, man skal



**”I både finere kunst og i håndværk kan man arbejde med at producere en stol. Men hvis stolen skal fungere i finere kunst, skal den kommunikere (...) Risatti giver os begreber til at forstå forskellen mellem mere kommunikative, kognitive og analytisk orienterede måder at handle i verden på og mere kropslige og funktionelle måder at handle på.”**

*Ane Qvortrup*

lære i praksis? Vi har brug for teori, der kan sige os noget om det overordnede formål, og om hvilke mål vi skal orientere os mod, når vi laver en ny epx-uddannelse,” siger Ane Qvortrup.

Her kommer Howard Risatti ind i billedet. I *A Theory of Craft* forsøger han at formulere

en kritisk og teoretisk ramme for det, han kalder craft, altså håndværks- og fremstillingsarbejde, hvor kvalitet ikke kan reduceres til hverken ren teknik eller ren symbolsk kommunikation.

## Forskellen på håndværk og finere kunst

Risatti beskæftiger sig med begrebet skilled work, altså spørgsmålet om, hvilke arbejdsformer der kendetegner håndværk og erhverv. Det gør han ved at opstille håndværk i kontrast til finere kunst for at tydeliggøre forskelle i, hvad der tæller som kvalitet i de to felter.

“Jeg kan give dig et eksempel,” siger Ane Qvortrup.

“I både finere kunst og i håndværk kan man arbejde med at producere en stol. Men hvis stolen skal fungere i finere kunst, skal den kommunikere. Den skal kunne stå som et monument og som et værk, der signalerer noget til sit publikum. Den bliver kun et godt kunstværk, hvis den vækker noget og fortæller en historie,” siger hun.

Den tilgang minder om det, vi er optaget af i andre uddannelses kontekster som for eksempel stx, forklarer Ane Qvortrup. Her skal man kunne analysere, vurdere og fortolke, gerne i forhold til en kontekst. Det er ofte tekstbaseret, fordi kernen er evnen til at udtrykke noget.

Alt det er ligegyldigt i den anden kontekst, nemlig håndværk og erhverv.

“Der er det vigtigt, at stolen virker. Hvis stolen ikke passer i højden til det bord, den skal bruges ved, eller til kroppens størrelse, så er det ikke en god stol. Risatti giver os begreber til at forstå forskellen mellem mere kommunikative, kognitive og analytisk orienterede måder at handle i verden på og mere kropslige og funktionelle måder at handle på,” siger Ane Qvortrup.

Epx må turde tage afsæt i en anden faglig logik, hvor funktion, materialitet og situeret kunnen ikke er eksempler, men selve kernen i fagligheden, understreger hun.

“Hvis vi skal udvikle en god didaktik for epx, skal vi sikre, at den kan få uddannelsen til at fungere som et reelt praksisbaseret alternativ. Det er ikke bare en light-uddannelse, hvor vi bruger kendt teori på noget praktisk. Det skal være et reelt praksisbaseret tiltag.”

## Dobbeltheden mellem objekt og skabelse

Noget af det, Ane Qvortrup finder særligt interessant ved Howard Risattis teori, er, at han fastholder, at håndværk ikke kan forstås uden de konkrete fysiske aspekter. ➤

Det handler om praktisk kunnen og funktionalitet. Det fysiske skal ikke kun forstås som ting, men kan også være handlinger.

“Hvis vi taler om en sosu-assistent, kan det være de handlinger, arbejdet fordrer. Inden for håndværk kan det også være en fysisk genstand som en stol eller et bord,” siger hun.

Det handler om at forstå dobbeltheden mellem det, der bliver frembragt, og den proces og de værdier, der ligger i selve frembringelsen.

“Vi kan ikke forstå den konkrete handling eller fysiske genstand uden også at forstå materialet, de menneskelige værdier og overvejelser og den kunnen, der har frembragt den,” siger hun.

For epX betyder det, at faglighed ikke kun handler om at kunne redegøre for viden og metoder, men om at kunne handle kvalificeret i konkrete praksisser med blik for intention, konsekvens og kvalitet.

“Det, vi kigger på, når en opgave er løst, eller en genstand er skabt, må forstås med udgangspunkt i både de menneskelige værdier, den er et udtryk for, og den menneskelige bestræbelse bag, altså hensigten og den præcise intention,” siger Ane Qvortrup.

### Skilled activities bygger på viden og konkret kropslig erfaring

Et andet nøglebegreb hos Risatti er skilled activities, som er færdigheder indlejret i konkrete aktiviteter og udviklet gennem øvelse, erfaring, refleksion og fordybelse. Ane Qvortrup forklarer det med et eksempel fra tømrerfaget.

Lærlingen har læst om vinkler, materialer og beregninger. Hvad skal vinklen for eksempel være på et tagspær i forhold til vind og vejr, husets størrelse og den samlede konstruktion? Men i den konkrete situation, hvor han skal til at save tagspærerne, siger mesteren: “Vi giver den lige en millimeter mere.”

“Den vurdering bygger både på viden og på situeret erfaring. Det er en skilled activity. Over tid bliver noget af denne kunnen mere intuitiv og kropslig. En erfaring, der simpelt hen sidder i kroppen,” siger Ane Qvortrup.

Hvis epX tager det alvorligt, må didaktikken skabe rum for gentagelse, feedback og gradvis udvikling fra øvelse til mere selvstændig, situeret udførelse.

### En didaktik, der sigter mod at gøre sig umage

Hvordan kan man oversætte Risattis craft-tænkning til didaktiske principper? Ane Qvortrups bud er, at epX ikke skal organiseres ud fra den klassiske opdeling i viden, færdigheder og kompetencer, men ud fra centrale praksisformer. Altså typer af skilled activities, hvor eleverne lærer at gøre sig umage med omtanke og omhu.

“Vi skal væk fra at tale om binære adskillelser mellem form og indhold eller teori og praksis. I stedet skal vi spørge: Hvilke typer af skilled activities er kernen i arbejdet? Og hvad skal man lære for at kunne mestre dem? Først derefter spørger vi, hvilken viden der er nødvendig,” siger Ane Qvortrup.

Hun peger på, at matematik, læsning og kommunikation vil være nødvendige forudsætninger for fagligheden i erhverv, håndværk og professioner, men at det ikke nødvendigvis er disse forudsætninger, som hele uddannelsen skal organiseres efter.

### Grunddilemmaet: epX uddanner ikke til ét fag

I udviklingen af en didaktik til epX peger Ane Qvortrup på et grundlæggende dilemma. EpX skal være praksisfaglig, men uddanner ikke til en bestemt profession eller et bestemt erhverv. Hvordan skaber man en faglighed, der både er forankret i konkrete øvelser og kan løftes til noget mere alment?

Ane Qvortrup peger på et dilemma hos Risatti, som kan fungere som spejl for epX. Kløften mellem intellektuel viden om materialer og den fysiske evne til at arbejde med dem.

“Mellem den intellektuelle viden om, hvordan man manipulerer et materiale, og den fysiske evne til at gøre det, ligger der en stor kløft,” citerer hun og fremhæver pointen: “Denne kløft kan kun overvindes gennem den form for læring, der kommer af meget omhyggelig øvelse.”

Men epX kan ikke nøjes med praktisk øvelse. Den må også kunne formulere, hvad eleverne lærer af øvelsen, på et niveau som giver mening på tværs af praksisfelter.

“Der er ingen tvivl om, at epX skal forankres i praksis og øvelse. Men den uddanner ikke til en bestemt profession eller et bestemt erhverv. Derfor har vi brug for et generelt sprog for, hvilken kunnen der ligger i praksis, og hvad der kendetegner fagligheden bag denne gøren,” siger Ane Qvortrup.

### Hvordan ser man, om eleverne bliver dygtigere?

Risatti leverer ikke en færdig uddannelses-teori eller konkrete evalueringsformer. Men ifølge Ane Qvortrup kan man vurdere elevernes progression ud fra spændet i skilled activity. Fra træning, imitation og tydelige instruktioner til mere situeret udførelse, hvor eleverne handler mere intuitivt og kan tilpasse sig kontekst og uforudsete hændelser.

På den måde minder udviklingen om den taksonomiske progression, vi kender fra stx.

“Vi starter med at øve teknikker, følge instruktioner og lære nogle regler. Fra et træningsaspekt bevæger man sig mod det mere situerede, hvor eleverne udfører praksis i en arbejdssammenhæng og gør det mere intuitivt,” siger Ane Qvortrup.

EpX behøver altså ikke opfinde al pædagogik forfra, men kan bruge kendte redskaber og begreber på en måde, der passer til en anden forståelse af faglighed.

### Risatti som positiv forstyrrelse

Ane Qvortrup kalder Risatti en positiv forstyrrelse, fordi han tvinger os til at tage udgangspunkt i det, der karakteriserer håndværk, erhverv og professionsarbejde, frem for i den uddannelsestænkning, vi allerede har. Men der er begrænsninger.

“Risatti giver os ikke en færdig didaktik. Han giver os en måde at nærme os spørgsmålet om formål og indhold på, men ikke endelige svar,” siger hun.

Howard Risatti er snævert orienteret mod håndværk, og epX er bredere. Der skal bygges bro til professionsfeltet og til didaktiske spørgsmål om valg af indhold og taksonomier, hvor Ane Qvortrup peger på, at der må hentes inspiration fra andre teorier.

Alligevel er Risattis craft-tænkning et vigtigt værn mod autopiloten, der kan gøre praksisfaglighed til pynt oven på en velkendt gymnasial struktur, argumenterer hun. For epX kræver nye svar på spørgsmålet om, hvad der tæller som god faglighed, når verden ikke kun skal forstås, analyseres og fortolkes, men også bygges, repareres, plejes og virke i praksis. ●

---

**Ane Qvortrup** er professor ved Institut for Design, Medier og Uddannelsesvidenskab og leder af Center for gymnasie- og erhvervsuddannelsesforskning på SDU.



# Didaktisk udviklingsledelse



Bliv klædt på til at lede  
didaktiske udviklingsprojekter

## Sæt retning for didaktisk udvikling

Kursusmodulet giver dig forudsætningerne for at tage lederskab for didaktisk udvikling på din skole. Du får ny viden og konkrete redskaber til at omsætte teori til praksis og styrke faglige forandringsprocesser i samspil med et stærkt professionelt netværk.

## Efteruddannelse for dig

Dette modul er for dig, der er lærer, teamleder eller mellemlider og arbejder med didaktiske udviklingsopgaver. Du ønsker at opkvalificere dig og få et solidt teoretisk fundament, der styrker din praksiskunnen og gør dig i stand til at lede udviklingsarbejdet på din skole.

## Tag næste skridt

Ansøgningsfrist: juni

Studiestart: august

Varighed: 2 semestre (4 kursusgange)

## Kontakt

Har du spørgsmål, er du velkommen til at kontakte Anne Bang-Larsen, Center for Gymnasie- og Erhvervsuddannelsesforskning, SDU, [anneb@sdu.dk](mailto:anneb@sdu.dk) eller 61 99 91 39.

## Læs mere

Scan QR-koden eller læs mere på [sdu.dk/dul](https://sdu.dk/dul)



# Simulationsundervisning: Fra rollespil til læring

Undervisning via virkelighedsnære situationer løfter både læring og motivation, viser erfaringer fra erhvervs-uddannelser. Lektor **Vibe Aarkrog** fra Aarhus Universitet ser derfor et potentiale for simulationsundervisning på EPX. Det fordrer, at gymnasielærere flytter fokus fra fag til kompetencer og anvender tilgangens tre faser: briefing, scenarie og debriefing.

Af **Annette Haugaard**

**D**u kender det sikkert. Midt i en gennemgang af centrale fagbegreber ved tavlen fordufter elevernes opmærksomhed. De forsvinder ind i fristende faneblade med YouTube-videoer, og på et tidspunkt kommer spørgsmålet direkte eller indirekte: Hvad i alverden skal det her bruges til? På et øjeblik er din rolle forvandlet fra at skabe læring til at forsvare pensum.

Det kan simulationsundervisning ændre på. Denne didaktiske tilgang er derfor oplagt i det kommende EPX, hvor teori skal kobles til praksis – og den kan samtidig inspirere de nuværende gymnasieretninger.

Forskning viser, at simulationsundervisning øger elevernes faglige udbytte, men hvis det ikke blot skal være sjovt, men også seriøs læring, udfordres gymnasiets aktuelle didaktiske tænkning, lyder det fra Vibe Aarkrog, som er lektor ved Aarhus Universitet og forsker i transfer og sammenhængen mellem teori og praksis. Hun vurderer, at mange gymnasielærere vil skulle

dreje deres fokus fra fag til kompetencer, fra formidling til facilitering, og fra at se simulationer som en ekstra opgave til at forstå dem som en anden vej til læring.

"Simulationsundervisning er en radikalt anderledes måde at undervise på. Gymnasiet er vant til at forstå fag som målet i sig selv, så et fag skal omtænkes til også at kunne være midlet til at opnå kompetencer. Simulationer er heller ikke add-on til pensum, men en praksisfaglig aktivitet, hvor elever opnår læringsmål gennem kropslige erfaringer og ved at blive guidet til refleksion og læring," siger Vibe Aarkrog.

## Fag får form i handling

Simulationsundervisning betyder helt enkelt, at man efterligner virkelighedstro situationer eller opgaver, og det bruges allerede i mange erhvervs- og professionsuddannelser.

Kommende sygeplejersker og SOSU-hjælpere lærer eksempelvis hygiejne i scenarier hentet fra virkeligheden. Pædagoger træner professionelt relationsarbejde i rollespil med børn. Piloter øver landinger i avan-

cerede flysimulatorer, og industriteknikere programmerer i virtuelle CNC-maskiner, før de får adgang til rigtige maskiner.

Vibe Aarkrogs forskning på blandt andet SOSU-skoler viser, at elever ofte lærer mere, når bøger og tavleundervisning får følgeskab af handlinger knyttet til faglige udfordringer uden for skolen.

"Der er især to årsager til at anvende simulationsundervisning. For det første øger det elevers læring og motivation, fordi de kan se, hvad det, de arbejder med, bruges til i virkeligheden. For det andet kan de træne og begå fejl uden at risikere, at det koster menneskeliv eller ødelægger dyre maskiner," siger Vibe Aarkrog.

## Tre faser giver teorien liv

Simulationsundervisning er ikke frakoblet teori, understreger Vibe Aarkrog. Den giver derimod teorien liv.

Men det kræver, at man som underviser leder eleverne igennem tre læringsfaser: I første fase skal eleverne have styr på den faglige viden, de skal bringe i spil i det efterfølgende simulationsscenario. I fase to



**”Simulationsundervisning er en radikalt anderledes måde at undervise på. Simulationer er ikke add-on til pensum, men en praksisfaglig aktivitet, hvor elever opnår læringsmål gennem kropslige erfaringer og ved at blive guidet til refleksion og læring.”**

*Vibe Aarkrog*

udfører de handlinger og træffer faglige valg i et realistisk scenarie. Og i den tredje fase reflekterer de og omsætter deres erfaringer fra scenariet til faglige indsigter.

”De tre faser udgør en afgørende systematik, der integrerer teori og praksis for at undgå, at simulationer alene giver en på opleveren og blot bliver pjat og pjank,” siger Vibe Aarkrog.

Hendes undersøgelser af simulationsundervisning i praksis viser, at jo bedre underviseren balancerer imellem faserne, desto større er elevernes læringsudbytte.

”Selve scenariet i fase to har stor betydning for elevernes engagement og lyst til at lære, fordi det er her, de kan se meningen med den teori og viden, de har arbejdet med i undervisningen. I briefing og debriefing i fase et og tre tydeliggøres elevernes læring, fordi de støttes i henholdsvis at forstå teorien og læringsmålet og at reflektere over deres erfaring med at anvende den i praksis.”

### **Den relevante rammesætning**

I simulationsundervisningens indledende briefing-fase skal læringsformålet stå helt

klart, og eleverne skal forstå, hvilke kompetencer de skal opnå. De repeterer derfor relevant, teoretisk viden, og læreren hjælper dem til at reflektere over, hvad der kan ske i simulationsscenariet.

”Briefingen skal tydeliggøre, hvad eleverne skal lære og have blik for i scenariet og den afsluttende debriefing,” siger Vibe Aarkrog.

Briefingen kan konkret strække sig over længere tid eller ligge umiddelbart før selve scenariet i fase to. Dog skal der altid ske et tydeligt skifte for at bygge bro til simulationen og skabe troværdige rammer.

>

## "Psykologisk tryghed i simulationsundervisning er afgørende for, at man dels kan lære af eventuelle fejl i scenariet, og dels at eleverne føler sig trygge ved at medvirke."

Vibe Aarkrog

"Eleverne skal nå at mærke, at de går fra en identitet som elev til at være udøvere, og købe idéen om, at det ikke blot er leg, men faglig alvor. De skifter måske tøj eller går ind i et andet lokale med en troværdig indretning, så man kan ikke bare blive siddende på sin vante plads i klassen."

### Det lærende scenarie

I selve simulationen udspiller det virkelighedstro scenarie sig, hvor eleverne anvender teorien med afsæt i en slags case baseret på en realistisk udfordring, man kunne møde i praksis.

Det kan foregå som rollespil, skyggeteater eller dilemmaspil, involvere højteknologi som VR-briller, simulationsmaskiner, dukker eller IT-programmer, og det kan finde sted i lege- eller færdighedslaboratorier indrettet som eksempelvis hospitalsstue, badeværelset i en børnehave, en butik eller et forhørslokale på politistationen. Men det behøver ikke være så avanceret.

"Man skelner imellem det, man didaktisk kalder high og low fidelity som udtryk for, hvor troværdig situationen og rummet etableres. Komplexiteten kan være stor med lugte, lyde, lyd og mange rekvisitter, eller det kan mere enkelt være to stole omkring et bord, så længe scenariet er tydeligt og forbundet med klare læringsmål," siger Vibe Aarkrog.

Simulationen er kortvarig og tager måske 5-10 minutter. I rollespil kan man invitere gæster til at udføre det eller lade nogle få elever selv spille rollerne, mens andre kigger på som observatører, og underviseren måske agerer borger eller kunde, så scenariet bliver fagligt relevant og ikke gakket.

"Simulationen kan også involvere alle elever, der får erfaring med en konkret hand-

ling. Jeg har for eksempel set elever møffe sig hen over gulvet på forskellige underlag for at få en oplevelse af, hvad friktion er og gør i hjælperedskaber til forflytning af patienter og borgere," siger Vibe Aarkrog.

### Den trygge eftertanke

Simulationsundervisningens afsluttende fase tre skiller for alvor fjol fra faglighed. Her taler eleverne om simulationen i en lærerstyret proces, og Vibe Aarkrogs erfaring er, at det ofte er den sværeste fase for undervisere.

"Der er risiko for, at eleverne alene forholder sig til, om noget var sjovt eller kedeligt, godt eller skidt, men debriefing er ikke en smagsdom. Det er en faglig opsamling, hvor elevernes refleksioner og observationer inddrages, så de opdager, hvad de har lært. Det kan være krævende for mange lærere at holde systematikken i refleksionsprocessen," siger hun.

Undervisere kan derfor hente hjælp i tre trin i debriefingen, der begynder med en neutral beskrivelse uden vurderinger af simulationen.

"Psykologisk tryghed i simulationsundervisning er afgørende for, at man dels kan lære af eventuelle fejl i scenariet, og dels at eleverne føler sig trygge ved at medvirke. Det er sårbart at stille sig til skue for sine klassekammerater i eksempelvis rollespil, så det er vigtigt, at læreren sikrer, at den neutrale beskrivelse fastholdes og ikke udvikler sig til en kritik af eleven," siger Vibe Aarkrog.

De to sidste trin i debriefingen handler om, at eleverne fagligt analyserer, hvad der foregik i simulationen, og overvejer, hvordan de kan bruge læringen fremover.

"De skal guides til at forstå det, der skete i simulationen, og koble det til læringsmål,

viden og begreber, gerne med afsæt i konkrete eksempler fra simulationen. Og så skal de hjælpes til at kunne argumentere fagligt for mulige forbedringspunkter, og hvad man måske ville gøre anderledes en anden gang i en lignende situation."

### Brug kreativiteten og andres erfaringer

Vibe Aarkrog ser det som et oplagt simulationsfokus at arbejde med elevers kommunikative og sociale kompetencer.

"I de fleste fag skal man kommunikere med kolleger, borgere og kunder, så sprog, samtaler og relationer passer godt til virkelighedsnære scenarier. Det kunne også være at øve sig i gruppearbejde eller at gå til eksamen og jobsamtaler," siger hun.

Opstart af simulationsundervisning kan være tidskrævende, så man kan dels forberede sig sammen som kolleger og dels hente inspiration fra erhvervs- og professionsskoler eller Skills-konkurrencen.

"Det er vigtigt at huske, at simulation ikke er noget, man gør ud over pensum, men at det erstatter dele af undervisningen i pensum. Man vil kunne hente idéer til simulationsopgaver og relevante situationer i forskellige professioner ved at samarbejde med de uddannelser, som EPX-eleverne stiler mod. Man vil måske også kunne låne adgang til deres teknologiske simulationsværktøjer og læringslaboratorier."

Vibe Aarkrog erkender dog, at simulationsundervisning ikke egner sig til alt.

"Fordi det centrale er at arbejde med kompetencemål og ikke fag, kan man ikke simulere alt. Andengradslikninger i matematik og grammatiske kassusformer i tysk bliver måske for fjollet, når eleverne netop opnår motivation ved at se relevansen af anvendelse i praksis – men måske er det bare min faglighed og fantasi, der ikke slår til!" ●

**Vibe Aarkrog** er lektor, ph.d. ved DPU, Aarhus Universitet, hvor hun forsker i erhvervspædagogik, transfer og sammenhængen mellem teori og praksis i vekselluddannelser. Hendes arbejde fokuserer på, hvordan elever lærer i samspillet mellem teori og praksis og på lærernes didaktiske overvejelser i den forbindelse. Vibe Aarkrog har deltaget i flere forskningsprojekter om simulationsbaseret undervisning bl.a. på SOSU-skoler.

# EPX-konference

28. april 2026 i Horsens



## EPX'en er på vej

- hvordan griber vi den nye ungdomsuddannelse klogt an?

Etableringen af EPX er en af de største reformer på ungdomsuddannelsesområdet i årtier. Nye institutionelle rammer skal formes, nye samarbejder etableres, og nye professionsfaglige identiteter udvikles – alt sammen for at skabe stærke ungdomsmiljøer, der åbner dørene til videre uddannelse.

Målet med denne konference er at kvalificere de kommende samtaler og drøftelser om EPX'en for at understøtte den lokale og nationale organisering og implementering af reformen.

### På konferencen får du:

- Indblik i ekspertgruppens anbefalinger og de uddannelsespolitiske tendenser bag EPX.
- Erfaringer fra implementeringen af FGU – hvad kan bringes i spil?
- Perspektiver på EPX-didaktik, blandede lærerværelser og nye samarbejdsformer.
- Sessioner om elevperspektiv, undervisningsmiljøer, ledelse, vejledning og aftagere.
- Paneldebat med centrale aktører og mulighed for faglig sparring og netværk.

### Oplægsholdere:

Stefan Hermann · Ane Qvortrup · Jonas Sprogøe  
Aske Christiansen · Mathias Gulmann · Lene Klemmensen Gade · Ene Wolfsberg

### Målgruppe

Uddannelsesledere, direktører, rektorer, chefer etc. inden for EUD og gymnasier samt kommende EPX-undervisere, forskere og konsulenter

### Pris

2.950 kr. ekskl. moms  
15 % rabat ved 3 eller flere deltagere

Tilmeld dig på [dafolo.dk/epx](https://dafolo.dk/epx)

### Vil I videre med EPX-arbejdet?

Vi udbyder to målrettede EPX-kursusforløb – ét for ledere og ét for undervisere.

EPX-kurset for ledere klæder dig på til at lede implementeringen af reformen med strategiske og organisatoriske redskaber og munder ud i en konkret handleplan for din institution. Start 8. september i Middelfart.

EPX-kurset for undervisere giver pædagogiske og didaktiske greb til at udvikle og forankre EPX-didaktikken i praksis – med afsæt i aktionslæring og prøvehandling. Start 9. september i Middelfart.

Tilmeld dig på [dafolo.dk/epx](https://dafolo.dk/epx)

# ChatGPT som fortrolig: Unge bruger AI til at håndtere uro, relationer og mistrivsel

Unge bruger ChatGPT som samtalepartner i svære situationer, viser de foreløbige resultater af ny forskning fra VIVE. Spørgsmålet er, om chatten er første skridt til at søge hjælp, eller om den fastholder de unge i et lukket rum? Udviklingen kalder på åben dialog – også i gymnasiet, lyder budskabet fra forsker **Malene Lue Kessing**.

Af **Marie Bille**

**E**n ung pige sidder i en eksamenssituation. Hun er enormt presset og har en knude i maven. Hver gang hun skal til at gå i gang med opgaven, presser tårerne sig på. Hun åbner ChatGPT. Igennem en længere dialog anerkender chatbotten pigens følelser: at det kan være svært, og at hun måske kæmper med en form for præstationsangst.

"Gennem den dialog kommer den unge frem til, at hun nok oplever et enormt stort pres i forhold til at præstere godt, og ChatGPT taler hende på en eller anden måde igennem det, så det lykkes hende at lave den her eksamensopgave," fortæller seniorforsker Malene Lue Kessing fra VIVE om eksemplet, der stammer fra et igangværende, eksplorativt studie, hvor hun og hendes kolleger har interviewet unge om

deres brug af ChatGPT til personlige og følelsesmæssige spørgsmål.

Udgangspunktet for studiet var en række historier i medierne hen over sommeren om, at mange mennesker er begyndt at bruge ChatGPT til hjælp og støtte i forhold til personlige emner. Forskerne fra VIVE ville forstå fænomenet fra unges perspektiv.

"Hvad ser de unge som potentialerne ved at bruge det her? Og hvilke overvejelser har de selv i forhold til grænser for deres brug? Og ser de nogle risici forbundet med det? Det var sådan nogle spørgsmål," siger Malene Lue Kessing.

Studiet bygger på interviews med 23 unge i alderen 18 til 33 år. Rapporten udkommer først til april, og forskeren understreger, at resultaterne er foreløbige. Alligevel tegner der sig et billede af en tendens: For de unge i studiet fungerer chatten som et rum, hvor de kan være helt ærlige om deres følelser uden at blive dømt og uden at føle, at de slider på deres relationer til venner og familie.

**Tre måder unge bruger ChatGPT på, når det handler om følelser**

Unge bruger ChatGPT i følelsspørgsmål på tre forskellige måder, viser studiet. Den første måde handler om dialoger, hvor de unge har behov for at vende deres tanker og følelser. De kan for eksempel føle uro, tristhed, ensomhed eller tvivl. De søger en form for bekræftelse på, at deres reaktioner giver mening i forskellige hverdagssituationer.

"Nogle skriver for eksempel til chatten, fordi de føler sig udenfor i vennegruppen og spørger, om det er normalt at have det sådan, 'når mine venner gør sådan og sådan' på gymnasiet eller på studiet," forklarer Malene Lue Kessing.

Andre formulerer en mere diffus tristhed og spørger direkte, hvordan de kan håndtere, at "jeg tit føler mig trist og ked af det". Flere bruger også chatten efter en konflikt med en ven eller kæreste, hvor de er kede af det og har brug for at sortere i følelserne og forstå deres egen reaktion, før de tager næste skridt.



ILLUSTRATION: RASMUS JUUL

“Det vil ofte være chatdialoger om specifikke situationer, hvor den unge kan få en bekræftelse af, hvordan de har det, og måske hjælp til at håndtere deres tanker og følelser.”

Det gælder også eksemplet med pigen, der skriver eksamensopgave, hvor chatten fungerer som en samtalepartner, der hjælper den unge med at sætte ord på diffuse følelser. Det er nok til at komme videre i situationen.

### **Chatter om psykiatriske diagnoser eller alvorlig mistrivsel**

Den anden form for dialog handler om problematikker, der knytter an til mere alvorlig mistrivsel og psykiatriske diagnoser. Her bruger nogle unge, der har problematikker som mistrivsel og psykiatriske diagnoser, chatten som supplement til psykolog eller anden behandling. Andre bruger den alene. For nogle fungerer chatten som en ekstra støtte mellem samtaler med psykolog.

“Det kan være unge, der bruger ChatGPT i kombination med, at de også får anden hjælp, så man f.eks. mellem psykologbesøg bruger chatten til at håndtere sine følelser, tanker eller bekymringer som en form for ekstra støtte,” siger Malene Lue Kessing.

For andre bliver chatten et sted at få hjælp til at forstå sig selv og en eventuel diagnose, for eksempel ADHD.

“De bruger for eksempel ChatGPT til at få råd og vejledning til, 'hvad betyder det for mig, at jeg har en ADHD-diagnose?' eller 'jeg har fået at vide, at jeg skal gøre sådan her i et eller andet behandlingsforløb. Det synes jeg ikke virker for mig'. Så hjælper ChatGPT med at finde en anden måde at håndtere det på.”

I undersøgelsen stødte forskerne også på ganske alvorlige eksempler.

“Vi har et eksempel med en ung, som har en dialog med chatten om selvmordstanker,” siger Malene Lue Kessing.

Chatten forsøgte ifølge den unge at henvise videre til hjælp i 'den virkelige verden'. Men i stedet fortsatte dialogen. Senere talte den unge om selvmordstanker med sine forældre, men oplevede ikke at blive mødt lige så forstående som i samtalen med chatten, fortalte den unge til forskerne.

&gt;

## "De unge ved godt, at det er en maskine. Men flere føler samtidig, at de opbygger en form for bånd med ChatGPT."

Malene Lue Kessing

"Et åbent spørgsmål er, om chatten fungerer som et første skridt – en prøvebane, der gør det lettere for den unge at række ud – eller om chatten derimod risikerer at fastholde den unge i et lukket rum. Bliver ChatGPT her brugt som en bro til hjælp, eller fastholder det? Det ved vi simpelthen ikke nok om," siger Malene Lue Kessing.

### Rådgiver i konflikter: "hvordan sender jeg den her sms?"

Den tredje måde knytter an til de unges sociale relationer. Her bruger unge chatten til at håndtere relationer. Det handler typisk om, at de gerne vil forstå den anden, eller at de vil formulere sig klogere, og at de ikke vil eskalere en konflikt. Chatten bruges både til forberedelse af en samtale og til konkrete beskeder.

"Det er helt konkrete råd og støtte til at håndtere sociale relationer: hvordan sender jeg den her sms? De unge skriver til chatten, som kommer med et udkast, som man lige selv kan rette til, hvis man skal skrive noget, som er svært," siger Malene Lue Kessing.

For de unge handler det ofte om at være respektfuld og følsom og om at undgå at gøre det hele værre.

"Altså at skrive på en måde, som ikke optrapper en konflikt," siger Malene Lue Kessing.

### Et rum uden følelsesmæssige forpligtelser

Når de unge beskriver deres brug af ChatGPT, og hvad der trækker ved dialogen med chatten, starter fortællingerne ofte med følelser af uro.

"De unge fortæller, at de har svært ved at få overblik over deres tanker og følelser. De har brug for at få nogle perspektiver på, hvordan de skal gribe en situation an, eller hvordan de skal håndtere, hvordan de selv har det," siger Malene Lue Kessing.

For mange giver dialogen med chatten dem faktisk en vej videre.

"De oplever, at det giver afklaring, og det letter deres humør at have den her dialog med ChatGPT."

En ung beskriver det som at have en "kæmpestor grå sky hængende over sig", som forsvinder, når hun har skrevet med chatten. En del af forklaringen er, at de unge

### Om projektet

Forskningsprojektet har den foreløbige titel: *Unge og 'Chatten' – Et kvalitativt studie af unges brug af ChatGPT til social og emotionel støtte, og det forventes udgivet ultimo april. Forfattere er Malene Lue Kessing, Alexandrina Schmidt, Sylvester Tønnesen.*

oplever chatten som et rum uden dom, hvor de kan formulere sig frit og ærligt, redigere og prøve sig frem.

"Det at skrive med chatten er for mange et rum, hvor man ikke behøver være bange for at blive misforstået, fordi man kan skrive, hvordan man har det, og ændre det bagefter, hvis man synes, det kom lidt forkert ud," siger Malene Lue Kessing.

Samtidig slipper de unge for den følelsesmæssige forpligtelse, som følger med relationer til venner og familie. Det betyder blandt andet, at de unge ikke oplever at "belaste andre" med deres problemer, fordi der ikke er et følelsesmæssigt engagement eller en følelsesmæssig forpligtelse på spil, som der er i relationer til mennesker.

"Hvis man fortæller noget svært til en ven eller en anden nær relation, er man bange for, at de begynder at tænke, 'åh, det er synd for hende', og det er jo svært at skabe bekymring hos andre. Alle de ting er der ligesom ikke i chatten."

Her melder et oplagt spørgsmål sig: Ligger der et potentielt problem i, at svære samtaler flyttes væk fra relationerne og ind i et digitalt rum med en maskine?

Nøgleaktørerne i undersøgelsen peger på netop dette som en mulig risiko, forklarer Malene Lue Kessing: "Noget af det, vi udvikler os af, er netop mødet med andre mennesker, også når det er akavet eller går skævt, eller 'vi slår os på hinanden'. De påpeger, at hvis man kun er i dialog med en chat, der anerkender og spejler én, kan der være et udviklingspotentiale, der går tabt," siger hun.

### Risiko for negative spiraler og afhængighed

Brugen af ChatGPT rummer risici, og det er de unge bevidste om, forklarer Malene Lue Kessing. Nogle unge oplever for eksempel, at samtalen med chatten kan forstærke bekymringer, fordi den kan fortsætte uden naturlig begrænsning. Den er bygget til at fastholde brugeren ved at blive ved med at stille spørgsmål i det uendelige.

"De unge kan opleve, at ChatGPT kan skabe eller forstærke et negativt tankemønster. På Google er der grænser for, hvor mange sider man kan læse om et bestemt emne, mens chatten kan fortsætte i en uendelighed med at spørge ind. Det kan fodre en negativ følelse eller bekymring hos den unge," siger forskeren.

Der er også unge, der beskriver, at de har oplevet en form for afhængighed, som de har reageret på.

"Vi har enkelte eksempler på unge, som taler om, at de har oplevet en form for afhængighed, hvor de lige pludselig mærker, at de ikke kan træffe beslutninger om helt basale ting uden lige hurtigt at spørge chatten. Det kan være noget så basalt som 'hvad skal jeg spise til aftensmad?', " siger Malene Lue Kessing.

I materialet fortæller nogle af de 23 unge, at de aktivt har forsøgt at ændre deres vaner.

"De er stoppet op og har aktivt gjort en indsats for at ændre deres brug af ChatGPT."

Et særligt fund handler om, hvordan de unge selv forstår deres relation til chatten.

"I størstedel af interviewene ser vi en dobbelthed. De unge ved godt, at det er en maskine. Men flere føler samtidig, at de opbygger en form for bånd med ChatGPT," siger Malene Lue Kessing.

Nogle beskriver ChatGPT som "en ven" eller "en form for omsorgsperson". Samtidig taler de færreste åbent med andre om, at de bruger chatten på den måde, viser undersøgelsen.

"I vores undersøgelse ser det ud til, at der godt kan være noget tabu forbundet med at vende tanker og følelser med ChatGPT. En ung siger for eksempel, at hun ikke har lyst til at nogen skal tro, at hun ser det som en ven," fortæller forskeren.

Tabuet omkring at se chatten som en "ven" eller fortrolig kan være en forklaring på, hvorfor brugen bliver privat og svær at tale om. Netop dér opstår en vigtig opgave for skolen. For hvis unge allerede har en vedvarende dialog med ChatGPT om følelsesemner, men oplever, at det er pinligt eller forkert at tale om, hvordan og hvorfor de gør det, bliver det svært at udvikle en reflekteret AI-dannelse.

## Vi er nødt til at tale åbent om det

Samtidig peger de foreløbige fund på, at de unge ikke bare ukritisk hælder deres liv ind i en maskine. De fleste unge i undersøgelsen har brugt chatten kontinuerligt i op til et år, og de gør sig mange refleksioner undervejs, påpeger Malene Lue Kessing.

"De unge forholder sig kritisk og har nogle overvejelser, for eksempel om, hvad der sker med deres data. Men overordnet ser det ud til, mange af dem oplever chatten som et positivt værktøj og et positivt element i deres hverdag," siger forskeren.

I gymnasiet kan det betyde, at man som lærer med fordel kan åbne for samtaler om, hvad elever faktisk bruger chatten til, også når det handler om følelser og relationer. Ifølge Malene Lue Kessing må vi erkende, at teknologien allerede er en del af unges hverdag.

"Chatten er der, og den bliver brugt. Det er vigtigt, vi kan tale om det, så de unge ikke overlades alene til selv at navigere i det. Hvis man gerne vil have de unge i tale, er det vigtigt at være åben og nysgerrig," siger hun.

Som lærer eller studievejleder kan det betyde, at man ikke kun taler om ChatGPT som et redskab til opgaveskrivning, men også tør interessere sig for den følelsesmæssige dimension, og hvornår chatten kan være en hjælp eller det modsatte. For mens mange unge ofte oplever chatten

som hjælpsom, er nøgleaktører fra Børns Vilkår, Center for Digital Psykiatri og Dansk Psykolog Forening, som forskerne også har interviewet i undersøgelsen, optaget af, at potentiale og risiko hænger tæt sammen. Det gælder måske især de yngre målgrupper, ifølge de nøgleaktører, som forskerne har interviewet, påpeger Malene Lue Kessing.

"Når man som ung stadig er i udvikling og er i gang med at finde ud af, hvem man selv er, er man måske mere åben eller modtagelig i forhold til at blive draget ind af chatten og tage dens svar meget alvorligt," siger forskeren.

For lærere i gymnasiet betyder det, at opgaven ikke er enten at male fanden på væggen eller blåstemple, men at skabe refleksion sammen med eleverne. Hvornår fun-

gerer chatten som et første skridt? Hvornår bliver den en erstatning for samtaler, der burde finde sted med mennesker? Hvornår bliver den en støtte, og hvornår risikerer den at blive et lukket kredsløb, der forstærker bekymringer eller svære følelser?

Det er spørgsmål, forskningen endnu ikke kan give entydige svar på, understreger Malene Lue Kessing. Men skolen kan være et af de steder, hvor de spørgsmål bliver stillet åbent for at give de unge sprog og dømmekraft til at navigere i et digitalt følelsesrum, som allerede er blevet en del af deres liv. ●

**Malene Lue Kessing** er seniorforsker hos VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd



## Har eleverne ændret sig?

Det undersøger vi – men vi har brug for din hjælp til at tegne et nyt klassebillede.

Sidste år konstaterede vi på forsiden, at eleverne har ændret sig. Vi spurgte: Hvem er de nu?

Svaret er selvfølgelig, at de er vidt forskellige, men der er mange både små og store bevægelser og tendenser, som ikke var der for fem eller ti år siden, og de kalder ofte på handling fra deres undervisere.

Vi beskrev dengang fire tendenser, og nu bringer vi endnu en artikel, som undersøger en ny tendens blandt de unge.

Emnet er langt fra udtømt. Faktisk har vi sat os for at udfylde alle de tomme pladser på klassebilledet, og hver gang bringer vi en ny artikel her i magasinet.

Derfor vil vi meget gerne høre fra jer, der møder eleverne hver dag i klasserne og på gangene:

Har I eksempler på situationer, adfærd, typer af konflikter, nye og overraskende evner, som I synes, I ikke mødte for fem eller ti år siden? Ting, som I plejede at gøre, men som ikke længere fungerer og må tænkes på ny?

Alt har interesse – og så undersøger vi, hvilke nye tendenser og bevægelser blandt de unge, der kan ligge bag.

Skriv til os på:  
redaktionen@gymnasieforskning.dk



# I portfolio- didaktikken bliver fejlene pludselig interessante

AI-teknikker lokker med nemme løsninger, når skriftlige opgaver på gymnasiet skal klares. Det stiller nye krav til undervisningen, der skal udvikle elevernes skriftlighed. På Egaa Gymnasium har lektor **Katrine Haaning** siden 2020 arbejdet med portfoliodidaktik. Hun oplever, at eleverne i mindre grad fristes af sprogmodellerne og bliver bedre til at evaluere og reflektere over egen udvikling.

Af **Eva Frydensberg Holm**

**F**orestil dig et klasseværelse, hvor bordene er skubbet op mod væggene. Eleverne sidder i en slags omvendt hestesko, og deres opmærksomhed er rettet væk fra det fælles rum og hen mod deres computerskærme. De er koncentreret om dagens skriveøvelse.

Tilbage i 2020 gav lektor på Egaa Gymnasium, Katrine Haaning, sig selv et benspænd. I hver eneste dansklektion

ville hun lave minimum én skriveøvelse med sine elever.

"Man kan sammenligne det med det læsebånd, man har indført på mange folkeskoler. Hvis du læser hver dag, så bliver du bedre til at læse. Det samme princip gælder for skriftlighed. Forskere anbefaler, at eleverne på ungdomsuddannelserne skriver en time hver dag. Det kan vi ikke honorere, men vi kan godt honorere, at vi skriver i hver dansklektion," siger Katrine Haaning, der

udover at undervise i dansk og religion på Egaa Gymnasium er forfatter til bogen *Lær elever at blive skrivere – om portfoliodidaktik i dansk* og laver kurser i portfoliodidaktik for gymnasielærere.

Og det er netop portfoliodidaktikken, der sætter rammen, når eleverne i Katrine Haanings klasser kaster sig over skriveøvelserne i dansklektionerne. Den flytter nemlig fokus fra produkt til proces – og lægger op til, at eleverne lærer at evaluere deres egne >



tekster og reflektere over egen skriverudvikling.

Det er ifølge Katrine Haaning helt afgørende i en tid, hvor AI har givet undervisningen en ny dannelsesmæssig udfordring. En undersøgelse fra Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) viste for nylig, at ni ud af ti gymnasieelever bruger kunstig intelligens i forbindelse med skolen. Og at langt de fleste også bruger det i en grad, som de selv betegner som snyd.

"Min tese er, at jo mere eleverne øver sig i selv at skrive, jo mindre fristede bliver de af at bruge AI. De fleste elever bruger jo AI, fordi de er pressede på tid, fordi de ikke forstår, hvad de skal, eller fordi de synes, det er svært. Samtidig rykker portfoliodidaktikken fokus hen på proces og udvikling, og det gør, at jagten på det fejlfri produkt nedtones," siger hun og slår fast, at hun på den måde ser portfoliodidaktikken som en slags moddidaktik til udfordringen med AI.

### Udvikler deres skriveridentitet

Det var, da Katrine Haaning i 2018 var med i en ekspertgruppe for skriftlighed i danskfaget, at hendes interesse for portfolio-didaktik blev vakt. Hun var blandt andet inspireret af professor Ellen Krogh, der i forskede i portfoliodidaktik i nullerne. Professorens forskning pegede blandt andet på, at der med mindre og isolerede øvelser var mulighed for at øve og træne en række forskellige områder inden for skriftlighed og det at være en bevidst skriver. Hun var også tiltrukket af, at der med portfoliodidaktikken var mulighed for at udvikle det, som Ellen Krogh kalder *skriveridentitet* på tværs af fagene.

"Skriveridentitet peger ind i et bestemt syn på skriftlighed, hvor skriftlighed er et

middel til formidling, men også et middel til at lære og tænke. Det handler om den enkelte elevs udvikling som skriver og bevidstheden om sin egen skriftlighed og altså ikke bare om skriftligheden som en isoleret færdighed," siger hun og fortæller, at for at udvikle en skriveridentitet er der brug for, at man som underviser skaber en tydelig og

### Sådan kommer du i gang med portfoliodidaktikken

- Vælg et forløb, hvor du gerne vil afprøve portfoliodidaktikken. Lad skriveøvelserne adressere noget af det, I arbejder med fagligt, men også gerne noget i den skriftlige genre, som du ønsker, at eleverne skal træne.
- Afgræns forløbet, og tag en pause, før du går i gang med det næste forløb. Man behøver ikke at omlægge hele sin undervisning på en gang.
- Allier dig med en, der er god til det digitale. Hvis du altså ikke selv er. Det er vigtigt at få styr på det elektroniske portfolio-univers fra starten.
- Bliv ved – gentag – vær tålmodig. Det samler sig. Man skal på den ene side være meget struktureret, når man arbejder med portfoliodidaktik, og på den anden side har man ikke hele overblikket.
- Lad dig inspirere af de mange øvelser, der er i udgivelser om portfolio-didaktik og skriftlighed.

Kilde: Katrine Haaning

synlig proces, som eleverne kan opdage sig selv i.

### På opdagelse i Grundtvigs digt

Udgangspunktet for skriveøvelserne i Katrine Haanings dansktimer er det faglige forløb, som undervisningen er centreret om.

"På den måde får de noget af den faglighed, de skal lære, ind under huden via skriftligheden," forklarer Katrine Haaning og kommer med et eksempel.

"Det kan være, at vi i et forløb om romantikken er i gang med at læse Grundtvigs digt Duggen. Det er et digt, hvor det kan være svært at få rede på, hvad der foregår, og hvem der taler til hvem. Så beder jeg eleverne om at skrive en kort redegørende tekst om, hvad pronominer er, og forklare, hvilken funktion de har i teksten," siger Katrine Haaning og fortæller, at hun herefter beder dem finde pronominer i teksten – og ud fra det begynde at arbejde med analyse. Også skriftligt.

"På den måde fletter vi hele tiden skriftdidaktik og fagdidaktik sammen," forklarer hun og fortæller, at man i portfoliodidaktik arbejder ud fra tre grundprincipper: Indsamling, udvælgelse og refleksion.

Indsamling sker, når eleverne producerer tekster og lægger dem i deres elektroniske procesportfolio. Udvalgelsen sker, når eleven løbende udvælger tekster, der skal flyttes til præsenteringsportfolio, som er den portfolio, som læreren kigger i.

Refleksionen over teksterne kan både være knyttet til den enkelte øvelse eller have et bredere perspektiv, hvor eleven med udgangspunkt i sine tekster reflekterer over egen udvikling.

"Nogle gange beder jeg dem om at udvælge en tekst, de skrev for et år siden, og så sammenligne den med en tekst, de lige har skrevet. Vi har i mange år været fokuseret på produkt. Jeg gør meget ud af at fortælle dem, at jeg er mere interesseret i at følge dem i processen og at få dem til at opdage, at de har rykket sig, end jeg er i produktet," siger hun og fortæller, at når hun har mundtlige samtaler med eleverne, hvor de med udgangspunkt i deres tekster reflekterer over deres udvikling, oplever hun, at 95 procent af dem fortæller, at de har opdaget, hvor meget de har rykket sig skriftligt.

**"Vi har i mange år været fokuseret på produkt. Jeg gør meget ud af at fortælle dem, at jeg er mere interesseret i at følge dem i processen og at få dem til at opdage, at de har rykket sig, end jeg er i produktet."**

*Katrine Haaning*

"Jeg oplever, at det har stor værdi for eleverne, at deres udvikling på den måde bliver synlig," siger hun.

### Kan selv evaluere

En anden kvalitet i portfolioundervisningen er, ifølge Katrine Haaning, at den træner eleverne i at evaluere egne tekster.

"Eleverne giver feedback på hinandens skriveøvelser, og på den måde lærer de også at kunne evaluere egne tekster, både mens de skriver, og efter de har skrevet dem," siger hun og understreger, at evalueringen eleverne imellem – ligesom skriveøvelserne – foregår i undervisningen og ud fra nogle helt specifikke faglige krav.

"Hvis skriveøvelsen for eksempel skal formidle analysen af pronominerne i Grundtvigs digt, så arbejder vi måske med PEEL-modellen, der er en teori til, hvordan man formidler analyse," siger hun og uddyber:

"Man formulerer en analytisk påstand. Man underbygger med eksempler fra teksten. Man analyserer eksemplerne. Og så skaber man en overgang til den næste analytiske påstand," siger hun.

Derefter beder hun eleverne om at farvelægge de andre elevers tekst. Den analytiske påstand skal være grå. Eksemplerne gule. Analysen grøn. Og overgangen blå.

Nogle gange bruger hun selv den samme model, når hun giver eleverne respons på deres tekster. Men sjældent på en tekst, klassekammeraterne allerede har givet feedback på. Det sker kun, hvis de vælger at flytte teksten over i præsentationsportfolien.

"Det er vigtigt princip for mig, at man godt kan øve sig og træne, uden at jeg ser deres tekst. Hver gang eleverne skriver, træner de det at skrive, også selv om jeg ikke ser teksten," siger hun og fortæller, at de tekster, eleverne flytter over i præsentationsportfolien, danner udgangspunkt for deres standpunktskarakter i skriftlig dansk sammen med deres afleveringer.

### Fjermer fokus på præstation

Det er ikke bare i danskfaget, Katrine Haaning har ladet portfolioundervisningen rykke ind i undervisningen. I to af sine klasser har hun det, hun kalder en fællesfaglig skriftlighedsportfolio, hvor hun arbejder sammen med lærere i samfunds-fag, historie, bioteknologi, matematik og fysik. >

# Stærk skrivestemme kan styrke elevens AI-kritiske sans

Af Eva Frydensberg Holm

Den største udfordring ved AI i gymnasiet er, hvis eleverne bare smider opgaven ind i en chatbot og så copy-paster svaret. Det er jo netop i gymnasiet, de skal øve sig i at skrive og finde deres egen skrivestemme.

Sådan siger Inger-Marie Falgren Christensen, der er adjunkt på Institut for Design, Medier og Uddannelsesvidenskab på SDU og blandt andet har forsket i portfoliodidaktik.

Her giver hun nogle bud på, hvordan portfoliodidaktik kan imødegå nogle af de udfordringer, AI skaber:

## → Flytter fokus over på proces

"Når eleverne løbende får feedback, giver man dem en mulighed for at prøve sig frem og finde ud af, hvad der fungerer, og hvad der fungerer knapt så godt, og så prøve at forbedre sig. De oplever en udvikling, og det er langt mere engagerende end at få en feedback til sidst, når man ikke længere kan gøre noget ved det," siger hun og fremhæver den såkaldte *self-determination theory*, der peger på, at når man opbygger sine kompetencer, opnår man en mestringsfølelse. Og det fremmer motivationen.

"Du får selvtilid. Også når du oplever autonomi, øges din motivation. Oplevelse af autonomi kan opstå, hvis man for eksempel har indflydelse på, hvad man skriver om. Eller når man selv udvælger, hvilke tekster man vil vise læreren, som man gør i portfoliodidaktik," siger hun.

## → Styrker følelse af at høre til

"Portfoliodidaktikken kan styrke relationer mellem elever og lærer. Underviseren er mere inde over den enkelte elevs læring. Og også eleverne imellem i det omfang, de giver hinanden feedback."

## → At finde sin skrivestemme

I portfoliodidaktikken, som den anvendes i gymnasiet, er det målet, at den enkelte elev udvikler det, der kaldes skriveridentitet. Og har man først udviklet en sådan, vil man, ifølge Inger-Marie Falgren Christensen, måske være mere tilbøjelig til at vælge AI fra.

"Skriveridentiteten hænger sammen med skrivestemmen. Jo mere man skriver, jo større ordforråd får man. Man får måske nogle yndlings vendinger og nogle yndlingsfraser og begynder at identificere sig selv som en, der skriver, og en, der skriver med forskellige typer af formål," siger hun og tilføjer:

"Jo stærkere ens skriveridentitet er, jo mere tilbøjelig vil man sandsynligvis være til at afvise output fra en chatbot, fordi det ligger for langt væk fra, hvordan man selv vil udtrykke sig," siger hun.

## “Eleverne opøver den her evne til at reflektere over og vurdere egne tekster, men også at bruge deres skriftlighed som et middel til at lære og tænke.”

Katrine Haaning

“Her skriver eleverne i princippet i hver lektion. Så her kommer vi endnu tættere på idealet om at skrive en time om dagen,” siger hun.

For Katrine Haaning er der ingen tvivl om, at portfoliodidaktikken rummer et stort potentiale. Og hun kunne sagtens se, at man kunne lave en portfolioeksamen i dansk eller på tværs af fagene.

“Det står i bekendtgørelsen for de fællesfaglige kompetencer på alle ungdomsuddannelserne, at alle fag skal bidrage til, at eleverne udvikler en skriveidentitet,” siger hun og peger på, at man med en portfolioeksamen kunne lade processen og elevens udvikling stå centralt i bedømmelsen.

“Det vil fjerne noget af fokus på præstation – og dermed også mindske fristelsen til at bruge AI. Fejlene bliver pludselig interessante at arbejde med, reflektere over og lære af,” siger hun og foreslår, at man for eksempel kunne bede eleverne udvælge tre forskellige typer tekster, de har skrevet i løbet af året, og bede dem påvise en udvikling.

“Vi har lov til at lave mundtlige årsprøver i portfoliodidaktikken, og det har vi gjort de sidste to år med de fællesfaglige portfolioer. Her oplever jeg, ligesom i de mundtlige samtaler i klassen, at eleverne opdager, hvor meget de har rykket sig skriftligt på det år, der er gået,” siger hun.

### Skrivning uden sprogmodeller

At Katrine Haaning har valgt at kalde sin bog om portfoliodidaktik *Lær elever at blive skrive*, er ikke tilfældigt.

“Det er helt bevidst, at jeg ikke har kaldt den *Lær eleverne at blive gode skrive*. Jeg er meget bevidst om, at det er en lang proces at lære at skrive. Og jeg følger dem bare tre år af den proces. Men portfoliodi-

### Sådan fandt Katrine Haaning tid til portfoliodidaktikken

Jeg lavede en regel om, at jeg aldrig måtte arbejde gratis. Man kan hurtigt fortabe sig i at sidde og læse i elevernes portfolioer. Det var selvfølgelig nødvendigt at kigge i deres procesportfolioer de første år for at se, hvad der egentlig skete. Men jeg blev også ret hurtigt overbevist om, at jeg ikke behøvede at lave kontrol.

Skriveøvelserne erstatter noget, som jeg tidligere skulle forberede. For mig er det hovedsageligt gruppearbejdet, der er taget ud. Der skete sjældent det, jeg ønskede. De laver stadig gruppearbejde, bare mindre af det lidt slaviske gruppearbejde ud fra arbejds-spørgsmål.

Jeg oplevede, at jeg ret hurtigt fik formuleret nogle skriveøvelser, som kunne genbruges. Og fordi jeg gav mig selv det benspænd, at det skulle være i hver lektion, blev det ret hurtigt en vane at tænke i skriveøvelser.

diktikken har sat elevernes arbejde med at lære at skrive i centrum, og jeg er kommet tættere på deres proces,” siger hun.

Hun oplever også, at elevernes skriftlighed bliver bedre.

“Skriveøvelserne har givet dem mulighed for at koncentrere sig om forskellige facetter af deres skriftlighed. Vi laver øvelser, der handler om at sætte rigtige kommaer, bruge ordklasserne på den rigtige måde eller om at skabe led- og helsætninger. Og vi arbejder med genre-bevidsthed. Samtidig oplever jeg, at de opøver den her evne til at reflektere over og vurdere egne tekster, men også

at bruge deres skriftlighed som et middel til at lære og tænke,” siger hun.

Hun fortæller, at eleverne selv giver udtryk for, at de godt kan lide skriveøvelserne i undervisningen. Særligt det, at der skabes et rum med ro til at koncentrere sig om at skrive.

I forhold til AI ser det ud til, at Katrine Haanings tese holder stik. I hvert fald oplever hun ikke, at sprogmodellerne bliver konsumeret, når eleverne sidder i den omvendte hestesko optagede af deres skriveøvelse.

“Jeg går rundt i midten, så jeg nemt kan læse lidt med og give nogle vejledninger til, hvordan de kan komme videre. Det har den sideeffekt, at jeg også kan se deres skærme. Det kan selvfølgelig godt være, at jeg har overset noget, men det er mit klare indtryk, at de ikke bruger AI,” siger hun og peger på endnu en grund til, at portfoliodidaktikken kan give AI baghjul.

“Ofte er skriveøvelserne passager af en kommende aflevering, der så skal tilrettes, modelleres og skrives sammen med resten af opgavens krav. Så med skriveøvelserne har de allerede skrevet noget af afleveringen,” siger hun.

At portfoliodidaktikken ser ud til at fungere som moddidaktik til AI-udfordringerne, er imidlertid ikke det samme som, at den kunstige intelligens aldrig får lov til at rykke ind i Katrine Haanings undervisning. Lige nu er hun med i et stort projekt under Børne- og Undervisningsministeriet om portfolioundervisning i dansk – med og uden AI.

“Det betyder, at jeg skal begynde at arbejde med AI. Og det er godt, for indtil videre har jeg holdt mig fra det, fordi jeg hele tiden syntes, det er bedre, at eleverne kan selv. Men jeg ser AI som en dannelsesmæssig udfordring, som vi skal tage hånd om i vores undervisning. Der er områder, hvor vi skal lære ikke at anvende kunstig intelligens, men vi skal også finde ud af, hvor og hvordan det kan være konstruktivt at inddrage AI,” siger hun. ●

**Katrine Haaning** er lektor på Egaa Gymnasium, hvor hun underviser i dansk og religion. Hun er også forfatter til bogen *Lær elever at blive skrive – om portfoliodidaktik i dansk* og laver kurser i portfoliodidaktik for gymnasielærere.

Master i

# Gymnasiepædagogik

- didaktik eller ledelseslinje

Få et solidt fagligt fundament for pædagogiske og ledelsesmæssige beslutninger

## Styrk din faglige dømmekraft

Masteruddannelsen giver dig et solidt forskningsbaseret fundament for at analysere, udvikle og kvalificere undervisning og ledelse i gymnasiet. Du arbejder med didaktiske og organisatoriske problemstillinger og omsætter teori til praksis i en kompleks uddannelsesvirkelighed.

## Efteruddannelse for dig

Uddannelsen er for dig, der underviser på en gymnasial eller anden ungdomsuddannelse og ønsker at kvalificere dig til opgaver inden for administration, ledelse, vejledning, kursusledelse eller pædagogisk udvikling. Den er også for dig, der vil styrke din faglighed i undervisning og ledelse.

## Tag næste skridt

Ansøgningsfrist: 1. juni / 1. december  
Studiestart: ultimo august / ultimo januar  
Varighed: gennemføres på 2 år på deltid

## Kontakt

Har du spørgsmål, er du velkommen til at kontakte: studieleder lektor Søren Sindberg Jensen, 6550 8901, [sindberg@sdu.dk](mailto:sindberg@sdu.dk).

## Læs mere

Scan QR-koden eller læs mere på [sdu.dk/mig](https://sdu.dk/mig)



# TÆND ELEVERNES LÆSEGLÆDE

**Brug puljemidlerne på den skønlitterære serie  
*Det til dansk-Kanonværker*, som består af i alt 38 bøger.**

Serien åbner døre ind til en lang række forfatterskaber i danskfaget i ungdomsuddannelserne. Den viser veje ind i fascinerende, vilde, udfordrende og på alle måder horisont- og perspektivudvidende verdener. Verdener, hvor eleverne både kan spejle sig selv og deres egen samtid og for en stund glemme alt om tid og rum.

## Opgaveforslag til værklæsning, lydbøger og podcastserien *Kanoncast*

Hver bog indeholder en grundig værkintrouktion, der inviterer eleverne ind i forfatterskabet og dets historiske kontekst. Som en ekstra støtte findes gratis opgaveforslag til værklæsningen bagerst i bogen, der inspirerer til kreative og undersøgende tilgange.

Opgaveforslagene stiller skarpt på tekst, temaer og tid og lægger op til både beskrivelse, analyse og perspektivering. De enkelte bøger har et omfang og en kompleksitets- og sværhedsgrad, som gør det muligt at læse dem som værk med eleverne. Retskrivningen er moderniseret, og svære ord er forklaret.

Til alle værker i serien er der derudover produceret elevrettede podcasts i serien *Kanoncast*, hvor værkintrouktionens skribent fortæller om kanonforfatteren og dennes liv, tid og værk. Derudover er alle ældre værker indlæst som lydbøger af professionelle indlæsere og skuespillere.



Læs mere om hele serien her:  
[prx.dk/kanonvaerker](http://prx.dk/kanonvaerker)

Papirbøger mellem 99 kr. og  
139 kr. ekskl. moms