



# Fagdidaktiske formidlingsartikler om afsætning

Undersøgelser i fag i Teoretisk Pædagogikum

Redigeret af Mia Holck Kjærgaard

Redigeret af Mia Holck Kjærgaard

# Fagdidaktiske formidlingsartikler om afsætning

Undersøgelser i fag i Teoretisk Pædagogikum

## **Fagdidaktiske formidlingsartikler om afsætning - Undersøgelser i fag i Teoretisk Pædagogikum**

Redigeret af Mia Holck Kjærgaard.

© 2024, skribenter og redaktør.

1. udgave.

Skribenter: Mia Holck Kjærgaard, Nina Hedeman, Thomas Mølgaard, Anders Stær Rasmussen, Ida Marie Streubel Knudsen, Charlotte Orup Morsbøl og Camilla Kølsen Petersen.

Grafisk tilrettelæggelse: Thomas Schwartz Larsen.

Forsidefoto: Charlotte Orup Morsbøl.

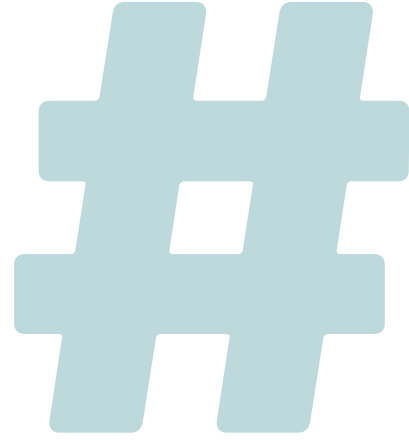
Materialesamlingen er sat med Barlow og udgivet digitalt.

Hvor intet andet er angivet, er billeder og modeller skribenternes egne.

Udgivelsen er blevet til i et samarbejde mellem Børne- og Undervisningsministeriet og de fem universiteter, AAU, AU, SDU, RUC og KU, der i samarbejde udvikler Teoretisk Pædagogikum.

Materialet kan frit kopieres med angivelse af kilde.

# Indhold



<b>Forord</b>	<b>5</b>
<b>1. Introduktion</b> Mia Holck Kjærgaard	<b>7</b>
<b>2. Undervisningsdifferentiering i afsætning A</b> Nina Hedeman	<b>12</b>
<b>3. Bæredygtighed som motivationsbooster i afsætning</b> Thomas Mølgaard	<b>27</b>
<b>4. Interaktiv læringsplatform i den virtuelle undervisning i afsætning – et redskab til at understøtte elevernes motivation til deltagelse</b> Anders Stær Rasmussen	<b>42</b>
<b>5. Gamification af eksamensforløbet i afsætning: Et redskab til at øge motivationen?</b> Ida Marie Streubel Knudsen	<b>54</b>
<b>6. At lytte for at lære: Et forsøg på at skabe eksplorative samtaler i afsætning ved at arbejde med elevernes lyttekompetencer i gruppedialogen</b> Charlotte Orup Morsbøl	<b>65</b>
<b>7. Fag- og almenlæringens evige tango</b> Camilla Kølsen Petersen	<b>78</b>

# Forord



Som afslutning på pædagogikumuddannelsen udarbejder kandidaterne en større skriftlig opgave inden for et givent tema. Kandidaterne udarbejder selv en problemstilling ud fra temaet og det fag, som kandidaten har valgt at arbejde indenfor. Som del af arbejdet med at besvare problemstillingen ud fra en almen- og fagdidaktisk vinkel har kandidaten gennemført en eller flere aktioner i egen undervisning, hvor der på baggrund af indsamlet empiri reflekteres over gennemførelse af aktionerne og ens lærergerning i relation til problemformuleringen.

Der ligger et stort arbejde for kandidaterne i at gennemføre pædagogikum samt udarbejde en skriftlig opgave som afslutning på et skoleår præget af hårdt arbejde med at udvikle sig til reflekterende praktikere. Denne udgivelse inkluderer fem artikler, der på hver sin måde dykker ned i fagdidaktiske problemstillinger i afsætning, og som giver fem kandidaters bud på, hvordan man som underviser kan arbejde med forskellige didaktiske tilgange til at imødekomme forskellige problemstillinger i faget på.

Formålet med denne udgivelse er at dele de unikke erfaringer, som kandidaterne har gjort sig undervejs i pædagogikumuddannelsen i afsætning. Artiklerne kan være med til at inspirere alle undervisere i afsætning til at forholde sig nysgerrige, eksperimenterende og reflekterende til egen undervisning i faget. Artiklerne i denne samling giver en enestående mulighed for at få indblik i almen- og fagdidaktiske problemstillinger og refleksioner i relation til forskellige emner i afsætning, såvel som et indblik i kandidaternes overvejelser i forbindelse med at udtænke og gennemføre aktioner i undervisningen. Hvert år, når kandidaterne afleverer deres opgaver, er det kun få personer, der får mulighed for at læse disse. Men med denne udgivelse er det muligt at få et sjældent indblik i kandidaternes arbejde i forbindelse med pædagogikum.

Udgivelsen er primært redigeret af undertegnet og er blevet til i et samarbejde mellem BUVM og de fem universiteter, SDU, RUC, Københavns Universitet, Aarhus Universitet og Aalborg Universitet, der i samarbejde med Børne- og Undervisningsministeriet udvikler Teoretisk Pædagogikum. Tak til alle de institutionelle parter, der har muliggjort denne publikation. Mange tak til de fem pædagogikumkandidater, der har omskrevet deres teopædagogiske opgaver til fagdidaktiske

formidlingsartikler, der kan være med til at inspirere nye og erfarne undervisere. Tak til forsker Camilla Kølsen Petersen, der er medlem af den samfundsøkonomiske forskergruppe ved Teoretisk Pædagogikum, for den afsluttende artikel, der rammesætter de fem artiklers arbejde med den fagdidaktiske proces. Et stort tak til Thomas Schwartz Larsen, der som grafiker har stået for layout og opsætning af udgivelsen.

**Mia Holck Kjærgaard**, fagkonsulent.

April 2024



# Introduktion

Af Mia Holck Kjærgaard

Afsætning udbydes som et af profilfagene på hhx og eux og "er et samfundsvidenskabeligt fag, der omfatter viden, kundskaber og kompetencer inden for økonomi, sociologi og psykologi" (jf. læreplanen i afsætning). Udover at beskæftige sig med virksomheders nationale og internationale omverden og analyser af markedsmuligheder samt planlægning af markedsføring, arbejdes der også i faget med udvikling af elevernes studiekompetencer og almindelse. Kernen i faget har siden midten af 1990'erne været uforandret. I forbindelse med gymnasireformen i 2005 blev kompetence-tænkning en del af fagets læreplan, og faget bevægede sig væk fra at være et færdighedsfag til at være et videns- og forståelsesfag. Faget har også over årene ændret sig til i højere grad af være et almindende fag.

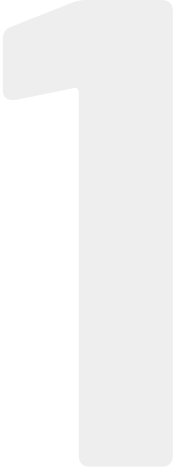
Der er i høj grad mangel på fagdidaktisk forskning inden for afsætningsfaget, og derfor arbejdes der primært i pædagogikum i faget med at oversætte almindidaktikken til fagdidaktik. Her er det helt centralt, at transformationen sker med afsæt i det faglige stof og den faglige diskurs, så fagdidaktikken i afsætning bliver tydelig.

Faget afsætning har relationer til mange fag på det erhvervsgymnasiale område såsom virksomhedsøkonomi, international økonomi, innovation, psykologi og organisation. Undervisningen i afsætning tager udgangspunkt i den samfundsvidenskabelige metode og perspektiverer til uddannelsernes øvrige fag. Faget bidrager således til, at eleverne kan udvikle såvel faglig indsigt samt studiekompetencer, herunder at eleverne kan udvikle deres analytiske evner. Det er derfor også muligt at skele til fagdidaktikken i beslægtede fag.

## Fra erhvervslivet til undervisning

For at opnå undervisningskompetence i afsætning skal kandidaterne udover at opfylde de faglige mindstekrav også have mindst to års relevant erhvervserfaring. Dette betyder, at undervisere i afsætning kommer med flere års erhvervserfaring, hvor mange har arbejdet indgående med faget i relation til en virksomhed eller organisation. Dermed har mange kandidater omfattende viden om og færdigheder inden for faget. Dette betyder også, at kandidaternes store praktiske viden om afsætning sætter dem i stand til at perspektivere fagets teorier og modeller i relation til virkeligheden gennem konkrete eksempler og cases i undervisningen. Dette taler direkte ind i formålet med faget, da eleverne blandt andet skal "kunne anvende teori og metode





om afsætning i arbejdet med aktuelle problemstillinger” (jf. læreplanen i afsætning). Eleverne skal arbejde ud fra virkelighedsnære problemstillinger, og her er det en klar styrke i faget, at underviserne ansættes med en erhvervsmæssig baggrund.

Udfordringerne opstår derimod, når kandidaterne gennemgår processen fra at arbejde i erhvervslivet til at blive undervisere blandt andet gennem pædagogikum. I denne proces sættes der fokus på at blive den reflekterende praktiker, hvor ens egen praksis som underviser underkastes aktioner, almen- og fagdidaktisk teori, vejledning og sparring med kollegaer samt en vekselvirkning mellem praktisk og teoretisk pædagogikum igennem et helt skoleår. Denne nye verden af pædagogikum og didaktik kan være fremmed for nye undervisere i afsætning. Samtidigt har faget ikke det samme fagdidaktiske udgangspunkt som de mere klassiske gymnasiefag, dog arbejdes der her på flere fronter med at udvikle den fagdidaktiske forståelse i faget. Undervisere i afsætning søger derfor i høj grad inspiration i almen- didaktikken og transformerer denne til fagdidaktik, hvormed fagets særkende tydeliggøres. Og selvom der kan være udfordringer i denne proces, så er det min klare opfattelse, at kandidaterne udvikler sig rigtig meget gennem pædagogikum, hvor fagets didaktik tydeliggøres og bringes med videre ind i egen undervisning.


## Elevudfordringer og didaktik

Gennem fagdidaktiske miljøer som for eksempel fagdidaktisk kursus i afsætning er det tydeligt, at man som underviser står overfor forskellige udfordringer, når undervisningen i faget skal planlægges og gennemføres. Set ud fra et elevperspektiv, så er nogle af de større udfordringer i faget for eleverne, at:

- de starter i faget med manglende forforståelse for fagets teoretiske ramme og de økonomiske kompetencer, fordi faget er nyt og bygger dermed ikke naturligt videre på almene fag i grundskolen.
- måden at arbejde i og med faget på kan være svær for eleverne at komme ind i, fordi den bærer meget præg af gruppe- og projektarbejde samt præsentationer, hvor fagligheden kan være svær for at integrere i fagets arbejdsmetoder.
- de skal lære et helt nyt (fag-)sprog.

Disse udfordringer er den virkelighed, som underviserne i afsætning står overfor, og som de skal planlægge og gennemføre undervisning ud fra. Netop her bliver forståelsen for almen- og fagdidaktikken central i forhold til at imødegå de ovenfor nævnte udfordringer, fordi udfordringerne skal imødekommes, så eleverne kan træne de faglige mål i faget. Og når man som ny underviser træder ind i klasselokalet og skal forstå ens nye virkelighed som underviser, så er den almen- og fagdidaktiske teori en vigtig ramme at arbejde ud fra, fordi den hjælper både med at forstå virkeligheden og at sætte det faglige stof i relation til det, som eleverne skal lære.





Det er her vigtigt, at kandidaterne som del af pædagogikum har en eksperimenterende tilgang til faget og egen praksis for på den måde at blive klogere på, hvordan deres egen undervisning kan planlægges og gennemføres med afsæt i læreplanen og didaktisering af det faglige stof. Der er nemlig ikke altid én vej at gå i forhold til at undervise eleverne i faget, og derfor er det et rigtig godt udgangspunkt at have gennemgået processen mod at blive den reflekterende praktiker gennem pædagogikum. På den måde får kandidaterne en række forskellige værktøjer, der sætter dem i stand til at planlægge og gennemføre undervisningen samt reflektere over denne, så de ovenfor nævnte udfordringer kan imødeses.

## Udgivelsens opbygning og indhold

Denne udgivelse er bygget op omkring fem kandidatartikler og afsluttes med en sammenfattende artikel, der er skrevet af forsker, Camilla Kølsen Petersen, der er medlem af forskningsgruppen for de samfundsvidenskabelige fag i Teoretisk Pædagogikum. De fem artikler er udvalget, så de repræsenterer forskellige fagdidaktiske problemstillinger i afsætning, og dermed kommer med forskellige bud på at planlægge og gennemføre undervisningen, så de problemstillinger, kandidaterne har oplevet, bliver behandlet via almen- og fagdidaktikken. I alle artikler afslutter kandidaterne med at reflektere over, hvordan de som undervisere i faget ser muligheder i at arbejde yderligere med de problemstillinger, der har været genstandsfelt for deres teopædagogiske opgaver.

I den første artikel præsenterer **Nina Hedeman** sine undervisningsaktioner, hvor hun har arbejdet med undervisningsdifferentiering som udgangspunkt for at styrke elevernes samarbejde om læring. Formålet med hendes arbejde har været at undersøge, om undervisningsdifferentiering kan være med til at imødekomme den faglige mangfoldighed i en klasse og samtidigt løfte eleverne fagligt. Hun har arbejdet med elevernes zone for nærmeste læring og situeret læringsrum, og har gennemført tre aktioner i én klasse. At arbejde med undervisningsdifferentiering kan være én måde at imødegå udfordringerne nævnt ovenfor på, hvor nogle eleverne hurtigt forstår det faglige sprog, mens andre skal bruge længere tid eller lære fagsproget via en anden metode.

Et eksempel på en anden måde at gribe undervisningen an på i afsætning er at arbejde med motivation gennem bæredygtighed. I den anden artikel har **Thomas Mølgaard** undersøgt, om det at arbejde ud fra en bæredygtighedsvinkel i afsætning kan være med til at motivere eleverne og dermed styrke deres self-efficacy. Når bæredygtighed inddrages som motivationsgrundlag, så hænger det rigtig godt sammen med fagets arbejdsformer, hvor der skal tages afsæt i aktuelle afsætningsmæssige og virkelighedsnære problemstillinger, og her er bæredygtighed i høj grad et relevant emne. I artiklen har Thomas arbejdet ud fra udfordringsdidaktikken og kommer frem til, at eleverne godt kan lide at arbejde med denne vinkel på afsætningsfaget. Han giver

afslutningsvis i artiklen flere bud på, hvordan arbejdet med bæredygtighed kan foregå i faget.

I årene 2020-2022 var gymnasierne ramt af flere corona-nedlukninger, der krævede, at undervisningen foregik online. Dette skabte frustration hos nogen, mens andre så muligheder i at afprøve forskellige didaktiske tiltag i afsætning. I den tredje artikel præsenterer **Anders Stær Rasmussen** sit arbejde med virtuelle aktioner med henblik på at øge motivationen til at deltage i undervisningen online. Helt konkret har Anders arbejdet med den online læringsplatform, Nearpod, med fokus på modelleringskompetencen. Her har eleverne skulle træne forskellige faglige begreber og modeller i relation til marketingplanen. Anders giver et solidt indblik i sin aktion og tankerne bag gennem konkrete eksempler på det, som eleverne har produceret i forløbet. Han har arbejdet med motivationsteori ud fra CARTAGO-modellen og undersøgt, om det er muligt at skabe et motiverende praksisfællesskab online. Der er en klar rød tråd i aktionen til læreplanen i afsætning, hvor eleverne i forløbet i høj grad er blevet udfordret på deres evner til at arbejde digitalt. Samtidigt har forløbet også talt ind i kravet om, at undervisningen i faget skal planlægges, så den består af afvekslende og elevaktiverende arbejdsformer.

I den fjerde artikel er der fokus på gamification. **Ida Marie Streubel Knudsen** har undersøgt, hvordan gamification påvirker elevernes faglige fokus og motivation i relation til at arbejde med et længerevarende forløb i form af det afsluttende forløb i undervisningen i afsætning. Ida introducerer forskellige teoretiske vinkler på gamification som en del af undervisningen, og har herudfra udviklet et forløb, hvor eleverne løbende er blevet evalueret i et scoreboard ud fra deres præstationer undervejs i forløbet. Ida har nogle interessante refleksioner omkring brugen af gamification generelt i afsætning, som i høj grad kan inspirere andre til at give sig ud i gamification som motivationsfaktor.

Den sidste kandidatartikel er skrevet af **Charlotte Orup Morsbøl**, og tager afsæt i lyttekompetencen. Charlotte er undervejs i pædagogikum blevet introduceret til lyttekompetencen som didaktisk værktøj, og har valgt at kombinere den på en interessant måde med sine egne erfaringer fra undervisningen, hvor eleverne ofte har svært ved rigtigt at lytte til det, som hinanden siger i det faglige læringsrum. Charlotte har derfor etnoidaktisk undersøgt, hvordan eleverne kan styrkes i at lytte til hinanden i gruppearbejdet. Formålet med dette har været at træne både det at lytte men også det at formulere sig fagsprogligt korrekt i gruppearbejdet. Artiklen rummer både den teoretiske vinkel på det at arbejde med lyttekompetencen men også en dybdegående inspiration til selv at kaste sig ud i små og store aktioner i egen praksis med lyttekompetencen som omdrejningspunkt. At arbejde med lyttekompetencen er også en interessant vinkel i forhold til at arbejde med elevernes fagsproglige forståelse og det at lære at arbejde sammen i en gruppe.

Som afslutning på denne artikelsamling har forsker **Camilla Kølsen Petersen** skrevet om den fagdidaktiske proces. Som nævnt tidligere

i denne indledning er noget af det, der kan udfordre pædagogikumkandidater, at forstå forskellen mellem almindidaktik og fagdidaktik. Camilla skriver om den *didaktiske handling*, hvor undervisningen planlægges og gennemføres i en samskabende proces mellem netop almen- og fagdidaktikken. Artiklen her bidrager til at forstå, hvordan de fem pædagogikumkandidater har grebet deres aktioner an, og hvordan de hver i sær transformerer almindidaktikken til fagdidaktikken.

\* \* \*

**Mia Holck Kjærgaard** er fagkonsulent i afsætning.

# Undervisningsdifferentiering i afsætning A

Af Nina Hedeman



I denne artikel sætter jeg fokus på, hvordan man kan implementere undervisningsdifferentiering i faget afsætning A og derigennem styrke samarbejdet om læring. I mine klasser sidder der typisk 25-32 elever, som alle har forskellige faglige, sociale og kulturelle forudsætninger, men som alle skal igennem samme læreplan og kontinuerligt bedømmes ud fra den samme økonomiske kompetenceblomst.

Tidligere var gymnasiet primært akademikerbørnenes legeplads, men i dag vælger 71,6 procent af en ungdomsårgang gymnasievejen, og deraf vælger 20 procent hhx, hvor jeg har min daglige gang. Den store tilgang medfører, at der er brug for at imødekomme en øget mangfoldighed i klasselokalet. I artiklen zoomer jeg ind på, hvordan undervisningsdifferentiering kan hjælpe med at løfte samarbejdet om læring på et afsætning A hold samtidig med, at den enkelte elev bliver stilladseret i deres zone for nærmeste udvikling, så mangfoldigheden imødekommes. Elever lærer nemlig i forskellig tempo og på forskellige måder, og derfor er deres læringsprocesser forskellige. Netop derfor er differentiering vigtig, også i afsætning, for det er igennem dette didaktiske princip, at vi kan situere eleverne i deres zone for nærmeste udvikling, samtidig med at klassens praksisfællesskab trækker på de enkelte elevers styrker, og dermed løfter undervisningen fagligt. Derudover giver undervisningsdifferentiering også mulighed for at tilrettelægge undervisningen med udgangspunkt i elevernes individuelle undren og nysgerrighed vedrørende aktuelle afsætningsmæssige problemstillinger.

I min undersøgelse afprøvede jeg igennem tre aktioner tre forskellige differentieringsformer, der skulle understøtte elevernes faglige udvikling i afsætningsfaget, imens deres undren og nysgerrighed for faget blev vagt. Jeg afprøvede følgende differentieringsprincipper: segmentær, hierarkisk og funktionsinddelt differentiering på et 1.g afsætning A hold inden for kernestofområdet: segmentering, målgruppevalg og positionering på konsumentmarkedet. Artiklen er baseret på min teopæd-opgave fra 2023, som havde temaet: "Samarbejde om læring."

# 2

“Nogle børn hopper på hurtigtoget igennem bjerget og kommer nemt i mål, andre børn tager svævebanen, som er sjov alt imens de nyder udsigten, og endelig er der dem, som må kæmpe en brav bjergbestigers kamp med sved på panden for at bestige bjerget”. Sådan beskrev en dansklærer i grundskole engang børns forskellige evner til at lære for mig. Denne metafor har jeg taget til mig i min profession som gymnasielærer, for selv om de elever, jeg underviser, er ca. 10 år ældre og blevet unge mennesker, så gør denne dansklærers observation sig stadig gældende – elevers læringsproces er forskellig.

## Undersøgelsens resultat

I gennem spørgeskemaer, dybdeinterviews og observationer i min vejlederklasse fandt jeg frem til, at **et etnodidaktisk fokus** er essentielt i undervisningsdifferentiering. Dette understøttes af **stofudvælgelsen**, som jeg udvalgte pga. holdets elevsammensætning, således at **eleverne** på forskellig vis blev ramt i deres ZNU. Gennem forskellige **differentieringsformer**, kunne jeg styrke samarbejdet om læring ved at få stille og introverte elever i tale (Aktion 1: segmentær differentiering), få de friske drenge aktiveret og flittige piger til at fordybe sig (Aktion 2: funktionsinddelt) og give alle elever mulighed for at fordybe sig på deres faglige niveau og bidrage til praksisfællesskabet i afsætning (Aktion 3: niveau- og funktionsinddelt). Eleverne styrkede derigennem samarbejdet om læring *med* og *af* andre i afsætning. Dog har mine undersøgelser vist at læring *af* andre er sværest at iværksætte.

En retningsgivende og autoritativ **klasserumsledelse** er endnu en essentiel faktor ift., hvorvidt undervisningsdifferentiering lykkes med at styrke samarbejdet om læring. Undervisningen skal planlægges i det korrekte **læringsrum**, da det er vigtigt, at eleverne er klædt på til opgaven, og der skal være tydelige produktkrav. Endelig skal **opsamlingssekvenserne** styres stramt og med klare rammer.

## Undersøgelsens teoretiske og didaktiske forankring

Mine undersøgelser, som er fundamentet for denne artikel, har et læringsteoretisk afsæt i både Vygotskys samt Lave og Wengers socialkonstruktivistiske læringssyn, som kan anses som værende supplerende læringssyn, der forklarer de almene indre og ydre betingelser for læring fra hver sin vinkel.

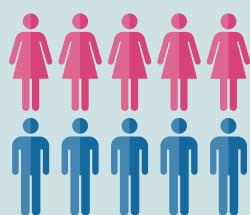
Dette afsæt ses i min anvendelse af den afsætningsøkonomisk fagdidaktik. Her har jeg et etnodidaktisk fokus, som trækker tråde til de tre læringsteoretikers argument for at inddrage individets/gruppens forforståelse og dennes kulturelle og historiske baggrund. I bogen *Merkantil Fagdidaktik* nævner Torben Spanget Christensen tærskelbe-

# 2

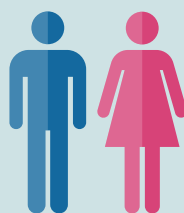
greber og stofudvælgelse som centrale fagdidaktiske redskaber til at knække koden til samfundsøkonomiske fag samt engagere og motivere eleverne. Netop dette fokus på tærskelbegreber prikkede til min nysgerrighed i forbindelse med Vygotskys fokus på sproget, fagbegreber og internaliseringens vigtighed for læring, da eleverne optager det afsætningsøkonomiske sprog og gør tærskelbegreber til en del af deres eget begrebsapparat. Ideen er altså, at eleverne skal lære at kommunikere afsætningsøkonomisk. Mit fokus var derfor at få eleverne til at optage, øve og praktisere brugen af fagbegreber og tærskelbegreber, således at ordene blev en naturlig del af deres faglige ordforråd. De skulle ikke kun vide, hvad ord som *segment*, *socio-demografiske variable*, *ESP* eller *SMOK-modellen* betød, de skulle lære at bruge dem i en afsætningsøkonomisk kontekst. Men denne internalisering og interpsykologisk fase sker ifølge teorien kun, hvis eleven rammes i deres zone for nærmeste udvikling. Det er her, undervisningsdifferentiering kommer ind i billedet. Via dette didaktiske princip kunne jeg situere eleverne via relevant stofudvælgelse og mediere teori og modeller derigennem til eleverne på hvert deres niveau, så de flyttede sig fra nybegynder til øvet deltager i hvert deres tempo.

I almindidaktikken trak jeg på Beck og Paulsens forskning i både undervisningsdifferentiering og læringssamarbejder. De pointerer bl.a., at undervisningsdifferentiering er meget mere end niveauinddelt undervisning, det kan også baseres på elevers motivation, køn, arbejdsomhed eller engagement i undervisningen. De to forskere har udarbejdet en typologi med fem differentieringsformer, hvoraf jeg undersøger følgende tre former:

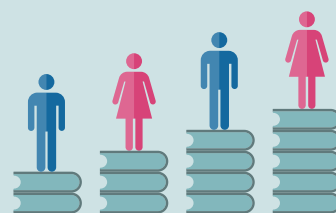
**Figur 1: Grafik af udvalgte differentieringsformer**



**50/50**  
Segmentær  
differentiering



**Kønsbaseret  
differentiering**  
Funktional differentiering



**Hieraktisk og  
funktionelt  
differentiering**

*Kilde: Bearbejdet efter udvalgte differentieringsformer på baggrund af Beck og Paulsen (2011).*

Derudover undersøgte jeg også læringssamarbejdet, altså hvorvidt læring af andre blev aktiveret gennem den viden, klassekammerater-

ne præsenterede ved fx klassedialog og hvorvidt læringen skete med klassekammeraterne i selve arbejdsprocessen. Endnu en central didaktik i mine undersøgelser var elevtyper. Jeg tog afsæt i Beck og Paulsens ni elevtyper, hvor både sociale og faglige dimensioner tages i betragtning, når elevernes styrker og svagheder evalueres. Med dem som udgangspunkt kunne jeg anvende differentieringsformer som understøttede forskellige elevtyper på holdet og dermed dynamikken i praksisfællesskabet. Endelig havde jeg også fokus på Dorte Aagaards tilgang til klasserumsledelse, og hvordan min rolle som klasserumsleder påvirkede differentieringssekvensernes succes og mangler.

### Om klassen

Det faglige niveau på mit vejlederhold var meget varierende, både fagligt stærke og svage elever var repræsenteret i klassen. Fx var to af pigerne med i skolens talentudviklingsklasse.

Der var en stor del af veltilpassede elever på holdet (10 stk.), og generelt var der en overvægt af socialt bidragende elevtyper (17 stk.). De socialt bidragende elever var ofte et forstyrrende element i undervisningen. Det udfordrede muligheden for fordybelse og koncentration, som var svært at opnå i mere end 10 minutter ad gangen. Det krævede korte læreroplæg og sekvenser med elevaktivering for at fastholde dem i læringsprocessen. De socialt tilbageholdende og ambivalente elever (11 stk.) druknede til tider i de socialt bidragende elevers snaksaglighed og larm. De socialt ambivalente elever gav udtryk for, at de ønskede en strammere klasseledelse og lærerstyrede moduler. De få uintegrerede og løst relaterede elever i klassen var svære at hjælpe ind i fællesskabet.

**Figur 2: Vejlederholdets elevtypefordeling (1.g hold på hhx)**

Studieretningsfag: Innovation B og Afsætning A - 28 elever: 17 drenge / 11 piger			
	Fagligt afventende	Fagligt ambivalente	Fagligt engagerede
<b>Socialt bidragende</b>	De kontaktsøgende 5 elever	De veltilpassede 10 elever	De integrerede 2 elever
<b>Socialt ambivalente</b>	De adspredte 2 elever	De forvirrede 3 elever	De pligttopfyldende 4 elever
<b>Socialt tilbageholdende</b>	De uintegrerede 1 elev	De løst relaterede 1 elev	De instrumentelle

Kilde: Tilpasset til vejlederhold efter: Beck (2019).



# 2

## Forløbet

De tre aktioner, som undersøgelsen tager sit afsæt i, var en del af et længere forløb inden for kernestofområdet: *Segmentering, målgruppevalg og positionering på konsumentmarkedet*. Forløbets formål var, at eleverne skulle tilegne sig de økonomiske kompetencer inden for kernestofområdet, samtidig med at de vakte deres afsætningsøkonomiske undren og nysgerrighed. Se relevant udsnit af modulplanen herunder:

**Figur 3: Relevant oversigt af modulplan for differentieringsforløbet**

Modul	Indhold
1	Aktion 1: Segmentær differentiering (50/50) Fagligt fokus: Segmentering og segmenteringsvariable
2	Aktion 2, del 1: Funktionel differentiering (kønsopdelt) Fagligt fokus: Målgruppevalg (SMOK), persona og positionering
3	Aktion 2, del 2: Funktionel differentiering (kønsopdelt) Opsamling
4	Fagligt fokus: Købsadfærd på konsumentmarkedet
5	Fagligt fokus: Købsadfærd på konsumentmarkedet
6	Aktion 3: Hierarkisk og funktionel differentiering Fagligt fokus: Købsadfærd på konsumentmarkedet

## Når differentiering og afsætning smelter sammen

### Aktion 1: 50/50 - Segmentær differentiering

Formålet med denne differentieringssekvens var at få stille elever til at byde ind og deltage i klassedialogen. De skulle lære at lytte til hinanden og føle sig set og trygge i læringsrummet, og dermed blive motiveret til at bidrage og styrke samarbejdet om læring, samtidig med at de styrkede deres brug af tærskelbegreber.

### Aktionens rammer

- Klassen blev delt i midten af lokalet i to nogenlunde lige store halve.
- Eleverne fik 2 opgaver à 25 minutters varighed.
- Eleverne, der arbejdede med opgave 1, var i klassen med mig.
- Eleverne, der arbejdede med opgave 2, var i fællesområdet.

# 2

**Opgave 1:** Vælg produkter og opstil relevante segmenteringskriterier. Begrund jeres valg.

**Opgave 2:** Med udgangspunkt i slikmarkedet eller LEGO-produkter skal I opstille segmenteringskriterier og navngive segmenterne. Begrund jeres valg.

*Det var bare i forhold til at vi når vi sidder inde i en klasse her, så er vi jo rigtig mange elever og kun én lærer, og den lærer taler til alle elever. Så hvis du er en type, som har svært ved at række hånden op, eller...*

*eller er dårlig til at tale, når der er flere mennesker, så gør det det vanskeligt for den person både at få gode karakterer og få det meste ud af undervisningen.*

- Elev A 1.g hhx (Kontaktsøgende elevtype)

Ovenstående elevcitater er meget sigende for de stille og introverte elever i mine klasser. De undgår helst opmærksomhed, og de har en tendens til at gemme sig. I aktionen observerede jeg, at dialogen i opgave 1 var god. De stille elever kom på banen og bidrog dermed til praksisfællesskabet, samtidig med at alle internaliserede sproget og udvidede deres ordforråd i afsætning med ord som: *konsumentenhed, socio-demografiske og adfærdsmæssige variabler*. Dermed fik de igangsat den interpsykologiske fase gennem dialogen i klassen. Den efterfølgende opsamling var dog mangelfuld, da det viste sig, at mange elever ikke havde lavet opgave 2. På trods af det fungerede den segmentære differentieringsform godt og indløste målet om at få de stille og introverte elever mere på banen. Jeg tog udgangspunkt i elevernes for forståelse for emnet, ved at lade dem vælge virksomheder i opgave 1 og i opgave 2 have valgt cases, de med garanti kendte. En elev påpegede: *"Det er fedt at arbejde sådan, fordi så er man fuld fokuseret, når man kommer ind i klassen og det er nemmere at vise sig frem for læreren."* Eleverne følte sig set og hørt på en anden måde, end når alle 28 elever sad i klassen, men de lagde vægt på forskellige fordele ved differentieringsformen afhængigt af deres læringsstrategi. Elever, der var styret af en ydre motivation, fik den bekræftelse de havde brug for igennem dialogen med klassekammerater og læreren i klasserummet, imens elever, som var styret af en indre motivation, gav udtryk for at have lært meget af at lytte til deres klassekammerater. Den afsætningsøkonomiske tankegang blev øvet og ræsonnementskompetence kom i spil, når de begrundede deres valg. På den anden side oplevede eleverne som sagt ikke samme værdi af opgave 2. En elev skrev: *"... det bliver useriøst, hvis der ikke er en lærer"* i sin evaluering, hvilket blev suppleret af en anden elev, der skrev *"... i min halvdel sad man der hver for sig, vi sad bare og snakkede"*. Opgave 2 manglede tydeligere rammesætning og produktkrav, da det kun var de pligttopfyldende og fagligt nysgerrige elever, der løste opgaven.

## Aktion 2: Dreng/pige cases - funktionel differentiering

Formålet med funktionel differentiering på baggrund af køn var at stimulere elevaktivitet og -fordybelse i kernestofområdet for alle elevtyper men for specielt de friske drenge og de flittige piger. Eleverne skulle afslutningsvis deltage i en klassedialog. Her skulle de på baggrund af deres arbejde føle sig trygge og sikre i samarbejdet om læring i klassens praksisfællesskab. Eleverne fik en dreng- og en pigecase, hvor eleverne skulle bidrage med hvert deres perspektiv på kernestofet i opsamlingssekvensen. Sekvensen strakte sig over to moduler.

### Aktionens rammer


- Eleverne blev inddelt i grupper á 3 elever for at undgå store snakkegrupper.
- Eleverne skulle opfylde forskellige produktkrav, så læringen understøttede forskellige læringsstile: lytte, læse, visuelt (video), kropslig (teater).
- Omfang: 90 minutter

**Drengecasen:** Drengenes case omhandlede virksomheden Shark Gaming og dennes målgruppevalg/segmenter. Her fik eleverne udleveret en podcast, hvor de skulle lytte til de første 20 minutter.

**Pigecasen:** Pigernes case omhandlede Matas og dennes målgruppevalg/segmenter. Pigerne fik udleveret to artikler, hvoraf de kunne vælge at lytte til den ene i form af en podcast.

### Opgaven: Alle elever fik samme instrukser. De var følgende:

1. Alle i gruppen lytter til/læser givet materiale (20 minutter). Skriv noter.
2. Speed task. Teatralisk performance af to personaer til produktet/ virksomheden. Skriv stikord til de to personaer og navngiv dem.
3. Udarbejd to SMOK-analyser til to segmenter. Hvilket er mest attraktivt? Hvorfor?
4. Vælg målgruppestrategi samt positionering. Begrund jeres valg.
5. Upload besvarelser i Word dokument på Lectio.
6. Næste gang: Præsenter i matrix-grupper og måske på klassen.



... ofte synes jeg, at når I skal blande grupper og så hvis man ender med sådan en, lad os sige en firemandsgruppe, så synes jeg ofte, at det ender med at være... pigerne ... ikke for at kønsdiskriminere, men så er det pigerne, der står med det hele, fordi drengene... "lad os lige spille bold" og sådan noget. Og så er det svært ligesom at få drengene med i opgaven. Jeg synes, det er svært, ..., fordi at det er som om, at så regner de bare med at vi laver det for dem agtigt, og sådan er de bare.

- Elev B 1.g hhx (Veltilpassede elevtype)

Den funktionsinddelte differentieringsaktion var i min optik den mest succesfulde af mine tre aktioner. Her tog jeg udgangspunkt i elevernes forforståelse, hvor casen var kulturelt situeret, da den var baseret på hhv. drenges og pigers forforståelse for kernestoffet. Fagdidaktisk havde jeg igen fokus på tærskelbegreber og situeret læring gennem stofudvælgelse for at skabe interesse og motivation hos eleverne, for som én elev skrev: *"Det gør det nemmere, for alle arbejder med noget de synes er interessant og kender til."*

Eleverne var altså drevet af undren og nysgerrighed vedrørende emnet og den aktuelle afsætningsøkonomiske problemstilling ift. Matas-casen og Gaming-casen. Pigerne var meget aktive og stillede gode relevante spørgsmål. Nogle af drengene opsøgte mig aktivt for at dele deres besvarelser og undren, dog havde to drengegrupper svært ved at holde fokus og koncentrere sig om at lytte til podcasten. I andet modul kom alle elever med en god energi, og her fik de 30 minutter til at færdiggøre opgaven, hvor alle arbejdede koncentreret. Motivation og arbejdsglæde var høj, de stillede mange gode spørgsmål og arbejdede på højtryk for at lave deres persona-video. De arbejdede tydeligt med fagbegreber og teori på deres respektive niveauer og hjalp hinanden i praksisfællesskabet.

En af mine elever skrev i evalueringen, at *"det var en meget sjov måde at arbejde på. Drengene ser ofte ens på ting, så det var lettere at arbejde med nogen, der havde samme tilgang til ting."* Samtidig skrev en pige, at *"man arbejder med noget man allerede ved noget om ... og vi piger løfter hinanden"*, samtidig med at hun mente, at *"drengene bliver presset til at deltage mere"*. Målet om at motivere de friske drenge og flittige piger blev delvist indfriet. Pigerne knoklede, men ikke alle friske drenge blev motiveret og fordybet i opgaven. Eleverne fandt den efterfølgende dialog i dreng/pige matrix-grupper god, da de syntes, det var spændende at få et andet perspektiv på kernestoffet. Eleverne gav udtryk for, at differentieringsformen gav dem værdi, dog med en bevidsthed om formens begrænsning, nemlig at der var *"mangel på perspektiver og man bliver måske ikke udfordret på samme måde"*. I opsamlingssekvensen, som var en klassedialog, ændrede aktivitetsniveauet sig og i stedet for at mange bød ind i dialogen, som jeg havde forventet, blev det de samme få, som meldte sig på banen. Det indikerede, at jeg fremadrettet må komme med en mere rammesat opsamling, fx en dia-

loggruppe faciliteret af en integreret elevtype.

### **Aktion 3: Niveauinddelt – Hierarkisk og funktionel differentiering**

Formålet med at differentiere funktionelt og hierarkisk er, at udfordre eleverne på deres faglige niveau inden for deres ZNU og dermed give dem mulighed for at fordybe sig fagligt og derefter trække på hinandens viden via praksisfællesskabet. Eleverne fik niveauinddelte spørgsmål, der afslutningsvis skulle belyse forskellige vinkler i en case. Det var min intention, at eleverne ikke skulle vide, at de var fagligt niveauinddelt.

#### **Aktionens rammer**

- Eleverne blev inddelt i tre hold (niveauinddelt).
- Hvert hold var underinddelt i elevgrupper á 2-3 elever afhængigt af deres sociale kompetencer.
- Eleverne blev instrueret om, at tilfældige elever skulle præsentere deres arbejde i klassen sidst i modulet.
- Eleverne læste individuelt en artikel om virksomheden True Gums tilstedeværelse på TikTok i klassen inden differentieringssekvensen.
- Hold 3 skulle ydermere læse om generation Z for at løse deres opgave.

#### **Opgaven: Med udgangspunkt i læste artikel skal I:**

**Hold 1:** Opstille relevante segmenteringskriterier samt udarbejde en til to personaer til virksomheden True Gum. Begrund jeres valg. Lav et mood-board, der illustrerer jeres personaer, som I kan vise i klassen.

**Hold 2:** Udarbejde en SMOK-analyse baseret på 2 relevante Conzoom-segmenter og sammenlign segmenternes attraktivitet for virksomheden. Inddrag købmotiver og behov. Opstil dem i et dokument, så I kan vise det i klassen.

**Hold 3:** Læse om generation Z. Derefter skal I vælge en målgruppestrategi samt positionering for True Gum. Begrund jeres valg og inddrag købsadfærd. Perspektivér til arbejdet med Shark Gaming eller Matas. Hvordan ligner og hvordan adskiller casene sig fra hinanden.

#### **Et fagdidaktisk differentieringsværktøj til afsætning**

For at ramme elevernes faglige niveau samt deres sociale kompetencer i denne aktion, udarbejdede jeg et bud på en ramme for taksonomisk differentiering i afsætning A ved at koble Blooms taksonomi på de faglige og sociale parametre i Beck og Paulsens elevtypologi samt inddrage fagdidaktiske værktøjer.

Figur 4: Taksonomisk differentiering i afsætning

	AØ taksonomisk Differentiering	Fokus på brug af tærskelbegreber vha. etnodidaktisk stofudvælgelse	+ Fokus på anvendelse af teori samt komplementære kernestofområder	+ Fokus på integration af teori og/eller perspektivere til andre brancher, markeder eller virksomheder  (Stofudvælgelsen kan være fra alle fagdidaktiske tilgange)  Det diskuterende/ perspektiverende niveau
	Blooms taksonomi	Det redegørende niveau	Det analyserende niveau	Det diskuterende/ perspektiverende niveau
Social differentiering		Fagligt afventende	Fagligt ambivalente	Fagligt engagerede
2-3 elever	Socialt bidragende	De kontaktsøgende	De veltilpasse	De integrerede
3-5 elever	Socialt ambivalente	De adspredte	De forvirrede	De pligttopfyldende
2-3 elever	Socialt tilbageholdende	De uintegrerede	De løst relaterede	De instrumentelle

Kilde: Udarbejdet med afsæt i Beck (2019) og Blooms Taksonomi.

**Den faglige dimension.** På det redegørende niveau skal de fagligt afventende elevers faglige fundament i afsætning etableres, dvs. her skal fagbegreber og tærskelbegreber øves og optages interpsykologisk. Det er vigtigt for denne elevgruppe at tage udgangspunkt i deres forforståelse, ved at stofudvælgelsen er etnodidaktisk situeret og medieret gennem læreren eller andre øvede legitime deltagere i klassen. De fagligt ambivalente elever skal ikke kun redegøre, de skal også nå det analyserende niveau gennem anvendelse af afsætningsøkonomisk teori og modeller, herunder skal de også kunne inddrage tæt forbundet kernestofområder: fx konkurrence- og brancheforhold. Endelig skal de fagligt engagerede i tillæg og mere selvstændigt demonstrere brug af teori og perspektivere mere bredt, fx til andre brancher, virksomheder eller markeder. Her er et etnodidaktisk fokus ikke ligeså vigtigt, og andre fagdidaktiske tilgange kan anvendes til at udfordre eleverne som for eksempel basis- eller udfordringsdidaktikken.

**Den sociale dimension.** De socialt tilbageholdende skal indgå i par eller grupper af tre, så de ikke skal relatere til for mange på én gang i samarbejdet. De socialt ambivalente kan være alt fra tre- til femmandsgrupper. Her kan de sparre med hinanden og blive bekræftet i deres tanker, som de kan have brug for grundet manglende selvtillid. De socialt bidragende er en socialt orienteret gruppe. Med denne elevtype skal gruppeantallet begrænses for at forhindre for meget social snak.

*Jeg kan bedst lide at arbejde, altså at samarbejde med folk, som jeg er nogenlunde på niveau med. ... altså det er nogle helt andre samtaler, der bliver igangsat.*

- Elev C, 1.g HHX (Integrerede elevtype)

---

Interviewer: *Så hvis en opgave er for svær, så er det svært at tage sig sammen til den?*

Elev D (Kontaktsøgende elevtype) 1.g HHX: *Ja, det er det klart. Det løfter eller fjerner en lille smule motivation, hvis man kan sige det.*

Elevernes indlæringstempo varierer, og målet er ikke det samme for alle. Det er vigtigt at have i baghovedet, når man underviser. Den fagligt svage elev ved godt, at et 12-tal er urealistisk, så at stille krav til at skulle løse opgaver på det niveau er demotiverende, som Elev D påpeger i citatet ovenfor. På den anden side er det vigtigt, at den stærke elev stadig bliver udfordret og får holdt sin faglige undren ved lige ved at føre *"helt andre samtaler"*, som Elev C påpeger, da de ellers også kan miste motivation. I aktion 3 arbejdede størstedelen af klassen godt med opgaven, og de spurgte nysgerrigt ind til virksomheden True Gum.

De fagligt afventende (hold 1) fik hjælp til at forstå, hvad et mood-board er, og arbejdede derefter koncentreret videre. Denne gruppe oplevede succes og udvikling. Samtlige elever på hold 1 gav positiv feedback som *"sjovt og nærværende gruppearbejde"* og *"fordelen ved denne undervisning har været, at det er nemt at forstå"*. Elevgruppen var dermed situeret i det korrekte læringsrum på det rigtige faglige niveau og altså i deres ZNU, hvilket øgede deres motivation for opgaven.

De fagligt ambivalente (hold 2) arbejdede koncentreret og var fordybet i opgaven. De identificerede relevante Conzoom segmenter og forsøgte at udarbejde SMOK-analyser. Sidstnævnte element var dog mindre succesfuld, da teorien ikke blev brugt til fulde og helt korrekt. Det tyder på, at de hverken var i det korrekte læringsrum eller deres ZNU. Deres feedback var dog overvældende positiv, og paradoksalt nok oplevede eleverne en værdi af opgaven. De skrev bl.a. i deres feedback, at de syntes, *"det er fedt at have fokus på et bestemt emne, men stadig få de andre emner opsummeret af de andre grupper."* Dog skrev en enkelt, at *"hvis jeg ikke forstår de andre punkter så godt, som de andre har om, ... så har jeg jo ikke mulighed for at dykke ned i det og forstå det."* Aktionen gav på den ene side elever med en kommunikativ læringsstrategi mulighed for at fordybe sig til en vis grad, men på den anden side kan det gøre dem usikre og bekymrede for, om de opnår den læring, de skal, når de ikke er involveret i alle opgaver, som elevcitaterne påpeger.

De fagligt engagerede (hold 3) var også koncentreret og fordybet i opgaven med undtagelse af én gruppe, som jeg havde fejlvurderet niveaumæssigt. En fagligt engageret elev skrev i sin feedback, at



”det har været mega godt at arbejde i tre forskellige grupper, hvor vi så efterfølgende har hørt om det, de andre grupper dykkede ned i.” Imens en anden skrev: ”Det fungerer godt at dykke ned i et emne og så dele det i klassen, så får alle en mere dyb analyse af alle punkter i stedet for en overfladisk analyse”. Udsagnene indikerer, at eleverne arbejdede i det korrekte læringsrum og dermed i deres ZNU. Denne elevgruppe var motiveret og oplevede udvikling og faglig succes.

Målet med at situere eleverne i et læringsrum, hvor de kunne inddrage deres forforståelse, fungerede overvejende positivt, og det er min vurdering, at bortset fra to grupper var alle placeret på det korrekte faglige niveau. Dog er det også min vurdering, at opsamlingen afsætningsøkonomisk var mindre succesfuld, da teorien ikke blev brugt til fulde og helt korrekt, på trods af at de fleste elever gav udtryk for at have lært både af og med andre. Klassen havde på det tidspunkt svært ved at koncentrere sig, og kun ét hold fra hver gruppe kunne nå at fremlægge, og de grupper, som fremlagde efter tilfældighedsprincippet, havde fagligt mangelfulde besvarelser. Fremadrettet vil jeg understrege læringsfællesskabets vigtighed og det gensidige ansvar, som alle elever har for at bidrage til praksisfællesskabet, når undervisningen er funktionelt differentieret for at imødekomme de fagligt ambivalentes usikkerhed.

Denne differentieringsaktion viste potentiale til at flytte samarbejdet om læring i afsætning, da mange elever faktisk følte de arbejdede med noget værdifuldt. *Segmentering, målgruppevalg og positionering på konsumentmarkedet* er generelt et svært emne for elever, og det afspejlede sig i elevernes besvarelser. Det er okay at lave fejl, da klasserummet er en træningsbane, hvor vi øver os til kamp – men det må ikke ende med misforståelser ift. teorien, som eleverne ender med at acceptere som værende sandheden af teorien.

## Afsætning med en twist

På baggrund af mine undersøgelser har jeg fået et indblik i nogle af de facetter, undervisningsdifferentiering kan spille i afsætning. Jeg identificerede forhold, der var centrale for hvorvidt undervisningsdifferentiering på mit vejlederhold fungerede og har derfra udledt, hvordan jeg kan optimere differentieringssekvenser fremadrettet. Det blev til følgende punkter:

**Differentieringsform:** Undervisningsdifferentiering er et alsidigt didaktisk værktøj, der ligesom skruetrækkeren med bits kan tilpasses til mangfoldigheden af elever. Vælg den form, som passer til den elevtype, du ønsker at løfte.

**Etnodidaktisk perspektiv:** Via denne fagdidaktiske tilgang trækkes der på elevernes forforståelse for faget og kernestoffet, som gør det nemmere for dem at forstå teori og modeller.

**Stofudvælgelse:** Stofudvælgelse er vores afsætningsøkonomiske kompas ift. at formidle fagets videns- og færdighedsmål. Det er her, tærskelbegreber bliver øvet og inkorporeret i elevernes faglige ordfor-

råd i den afsætningsøkonomiske kontekst, som vi præsenterer dem for.

**Praksisfællesskabet:** Klassen er stærkest sammen, for i et fagligt fællesskab, der er gensidigt forpligtende, kan alle bidrage til at løfte det faglige niveau. Det er samtidig det rum, hvor eleverne bruger deres afsætningsøkonomiske sprog og øver det.

**God klasserumsledelse:** Undervisningsdifferentiering skal understøttes af en stærk klasserumsledelse. Jeg blev igennem de tre aktioner opmærksom på vigtigheden af en *autoritativ klasseledelsesstil*, samt en *retningsgivende læreradfærd*.

**Opsamlingssekvens:** Ting tager tid. Specielt opsamling på differentieringssekvenser. Derudover er der behov for tydelige krav og fordeling af ansvarsområder/opgaver i sekvensen.

**Eleverne:** Endelig gør det samme sig gældende for differentiering som med alt andet undervisning, at det, der fungerer rigtig godt i én klasse, kan være en katastrofe i anden – sågar i samme klasse på to forskellige dage. Mist ikke modet, men prøv igen en anden dag.

Slutteligt vil jeg påpege at differentieret undervisning skal være moderat doseret. Efter fire moduler med varierende og krævende undervisningsformer, blev det for ressourcekrævende for mine elever, og de blev trætte af at tilpasse sig de forskellige læringstilgange. Eleverne har brug for **rutiner med et twist**.

## Undervisningslivet post teo-pæd

Igennem aktionerne og mine refleksioner er jeg blevet mere bevidst om mine egne styrker og svagheder som underviser, og teopæd-processen har derfor givet mig nogle vigtige erfaringer i forhold til min egen rolle som underviser fremadrettet.

For det første erfarer jeg, at den tilgang, jeg havde ved udifferentieret undervisning, ikke virkede i opsamlingen ved differentieret undervisning. Resultatet af aktionerne tydeliggjorde betydningen af en mere retningsgivende læreradfærd i undervisningsdifferentiering, hvor instrukser i form af rammesætning og produktkrav klart skal kommunikeres til eleverne. Jeg har derudover også udledt fra aktionerne, at eleverne har behov for, at jeg påtager mig en mere autoritativ klasseledelsesstil. Spillereglerne for arbejds-selv opgaverne skal stå klokkeklart i elevernes bevidsthed, og de skal have konkrete produktkrav at forholde sig til (og som der bliver fulgt op på). Derudover skal de kende formatet på den efterfølgende opsamling i klassen, så differentieringssekvenserne både enkeltvis men også som helhed skaber en samlet værdi for den enkelte elevs læring.

Aktionerne understregede også betydningen af at have en finger på pulsen i forhold til elevtyper, elevernes faglige niveau, klassens sociale dynamik og hvorvidt eleverne havde gennemgået den fornødne interpsykologiske fase af faglige tærskelbegreber og teori for at kunne bygge videre på den i differentieringssekvenserne. Som konsekvens

er jeg blevet ekstra opmærksom på de friske drenge i fordybelsessekvenser og stilladsere dem mere ved fx at give dem et skema med tjekspørgsmål, så de bliver fastholdt i arbejdsprocessen, når de skal læse/lytte i længere tid. Derudover fandt jeg ud af, at differentiering tager tid. Der skal afsættes god tid til opsamlingssekvenserne for at optimere praksisfællesskabets læringsudbytte.

I mine undersøgelser tog jeg afsæt i mine elevers mundtlige og skriftlige evalueringer af aktionerne. Deres feedback af den oplevede læringsmæssige værdi ved undervisningsdifferentiering har sammen med mine egne observationer været essentielle for min refleksion af sekvenserne. Specielt feedback fra den elevtype, jeg havde fokus på i de pågældende sekvenser, var vigtig for mig og en indikation på sekvensernes succes. Den skriftlige evaluering hjalp mig, når jeg skulle reflektere over aktionerne, jeg havde udført måneder inden, jeg skrev opgaven, idet jeg havde elevernes umiddelbare reaktion på skrift. Derudover gav dybdeinterviews mig et utrolig godt indblik i elevernes perspektiver, og hvad der er vigtigt for dem.

Jeg er fortsat med brugen af kontinuerlig evaluering, som regel på elevfeedback som en guideline for, hvorvidt eleverne absorberer min undervisning som tiltænkt, og hvorvidt den er motiverende for dem. Denne kontinuerlige evaluering i undervisningsdifferentiering er et fantastisk værktøj, da jeg kan tilpasse indhold og didaktiske tilgang til klasserne samt nemmere afkode hvilke elevtyper og læringsstile, klasserne rummer og har behov for. Afslutningsvis vil jeg påpege, at det har været interessant at inddrage flere aktioner og differentieringsformer, da det gav mig mere data at analysere på ift. undervisningsdifferentiering og en bedre indsigt i principperne bag. Jeg fik set klassen, når de var arbejdsomme, motiverede og energiske, men også når de var trætte og demotiverede.

Når jeg tænker tilbage på min undersøgelse, mine aktioner og mit valg af emnet: Undervisningsdifferentiering i afsætning A, er jeg utrolig glad for, at det var den vej, jeg valgte at gå. Valget faldt på et emne, som var et didaktisk område, jeg længe havde været nysgerrig efter at udbygge og undersøge udover materialedifferentiering. Jeg ville gerne blive bedre til at imødekomme alle elevtyper, og dermed kunne motivere både den fagligt svage og stærke elev, få de stille piger på banen og fastholde de friske drenges opmærksomhed. Den egeninteresse i emnet har været en vigtig drivkraft for min egen motivation til at udføre aktionerne og skrive teopæd-opgaven. Undervisningsdifferentiering er nu blevet et vigtigt redskab i min professionelle værktøjskasse, som jeg fortsat vil udbygge. På den måde kan jeg forhåbentlig understøtte eleverne i hver deres læringsproces og hjælpe dem i mål i afsætning.

\*\*\*

**Nina Hedeman**, Køge Handelsskole.

# 2

## Referencer

- Beck, Sten, (2019): *Didaktisk Tænkning på arbejde - en brugsbog til almindidaktisk på det gymnasiale pædagogikum*, Frydenlund, 1. udgave, 2. oplag.
- Brunvold, Langerhuus et al.: *Merkantil Fagdidaktik*. Systime.
- Dolin et al.(2020): *Gymnasiepædagogik - En grundbog*. Hans Reitzels Forlag. 4. udgave.
- Wenger, Etienne (2004): *Læring i situeret perspektiv*. Hans Reitzels Forlag.
- Haase, Cathrine (2013): *Vygotskys Sociokulturelle Læringsteori*. Hans Reitzels Forlag.
- Beck, Sten og Paulsen, Michael (2011): *Hvorfor læringssamarbejde? Hvad er læringssamarbejde?* Gymnasiepædagogik nr. 86.
- Aagård, Dorte (2016): *Klasseledelse*, Frederiksberg, Frydenlund.

# Bæredygtighed som motivationsbooster i afsætning

Af Thomas Mølgaard

Bæredygtighed er i den grad kommet på dagsordenen og har implikationer på mange niveauer i det menneskelige liv – og dermed også en hhx-elevs. Lige fra klimakrisedebatten over virksomhedernes håndtering af de bæredygtige udfordringer (makroniveau) over handelsgymnasiets rolle og Tietgenskolens status som verdensmålsskole (mesoniveau) til bæredygtighedens rolle i den daglige undervisning (mikroniveau).

## Introduktion

På den lange bane er der næppe tvivl om, at eleverne i deres fremtidige arbejdsliv vil komme til at arbejde med bæredygtighed i en eller anden form. I en afsætningsøkonomisk kontekst bliver bæredygtighed i større og større udstrækning en central del af forretningsmodeller, produktudvikling og ikke mindst kommunikation (promotion).

Fra et underviserssynspunkt er det derfor essentielt, at eleverne klædes på til at kunne håndtere disse udfordringer, og at de lærer at forholde sig til, hvad bæredygtighed er, og bliver opmærksom på de udfordringer, det giver for virksomheder og disses marketingafdelinger.

Der kan umiddelbart være en diskrepans mellem afsætningsfagets indbyggede fokus på vækst og profit og så bæredygtighedsdagsordens fokus på ressourceminimering. Hvis man kan arbejde med det, er man i hvert fald på det højeste taksonomiske niveau.

Men hvordan får man på en interessant måde koblet bæredygtighed sammen med afsætning? Det har været min overordnede undren. I stedet for at trække bæredygtighed ned over hovedet på eleverne som noget, der kan virke begrænsende og svært at forholde sig til, har jeg arbejdet med, hvordan man kan bruge bæredygtighed som motivationsbooster og dermed som noget berigende.

## Hvorfor bæredygtighed?

Er bæredygtighed noget, vi nødvendigvis skal beskæftige os med i gymnasiet? Ja! Gymnasiet er en 3-årig dannelsesrejse for det enkelte individ, hvor vi nødvendigvis må inddrage de elementer, der forekommer i vores omverden. Bekendtgørelse af lov om de gymnasiale

uddannelser siger i § 1. stk. 3: *“Uddannelserne skal have et dannelsesperspektiv med vægt på elevernes udvikling af personlig myndighed. Eleverne skal derfor lære at forholde sig reflekterende og ansvarligt til deres omverden: medmennesker, natur og samfund samt til deres udvikling. Uddannelserne skal tillige udvikle elevernes kreative og innovative evner og kritiske sans”* (Børne- og Undervisningsministeriet, 2022).

Dommedagsprofetier om at verden er ved at gå under, og at vi skal skynde os, hvis vi skal nå at redde den, er næppe befordrende for at skabe reflekteret dannelse. I stedet må vi fokusere på, at vi skal ruste eleverne til at kunne gøre verden til et bedre sted i morgen, end den er i dag. Det kræver ikke kun basale faglige færdigheder, men fordrer også, at vi tager livtag med det, som Wolfgang Klafki betegner som *de epokale nøgleproblemer* – fredsspørgsmålet, miljøspørgsmålet, den samfundsskabte ulighed, den moderne kommunikationsteknologi og jeg-du-forholdet. *“Ethvert ungt menneske må på de forskellige trin i uddannelsen eller skolevæsenet have beskæftiget sig indgående med i det mindste nogle af disse nøgleproblemer – gennem eksemplarisk, grundig, forståelsesfremmende og opdagende læring”* (Klafki, 2002).

Der er altså gode argumenter for at beskæftige sig med bæredygtighed i undervisningen. Men hvad er bæredygtighed egentlig? Og hvad vil det sige at agere bæredygtigt?

Brundtland-rapporten og efterfølgende FN's 17 Verdensmål (med de 169 delmål) giver et holistisk blik på, hvad det handler om. Men 169 delmål illustrerer samtidig kompleksiteten i at skulle definere og måle bæredygtighed. Det er et mange-facetteret begreb, som derfor lægger op til refleksiv læring i højere grad end kompetencelæring.

Der er næppe tvivl om, at bæredygtighed kommer til at fylde mere og mere i virksomhederne. Her er det interessant, at det i høj grad vil være marketingafdelingerne, der kommer til at drive denne dagsorden. Dette har Dentsu kortlagt i rapporten Pulse 2022. *“Det er en meget tydelig opfordring til, at marketingafdelingerne skal tage ansvar. De skal uddanne sig. Læse op, tale med eksperter, se webinarer. Alle, der arbejder med marketing, skal opdatere sig på bæredygtighed”* (Obitsø 2022).

Der tales ovenikøbet i erhvervslivet om, at væksten i fremtiden vil komme fra bæredygtige virksomheder. Larry Fink, som er CEO i BlackRock, der er verdens største forvalter af investeringsfonde, har i sit 2022 Letter to CEO's skrevet: *“The next 1,000 unicorns won't be search engines or social media companies, they'll be sustainable, scalable innovators – startups that help the world decarbonize and make the energy transition affordable for all consumers”* (Fink, 2022).

Hvor er bæredygtighed henne i afsætningsfaget? Begrebet nævnes ikke én eneste gang i læreplanen, og i lærebøgerne i faget er det kun nævnt få steder. Bæredygtighed er altså ikke i fokus. Men burde det være det? I læreplanens formål for afsætning A står der: *“Eleverne skal gennem arbejde med virksomhedens nationale og globale udvikling styrke evnen til at argumentere, ræsonnere og formidle virkelighedsnæ-*

re afsætningsøkonomiske problemstillinger samt udvikle forståelse for virksomhedens rolle i et globalt perspektiv" (Undervisningsministeriet, 2017). Der er således al mulig god grund til at indtænke bæredygtighed i undervisningen i afsætning.

## Bæredygtighed som motivationsbooster

Når der jf. foregående afsnit er en naturlig kobling mellem bæredygtighed og afsætning, vil det være uambitiøst blot at se på, om man kan koble nogle bæredygtighedselementer på faget. Det burde umiddelbart være let tilgængeligt. I stedet har jeg fundet det interessant at se på, om det at inddrage bæredygtighed kan gøre noget ekstra i forhold til eleverne og deres læring. Med de aktualitetsmæssige og virkelighedsnære dimensioner, der er i bæredygtighedsbegrebet, vil det derfor være interessant at studere, om arbejdet med bæredygtighed kan styrke elevernes motivation for at lære samt styrke deres self-efficacy via inddragelse af bæredygtighedsdagsordenen i undervisningen i afsætning.

Min problemformulering har derfor været: *Kan bæredygtighed fungere som motivationsbooster i afsætning?*

Som en afledt effekt af motivationsboostet kan eleverne også få øget deres self-efficacy, så de i højere grad føler, at de mestrer faget og gymnasiet.

Hypotesen, jeg har undersøgt, blev derfor: *Bæredygtighed i afsætning booster elevernes motivation og styrker dermed deres self-efficacy.*

Jeg har valgt at gennemføre og analysere på et forløb i afsætning i 2.g. Jeg har fundet dette specielt interessant, da jeg i forbindelse med undervisningen i emnet markedsanalyse havde gennemført et fokusgruppeinterview med en del af klassen, hvor emnet var maden i skolens kantine. Undervejs i gruppeinterviewet prøvede jeg som moderator at spille forskellige emner på banen, som kunne være interessante vinkler for en kantine at arbejde med. Det drejede sig bl.a. om sundhed, økologi, lokale produkter, miljøvenlighed, reduktion af madspild mm. Alle disse vinkler blev fejtet af banen med kommentarer som:

*"Min mor køber altid økologisk, men jeg er ligeglad."*

*"Vi vil bare have noget mad, der er billigt. Det andet er vi ligeglade med."*

Kunne et kommercielt orienteret forløb vække deres interesse for bæredygtighedsdagsordenen og dermed bidrage til øget refleksion og dannelse?

## Elevtyper i den pågældende klasse

2.g er en hhx-klasse på studieretningen Globale Studier, hvor de har



afsætning på A-niveau. Klassen består af 27 elever – 16 drenge og 11 piger. Klassen er rimeligt velfungerende, og der er en god og for det meste munter stemning i klasselokalet.

Det er min vurdering, at eleverne i klassen fordeler sig som i figur 1 på de ni elevtyper, som Beck & Paulsen har identificeret (Beck & Paulsen, 2012).

**Figur 1: Elevtyper i 2.g**

	Fagligt afventende	Fagligt ambivalente	Fagligt engagerede
<b>Socialt bidragende</b>	De kontaktsøgende: 0 elever	De veltilpasse: 3 elever	De integrerede: 7 elever
<b>Socialt ambivalente</b>	De adspredte: 2 elever	De forvirrede: 3 elever	De pligtopfyldende: 4 elever
<b>Socialt tilbageholdende</b>	De uintegrerede: 5 elever	De løst relaterede 2 elever	De instrumentelle: 1 elev

Kilde: egen tilvirkning med afsæt i Beck & Paulsen (2011).

Som det fremgår, er der en vis diversitet i klassen, hvor der fagligt er et langt stykke mellem top og bund. Det betyder, at man nogle gange kan have meget interessante diskussioner med en del af klassen, mens der er en fare for, at den anden del af klassen bliver hægtet af.

Det giver selvfølgelig også nogle udfordringer generelt ved gruppedannelser. Skal man sammensætte grupperne, så de er homogene internt men heterogene eksternt – eller omvendt? Eller skal man sammensætte tilfældigt? Jeg tror på, at man skal prøve forskellige løsninger af, så man ikke får forstærket de mønstre, der er i elevtyperne, men får en chance for at blande kortene forskelligt, så nye interaktioner giver nye impulser.

## Forløbet "Bæredygtighed & Business"

Der er ikke som sådan en afsætningsøkonomisk fagdidaktik, men der er dog i læreplanen nogle didaktiske principper, man kan tage udgangspunkt i. Det første, der nævnes, er, at: *"Undervisningen skal tilrettelægges med afsæt i undren og nysgerrighed vedrørende aktuelle afsætningsmæssige problemstillinger. Det induktive undervisningsprincip har en vigtig rolle for tilrettelæggelsen af undervisningen i faget. Teori om afsætning har sit ophav i behovet for metoder og modeller, der kan anvise potentielle løsninger på virksomhedens udfordringer. Viden, kundskaber og kompetencer i afsætning forudsætter faglig indsigt, men i særlig grad evne til at kunne identificere de problemer, teorien skal anvendes til at håndtere"* (Undervisningsministeriet, 2017).

I udvælgelsen af stoffet er der taget afsæt i de forskellige fagdidaktiske elementer. Der er dels basisfagdidaktik, som handler om at udvælge stof, der styrker dannelsen hos eleverne, men mit fagdidaktiske paradigme findes især i udfordringsdidaktikken, som det er beskrevet

i merkantil fagdidaktik. "Udgangspunktet er her de store samfundsproblemer, fx miljøspørgsmål og demokratiets vilkår. Der vil være et makrokulturelt, problemorienteret og tværfagligt præg på denne tilgang. I afsætning er det i spil, når eleverne fx forsøger at forbinde faget med verdensmålenes påvirkning på virksomheder, eller corona-pandemiens påvirkning på en hel branche" (Vejlstrup, 2023).

I tilvejebringelsen af forløbet har der især været fokus på det induktive princip, aktuelle afsætningsmæssige problemstillinger samt undren og nysgerrighed. Eleverne er i 2. halvdel af 2.g, og de skal derfor være i stand til at arbejde på egen hånd, hvilket formentlig også motiverer dem mere.

Jeg har som lærer derfor i det meste af forløbet fungeret som konsulent i det projektorienterede læringsrum, bortset fra i starten af forløbet, hvor jeg i højere grad havde rollen som instruktør i det opgaveorienterede læringsrum (jf. Beck (2021), s. 99-113).

**Figur 2: Kort skitsering af forløbet**

	Indhold
<b>Modul 1 - 23.03</b>	Wordclouds Opgave om Zalando Introduktion til forløbet
<b>Modul 2 - 28.03</b>	Valg af virksomhed og plan
<b>Modul 3 - 31.03</b>	Kick-off Foredrag med strategisk bæredygtighedsaktivist, Daniella Schmidt, SEF A/S
<b>Modul 4 - 14.04</b>	Selvstændigt arbejde
<b>Modul 5 - 18.04</b>	Sparring
<b>Modul 6 - 27.04</b>	Fremdriftskontrol
<b>Modul 7 - 09.05</b>	Præsentationer
<b>Modul 8 - 10.05</b>	Præsentationer Evaluering

Kilde: egen tilvirkning.

Forløbet har haft en varighed på 8 moduler à 90 minutters varighed.

Der har i forløbet været en vekselvirkning mellem didaktiske læremidler (lærebogen), semantiske læremidler i form af oplægsholderen og artikler om Zalando mv. samt funktionelle læremidler i form af Mentimeter og PowerPoint.

Forløbet startede med, at eleverne lavede wordclouds via mentimeter.com – uden at de var introduceret til, hvad det skulle bruges til. Dermed er elevernes for forståelse bragt i spil i et etnoidaktisk perspektiv.



Herefter blev de introduceret til forløbet og den induktive arbejdsform. Opgaven var, at de selv skulle vælge en virksomhed, de ville analysere og bearbejde i forhold til bæredygtighed. Strukturen i opgaven var bevidst valgt, så den matchede en SOP. Dermed kunne de få øvelse i at arbejde med en sådan opgavetype. Udover at redegøre, analysere og diskutere skulle de også komme med bud på, hvordan virksomheden kunne blive mere bæredygtig ved at ændre på strategi og marketingmix men stadig være konkurrencedygtig. Dermed blev bæredygtigheden koblet på det afsætningsfaglige.

Til at kickstarte processen og for at understrege det virkelighedsnære i dette forløb, fik jeg Daniella Schmidt, Strategisk Bæredygtighedsaktivist i SEF A/S (tidligere Sydfyns Elforsyning), til at komme og holde et foredrag for eleverne. Anledningen var en klumme, Daniella havde skrevet i Fyens Stiftstidende. I klummen skriver hun bl.a.: *"Fuldtræfferen bestod i, at kuverne for BNP nok var vokset nærmest eksponentielt, men det samme var kurverne for udledning af drivhusgasser, arealer inddraget til industrielt landbrug, forsuring af havene, etc. Vores selvforståelse som mennesker var blevet til 'Jeg forbruger, derfor er jeg'. Rigtig godt for business - men there's no business on a dead planet"* (Schmidt, 2023).

Undervejs i den meget induktive proces har grupperne i hvert modul skulle redegøre for deres fremdrift. Helt simpelt ved at de skulle angive, hvor langt de var nået (i procent) på hvert af de 4 områder: redegørelse, analyse, diskussion og forslag til bæredygtige tiltag. Dette foregik i plenum på klassen, så det var synligt, om man var i fremdrift, ligesom man kunne vurdere denne i forhold til de andre grupper.

Produktet, som grupperne skulle levere, bestod dels i et Word-dokument, som var deres arbejdsdokument i processen, dels i en Power-Point, som de slutteligt skulle fremlægge gruppevis.

Elevernes refleksion over egen fremdrift og deres refleksioner over forløbet og bæredygtighedens indflydelse på afsætning taler også ind i refleksionsdidaktikken.

Derefter blev forløbet evalueret.

## Teoretiske og didaktiske overvejelser

Der har i forbindelse med forløbet været en lang række teoretiske og didaktiske overvejelser. Jeg vil her komme ind på nogle væsentlige i form af gruppedannelser, motivation og self-efficacy.

Inden igangsættelse bør man gøre sig nogle overvejelser omkring gruppedannelser. Det skal her bemærkes, at det aldrig var en overvejelse ikke at arbejde i grupper i dette forløb. Dette skyldes dels det virkelighedsnære i forløbet. I en virksomhedskontekst ville en sådan opgave altid blive løst i grupper. Dernæst er der hensynet til læringen. Når man har en klasse med en diversitet som 2.g-klassen i dette forløb, går overvejelserne især på, om man skal sammensætte grupper, så der i hver gruppe er forskellige faglige niveauer. Dette

vil i en Vygotsky-terminologi sige, at *“elever i heterogene grupper vil i realiteten kunne skabe zoner for nærmeste udvikling for hinanden, og gennem spørgsmål og svar i gruppen vil stilladseringer finde sted”* (Beck & Paulsen, 2011a).

Alternativet er at lave homogene grupper. Da eleverne typisk vil place sig i grupper med socialt ligeværdige partnere, vil det betyde, at der vil være stor forskel på, hvor zonen for nærmeste udvikling befinder sig henne for de enkelte grupper. Der vil derfor være nogle grupper, der har meget behov for stilladsering og lærerkontakt, mens andre grupper vil være mere selvkørende.

Med 27 elever var det oplagt at lave 9 grupper med 3 personer i hver. I en gruppe på 3 er der ikke nogen, der kan lurepasse, og alle kan komme til orde og opnå større læringsudbytte.

Disse overvejelser om gruppedannelser blev dog overhalet af virkeligheden, for undervejs i klassens forløb i erhvervs-case (som foregik umiddelbart inden vi skulle påbegynde bæredygtighedsforløbet) blev det klart, at selvvalgte grupper kunne risikere at marginalisere enkelte elever. Jeg besluttede derfor at sammensætte grupperne fuldstændig tilfældigt. Dermed kunne ingen føle, at de blev påduttet noget. I praksis foregik det helt åbent via [wheelofnames.com](http://wheelofnames.com), hvor en elev trak lod, og jeg noterede. I praksis endte det med, at der blev dannet rimeligt heterogene grupper. Der var kun en enkelt homogen gruppe, som bestod af tre integrerede elever.

Hvis man har en klasse, hvor udgangspunktet er, at man ikke går op i økologi, og hvor der er et stærkt fokus på materielle goder (en af pigerne overvejede på studieturen at købe en Gucci-taske til 20.000,-), så skal der tænkes i motivationsfaktorer for at lykkes med at få styrket de afsætningsfaglige kompetencer. Der er her især tale om dannelsesmål og færdighedsmål.

Den ydre motivation kunne man styrke ved f.eks. at tydeliggøre, at deres årskarakter ville være stærkt præget af deres præstation i forløbet, men det vil samtidig være en uheldig glidebane, for hvorfor skulle de så interessere sig for de andre ting? Derfor har jeg i højere grad forsøgt at styrke deres indre motivation ved at beskæftige dem med noget aktuelt, vedkommende og virkelighedsnært for på den måde at vække deres nysgerrighed.

Dorte Ågård opererer med syv motivationsboostere med modsatrettede motivationskvælere (Beck, 2021, s. 223). Jeg har i forløbet tilstræbt at arbejde med motivationsboostere på følgende måde:

**Figur 5: Motivationsboostere i forløbet**

Motivationsbooster	Måden, hvorpå den er anvendt i forløbet
<b>Selvtillid</b>	Processen med at redegøre, analysere og diskutere er velkendt. Det samme er de faglige områder strategi og marketingmix. Eleverne ved dermed, at de har forudsætningerne for arbejdet. Derudover skal den løbende sparring gerne medvirke hertil.
<b>Gode og trygge relationer til lærerne og kammeraterne</b>	Dette kommer i virkeligheden ikke bare af sig selv i forløbet, men er nødvendigvis noget, vi må have opbygget over tid. Det er endvidere en forudsætning for, at vejledningsfunktionen kan fungere via det induktive princip.
<b>Struktur og retningslinjer for det faglige arbejde</b>	En tydelig rammesætning fra starten med overblik over forløbet, indhold og produktkrav burde kunne tilfredsstille dette.
<b>Oplevelse af, at der er mening og formål med det faglige stof</b>	Introduktionen og ikke mindst foredraget med Daniella Schmidt skulle gerne være garant for mening og formål.
<b>Fokus på at forstå og lære, ikke at vise sig</b>	Med friheden til selv at vælge virksomhed får grupperne forskellige indfaldsvinkler, og de konkurrerer dermed ikke direkte med hinanden, men arbejder på at forstå deres virksomhed.
<b>Oplevelse af sammenhæng mellem indsats og faglige præstationer</b>	Dette kan først lade sig gøre i afslutningen af forløbet. På grund af timingen blev der ikke tid til omfattende feedback.
<b>Gode strategier til at regulere følelser, at planlægge og styre koncentration</b>	Det handler i høj grad om, hvorvidt vi har etableret et trygt rum – også før forløbet.

Kilde: egen tilvirkning med afsæt i *Boostere af Ågård (2016)*

Motivation kan også kobles sammen med Klafkis dannelsesovervejelser omkring den dobbelte åbning. Dannelsens materielle aspekt – det indhold, der skal læres – skal være så interessant, at eleverne ønsker at fordybe sig i det. Samtidig skal dannelsens formale aspekt – den måde, hvorpå indholdet skal læres – være af en karakter, så eleverne er i stand til at tilegne sig viden. *”Dannelse er kategorial dannelse i den dobbeltbetydning, at en virkelighed ’kategorialt’ har åbnet sig for et menneske og dette menneske netop dermed selv er blevet åbnet for denne virkelighed”* (Beck, 2021).

Tæt knyttet til motivation er begrebet self-efficacy. Læringsteoretikeren Albert Bandura har beskæftiget sig indgående med dette, og han mener, at self-efficacy har en stor betydning for, om vi orker at påtage os en opgave. Jo mere, man tror på sig selv, jo mere vil man engagere sig i den givne opgave. I det konkrete forløb har det derfor været vigtigt at få skabt en ramme, som eleverne følte sig trygge i, og som de troede på, at de kunne håndtere. Her har den rigtige dosering af stilladsering været væsentligt. Hvis man kaster eleverne ud på dybt

vand, og ikke har lært dem at svømme, så drukner de. Det handler altså om at ramme den rigtige zone for nærmeste udvikling og bygge et stillads, der animerer dem til at engagere sig i opgaven.

*”Individens overbevisning om deres self-efficacy stammer fra fire hovedkilder, nemlig 1) mestringsoplevelser, 2) det at se mennesker som én selv håndtere opgavekrav med succes, 3) social overtalelse, dvs. at lade sig overbevise om, at man er i stand til at løse bestemte opgaver med held, og 4) fysiske og følelsesmæssige stemninger, der giver et fingerpeg om ens stærke og svage sider” (Bandura, 2012).*

I forløbet vil self-efficacy og mestring være fremtrædende, hvis eleverne føler, de kan løse opgaven. Det er i virkeligheden tæt forbundet til motivationsfaktorerne. I og med at formatet for opgaven (der opbygningsmæssigt har elementer fra skriftlige opgaver og SO-forløb) er genkendeligt, at de afsætningsfaglige metoder er gennemgået, og at eleverne selv kan vælge deres virksomhed, er grundlaget lagt for, at self-efficacy kan forekomme. Den løbende sparring kan så yderligere forstærke dette.

## Elevernes udbytte af forløbet

Udbyttet af forløbet i form af motivation og self-efficacy er analyseret via semistrukturerede kvalitative interviews undervejs i forløbet og et kvantitativt spørgeskema ved slutningen af forløbet.

I forhold til Ågårds motivationsboostere har jeg i spørgeskemaet spurgt direkte ind til de første fem. Spørgsmålet om strategier til at regulere følelser, synes jeg ikke kunne afdækkes i det aktuelle forløb, så det er udeladt. Det samme er oplevelse af sammenhæng mellem indsats og præstation, da præstationen først har fundet sted i slutningen af forløbet, hvor analysen skulle gennemføres.

Jeg har medtaget et generelt motivationsspørgsmål også, hvilket betyder, at der i alt er 6 spørgsmål, der kan relateres til motivationsboostere.

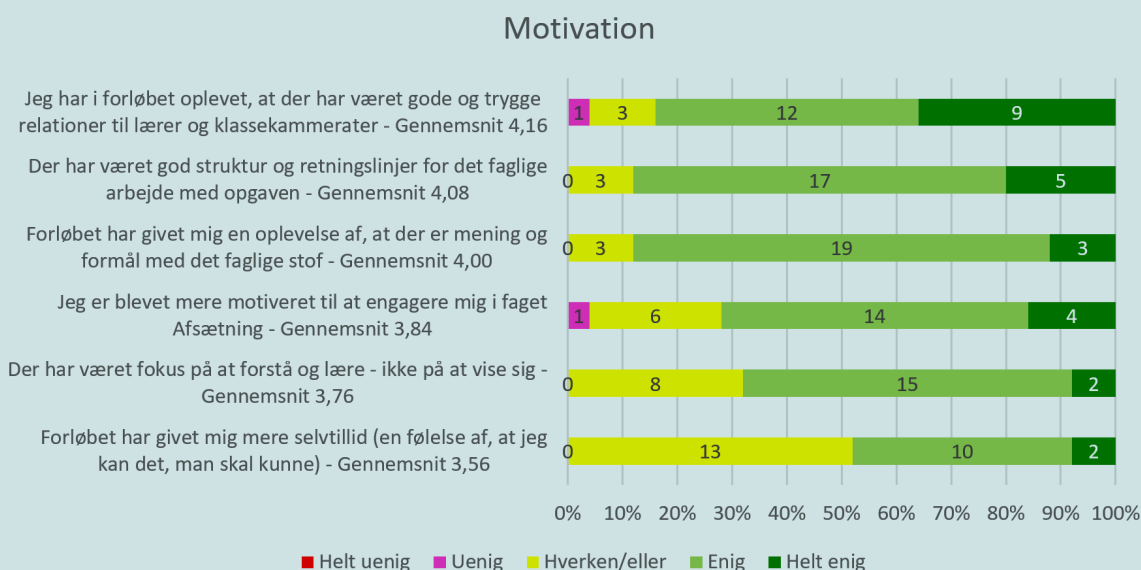
I figur 6 kan svarfordelingen på de motivationsrelaterede spørgsmål ses. Som det fremgår, er der ganske få, der falder ud til ‘den forkerte side’ (uenig – helt uenig). Der er altså ikke nogle af de tilstræbte motivationsboostere, der har været motivationskvælere.

Det element, der scorer højest – gode og trygge relationer til lærer og klassekammerater – er i virkeligheden ikke direkte koblet til forløbet, men er noget, vi forlods har skullet bygge op over tid. Dog kunne den tilfældige gruppeinddeling have spillet negativt ind her, men ved at involvere eleverne i den proces, er dette formentlig elimineret.

Som det fremgår af figur 6, er struktur og retningslinjer vigtige for motivationen. Læreren er en autoritet, der sætter rammerne, og er det medierende led i processen.



**Figur 6: Motivation i forløbet**

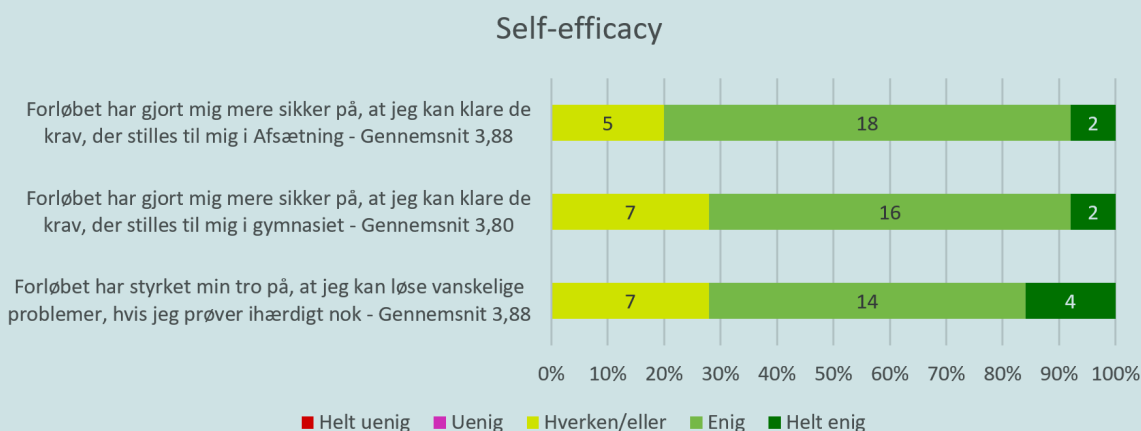


Kilde: egen tilvirkning.

Alt i alt må det konkluderes, at data støtter op om, at forløbet har givet eleverne et motivationsboost. Der, hvor det halter en lille smule, er på selvtilliden. Her er kun halvdelen enige eller helt enige i, at det har givet mere selvtillid. Det er derfor interessant at se på, hvordan eleverne reagerer på spørgsmålene om self-efficacy.

Til at måle self-efficacy er jeg (inspireret af The General Self Efficacy Scale) landet på, at udsagnene i figur 7 danner baggrund for vurderingen af self-efficacy.

**Figur 7: Self-efficacy i forløbet**



Kilde: egen tilvirkning.

Lige som under motivation, er der ingen på 'den forkerte side'. Forløbet har altså ikke skadet deres self-efficacy. Det interessante er, at forløbet også har haft et bredere sigte, idet ca. 3/4 af eleverne føler, at det har gjort dem mere sikker på, at de kan klare de krav, der stilles til dem i gymnasiet.

Den fjerdedel, der ikke har oplevet en positiv effekt i forhold til self-efficacy, passer antalsmæssigt meget godt med antallet, der under elevtyper blev rubriceret som uintegrerede. Det er ikke utænkeligt, at forløbets forholdsvis høje krav til abstraktionsniveau har været for stor en mundfuld for dem. Og de har så ikke følt, at deres gruppefæller eller læreren kunne bringe dem videre fra zonen for nærmeste udvikling.

## Bæredygtighed på dagsordenen

I vurderingen af forløbet tilkendegav langt de fleste elever, at der er en større kobling mellem bæredygtighed og faget, end de havde troet. Dermed kan man godt konkludere, at faget har åbnet sig for eleven. Og når kun ca. 1/6 hellere ville have haft en case, der ikke handlede om bæredygtighed, har eleverne også åbnet sig for faget.

9/10 tilkendegiver, at forløbet har givet dem en dybere viden om bæredygtighed. Dette kan i en Piaget-terminologi godt tolkes som en indikator for assimilation – at de får bæredygtighed til at passe ind i deres eksisterende skemaer. Erkendelsen af den større kobling mellem afsætning og bæredygtighed, end man havde troet, indikerer også, at der foregår en vis form for akkomodation, hvor man må tilpasse systemerne til den viden, man nu har opnået. Dette taler også for, at der er sket en større grad af dannelse som en konsekvens af mere tilegnet viden og færdigheder.

De er dog ikke gået bæredygtigheds-amok, så de synes ikke nødvendigvis, at bæredygtighed er vigtigere end økonomi, at man skal koble bæredygtighed på alt i afsætning, eller at deres løsning er blevet bedre, end hvis den ikke skulle handle om bæredygtighed. Dette vidner trods alt om en vis form for refleksion, hvor man ikke bare hopper hovedkulds begejstret ind i alt, hvad læreren præsenterer. Måske er det endda et tegn på, at der begynder at ske en vis form for subjektifikation (Biesta, 2009)?

Eleverne viste sig i interviewene ganske reflekterede i forhold til, hvad der har været meningen med forløbet. Her fremhæves betydningen af bæredygtighed i en tværfaglig sammenhæng, i erhvervslivet og i verden. Nogle eksempler på den reflekterede tilgang fra eleverne er:

*"Bæredygtighed behøver ikke være en byrde for virksomheden. Det kan være en styrke. Også for samfundet."*

*"Der er meget mere i bæredygtighed, end man lige tror."*

*"Bæredygtighed handler også om image."*

Dette viser, at der er sket positive refleksioner hos eleverne, hvilket understreger, at det refleksionsdidaktiske paradigme har været i spil.

## Skal vi ikke bare komme i gang?

Der er stærke indikationer på, at det giver mening at arbejde med bæredygtighed i undervisningen i afsætning. Og derudover må vi se i øjnene, at vi ikke har noget valg. Omverdenen kræver det, og vi vil gøre eleverne, virksomhederne og samfundet en bjørnetjeneste, hvis vi ikke klæder eleverne på til at blive bæredygtigheds-kompetente og kritiske ift. at kunne forholde sig til de mange dilemmaer, der er i arbejdet med bæredygtighed.

I forhold til det gennemførte forløb har det for størsteparten bragt noget positivt med sig. Men det skal også med, at der er en lille gruppe, som ikke har oplevet løft i motivation eller self-efficacy. Det kunne være interessant, hvis det var muligt at identificere disse elever. Er det de svage elever, der ikke har været motiverede og ikke har fået styrket deres self-efficacy? Det kunne være en rimelig antagelse. Måske er abstraktionsniveauet i forbindelse med et bæredygtighedsforløb så højt, at det kun er de fagligt stærke elever, der får det fulde udbytte af det?

Skulle forløbet implementeres i en anden klasse, ville jeg vælge at fokusere på gruppedannelsen. Her kunne man lave hierarkisk differentiering, så man fik grupper, der var homogene internt. Dermed kunne en større del af opmærksomheden rettes mod de svagere grupper, så man fik guidet dem godt igennem forløbet og dermed også fik løftet motivationen og self-efficacy hos dem. Det kunne formentlig også løses ved at lade dem indgå i selvvalgte grupper, hvor de typisk grupperer sig med elever med samme niveau (fagligt og ambitionsmæssigt).

Men konklusionen må være, at bæredygtighed er kommet for at blive. Og eleverne elsker at arbejde med noget, der er aktuelt og virkelighedsnært, så de spiller med.

Bæredygtighed griber ind i alle elementer af menneske- og erhvervs-livet. Denne erkendelse må vi også få ind i vores undervisning i alle fag. Man burde gå alle læreplaner igennem og finde bæredygtige elementer inden for hvert kernestofområde og få disse skrevet ind som eksempler på, hvordan man kan inddrage bæredygtighed i den daglige undervisning. Udviklingen inden for bæredygtighed går stærkt, så det vil nok være for voldsomt at angive, at der skal undervises i bæredygtighed i alle kernestofområder, da det vil kræve jævnlige ajourføringer af læreplaner. Men man kunne godt en gang årligt få fagkonsulenterne til at nedsætte en arbejdsgruppe, der arbejder med at definere hvilke elementer, der kan komme i spil i det enkelte fag. Her tænkes på elementer, der har en vis betydning i fagene – i afsætning vil det f.eks. være greenwashing, carbon footprint og ESG.

Hvis vi kun arbejder med bæredygtighed i afgrænsede forløb, oplever eleverne, at det er en fragmenteret undervisning, hvor bæredygtighed indtager en rolle som et element, der ikke er integreret i det øvrige, og som derfor vil få en mere distanceret behandling. Bæredygtighed kan tænkes ind i faget på forskellige måder. Her kan stofudvælgelsen

foregå ud fra basisdidaktikken via lærebogen, eller der kan arbejdes etnodidaktisk ud fra læreplanen med den virkelighed, eleverne allerede er bekendt med.

Men først og fremmest skal vi gribe muligheden for at lave virkelighedsnær, aktuel og involverende undervisning i afsætning, jf. læreplanen. Her kan bæredygtighed spille en vigtig rolle og medvirke til at skabe dannede individer, der kan gøre verden til et bedre sted. Det er bare at komme i gang!

\*\*\*

**Thomas Mølgaard**, Tietgenskolen.

## Litteraturliste

- Bandura, Albert (2012): *Self efficacy*. I: Kognition og Pædagogik, nr. 83, Stanford University.
- Banke, Mattias (2019): *Tietgen er blevet verdensmålsskole: Eleverne skal være modige og handlekraftige*, Fyens Stiftstidende, 11. september 2019, [fyens.dk](https://fyens.dk)
- Beck, Steen (2021): *Didaktisk tænkning på arbejde – en brugsbog til almen didaktik på det gymnasiale pædagogikum*, 1. udgave, 2. oplag, Frydenlund.
- Beck, Steen & Michael Paulsen (2011-a): *Hvorfor læringssamarbejde? Hvad er læringssamarbejde?*, Gymnasiepædagogik Nr. 86, 2011.
- Beck, Steen & Michael Paulsen (2011-b): *Mangfoldighed og fællesskab – en etnodidaktisk analyse af kursisttilgange og klasserumskultur på HF og VUC*, Gymnasiepædagogik Nr. 80, 2011.
- Biesta, Gert (2009): *Hvad er uddannelse til for?*, Klim.
- Børne- og Undervisningsministeriet (2022): *Bekendtgørelse af lov om de gymnasiale uddannelser*, LBK nr 957 af 22/06/2022, [retsinformation.dk](https://retsinformation.dk)
- Dolin, Jens & Peter Kaspersen (2020): *Læringsteorier*. I: J. Dolin, G.H. Ingerslev og H.S. Jørgensen: *Gymnasiepædagogik – en grundbog*, Hans Reitzels Forlag.
- Fink, Larry (2022): *The Power of Capitalism, Larry Fink's 2022 Letter to CEO's*, [blackrock.com](https://blackrock.com)
- Klafki, Wolfgang (2002): *Grundbestemmelser for et nyt almendannelseskoncept i dannelsesteori og didaktik – nye studier*, Forlaget Klim.
- Malhotra, Naresh K., David F. Birks & Peter Wills (2012): *Marketing Research – An Applied Approach*, Pearson.

- Mikkelsen, Eva Gemzøe, Ralf Schwarzer & Matthias Jerusalem (1999): *Danish Version of the General Self-Efficacy Scale*, [userpage.fu-berlin.de](http://userpage.fu-berlin.de)
- Ole Obitsø (2022): *Opråb til marketing: Tag ansvar for bæredygtigheden*, Mediet Markedsføring, 28. januar 2022, [markedsforing.dk](http://markedsforing.dk)
- Paulsen, Michael (2021): *Antropocæn dannelse og bæredygtighed i gymnasiet*, [emu.dk](http://emu.dk)
- Schmidt, Daniella (2023): *Klumme: Bæredygtighed rimer på virksomhed*, Fyens Stiftstidende, 19. januar 2023.
- Schultz Larsen, Ole (2023): *Psykologiens veje*, Systime (iBog), [psykveje.systime.dk](http://psykveje.systime.dk)
- Teknologisk Institut (2020): *FN's verdensmål i virksomhedernes hverdag: Bæredygtighed er på de fleste virksomheders dagsorden*, publiceret 26. juni 2020, [teknologisk.dk](http://teknologisk.dk)
- Undervisningsministeriet (2017): *Læreplan Afsætning A – 2017*, [uvm.dk](http://uvm.dk)
- Vejlstrup, Kirsten (red.) (2023): *Merkantil fagdidaktik*, Systime (iBog), [merkantilfagdidaktik.systime.dk](http://merkantilfagdidaktik.systime.dk)
- Öhman, Johan & Louise Sund (2021): *A Didactic Model of Sustainability Commitment*, *Sustainability*, 13, 3083.
- Ågård, Dorte (2016): *Klasseledelse*, Frydenlund.

# Interaktiv læringsplatform i den virtuelle undervisning i afsætning – et redskab til at understøtte elevernes motivation til deltagelse

Af Anders Stær Rasmussen

## Introduktion

I en tid, hvor undervisning i stigende grad foregår virtuelt, står vi som undervisere over for en betydelig udfordring: Hvordan kan vi fastholde elevernes motivation, når de sidder hver for sig og er adskilt fra os som undervisere og deres klassekammerater? Eleverne er generelt mindre motiverede i den virtuelle undervisning end de er i det fysiske klasserum (Eva, 2020). Seniorkonsulent hos EVA, Anne Katrine Kamstrup, pointerer i nedenstående citat, at undervisningsformen udfordrer en afgørende motivationsfaktor for eleverne – nemlig relationen til læreren og de andre elever:

*"(...) Og så er det sværere at blive set og hørt af sin lærer. Hvilket, vi ved, er super vigtigt for elevernes motivation" (EVA, 2020).*

Som tidligere underviser på Sydkysten Gymnasium i Ishøj har jeg i forbindelse med mit pædagogikumforløb haft mulighed for at dykke ned i denne problematik. Skoleåret 2020/2021 bød på flere nedlukninger på grund af covid-19, hvilket medførte nye eksperimenter med forskellige tilgange til virtuel undervisning. Jeg har oplevet, at elevernes motivation til aktiv deltagelse faldt markant i den virtuelle undervisning, og de følte sig overladt til sig selv. Dette skabte en frustration både blandt eleverne og hos mig som underviser.

Motiveret af denne udfordring besluttede jeg mig for at undersøge, hvordan vi som undervisere kan motivere eleverne til aktiv deltagelse i virtuel undervisning inden for faget afsætning. Afsætningsfaget er særligt interessant, da det involverer komplekse (og nye) begreber og modeller, der kræver elevaktiverende undervisningsformer for at blive forstået og anvendt korrekt og i sidste ende styrke blandt andet modelleringskompetencen.

I forbindelse med det fagdidaktiske projekt opdagede jeg Nearpod, en interaktiv læringsplatform, der tilbyder en alternativ tilgang til virtuel undervisning. Det viste sig, at 96% af mine elever foretrak Nearpod i forhold til mere traditionel skærmdeling og øvelser via Teams. Dette åbnede døren for yderligere undersøgelser, og det blev tydeligt, at Nearpod havde afgørende betydning for elevernes motivation og engagement til deltagelse i undervisningen i afsætning.

I denne artikel vil jeg derfor dykke ned i, hvordan en interaktiv læ-



ringsplatform som Nearpod kan motivere eleverne til aktiv deltagelse i virtuel undervisning inden for afsætning. Jeg vil også se på, hvordan denne tilgang kan forbedre elevernes forståelse af faglige begreber og modeller i afsætning.

Artiklen indledes med at definere virtuel undervisning og afgrænse, hvad der menes med begrebet. Herefter vil fokus være på, hvordan Nearpod fungerer som en interaktiv læringsplatform og hvordan den kan bidrage til at skabe et virtuelt klasseværelsesmiljø i afsætning.

Formålet med denne artikel er at dele mine erfaringer og resultater fra dette pædagogikumforløb med mine kolleger inden for faget afsætning på hhx. Jeg håber, at denne artikel vil bidrage til en øget forståelse af, hvordan vi som undervisere kan styrke motivationen og læringen i den virtuelle undervisning, og dermed give vores elever det bedste udgangspunkt for at kunne opfylde fagets mål.

Den overordnede problemformulering lød således:

Hvordan kan en interaktiv læringsplatform i den virtuelle undervisning understøtte elevernes motivation til at deltage aktivt i et forløb, der træner begreber og modeller til marketingplanen i afsætning?

For at besvare problemformuleringen bedst muligt ønskede jeg i teopæd-opgaven at besvare følgende underspørgsmål:

- **Underspørgsmål 1:** Hvordan kan det virtuelle forløb i afsætning understøtte og stimulere elevernes motivation for deltagelse og læring?
- **Underspørgsmål 2:** Hvilken indvirkning har forløbet på elevernes forståelse for begreber og modeller (modelleringskompetencen) i afsætning?

## Definition af begrebet virtuel undervisning

Danmarks Evalueringsinstitut (EVA, 2020) skelner mellem synkron og asynkron virtuel undervisning. EVA argumenter for, at virtuel undervisning både kan anvendes i forbindelse med dialogisk undervisning samt i forbindelse med selvstændigt elevarbejde.

Michael Paulsen (2020) opsummerer ud fra et forskningsperspektiv fire former for, hvordan virtuel undervisning kan fungere:

- A. Interaktiv fjernundervisning via digitale medier (f.eks. projektarbejde, vejledning via online dokumenter)
- B. Asynkron undervisning via online platform (f.eks. selvstudie gennem struktureret forløb. Her er der ikke interaktion)
- C. Virtuelle elementer i undervisning med fysisk samvær (f.eks. ved

forløb om fagligt tema, hvori der indgår vekslende arbejdsformer)

- D. Brug af digitale medier til at inddrage 3. parter i undervisningen (f.eks. arbejde med andre uden for skolen)

I min teopæd-opgave blev der analyseret et forløb i afsætning, hvor den interaktive læringsplatform Nearpod blev anvendt som en del af synkron virtuel undervisning, hvor der ikke var fysisk samvær. I relation til Paulsens (2020) fire former for virtuel undervisning er det således "Interaktiv fjernundervisning via digitale medier" (punkt a), der udgør fokus.

## Introduktion til Nearpod som interaktiv læringsplatform

Nearpod er en online platform, hvor man som underviser kan lave interaktive slideshows. Hvert slideshow afvikles som en såkaldt "live" session (synkron undervisning), hvor eleverne logger ind og således kobler sig på den præsentation, man som underviser har udarbejdet. Undervejs har man som underviser overblik over, hvilke elever der er aktive, og om de deltager i de aktiviteter, der indgår i forløbet. Eleven kan se de andre elevers "tegninger" og post-its, men hvor læreren kan se, hvem der byder ind med svar, kan eleven se de andre elevers "produktioner" anonymt. Brugerfladen minder lidt om et spil, og der er et vist "legende" element over læringsmiljøet.

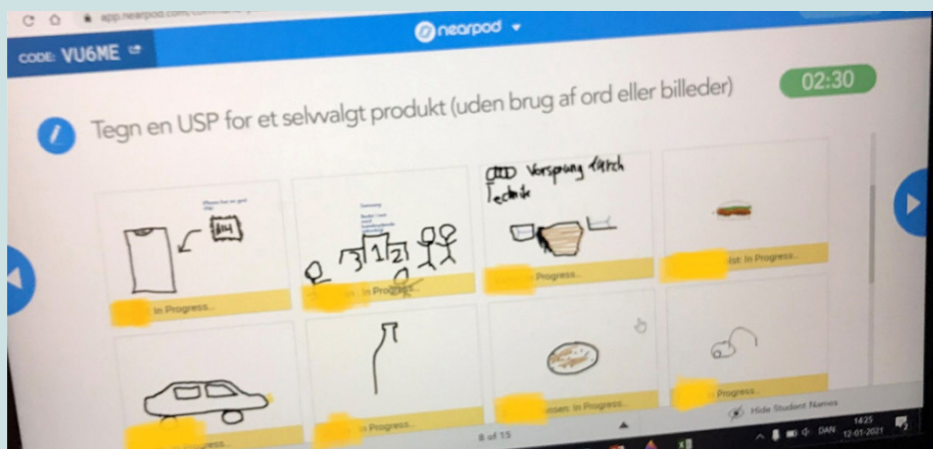
Det interessante ved Nearpod er, at platformen søger at opretholde et klasseværelsesmiljø gennem en virtuel oplevelse. Formålet med at bruge Nearpod er at sikre højere grad af interaktion via følgende elevaktiverende øvelser:

- Tegninger (eleverne tegner selv modeller eller illustrationer)
- Mikro-blogging (små post-its)
- Afstemninger (f.eks. om eleven er enig eller uenig i et udsagn)

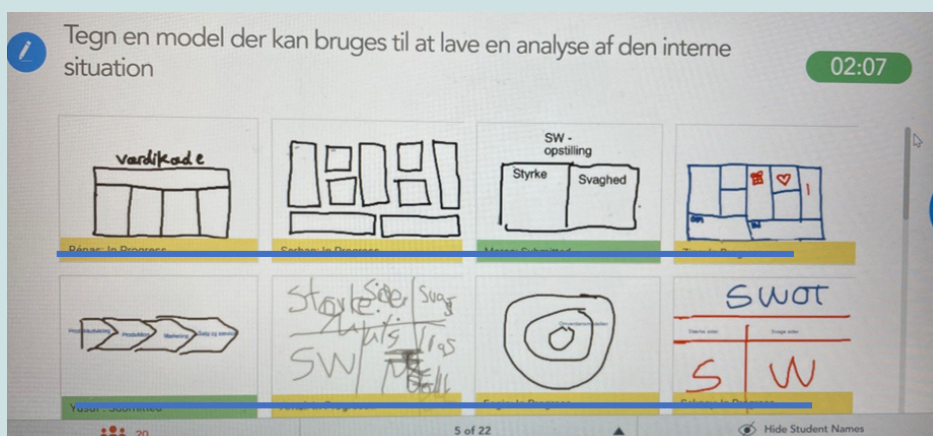
Nedenfor er indsat eksempler på, hvordan en elevaktiverende aktivitet ser ud, mens den er i gang:







Eksempel på en elevaktiverende øvelse i Nearpod hvor eleverne skal tegne USP (kilde: egen undervisning).



Eleverne tegner selv deres bud på, hvilke(n) model, der kan bruges til at lave en analyse af den interne situation (kilde: egen undervisning).

## Nearpod – undervisnings- eller samarbejdssystem?

Nearpod som læringsplatform kan bedst karakteriseres som både undervisnings- og samarbejdssystem. Særligt rummer Nearpod stort potentiale som kollaborativ platform (Hassing, 2020). Alle aktiviteter tilgås i Nearpod af hele klassen og deles synkront. Man kan således se "med elevens øjne".

Hassing (2020: 464) skitserer meget præcist, hvad det har af potentialer for at understøtte motivationen og vejledning i undervisningen:



”Denne overvågning kan selvsagt have en motiverende effekt, men mere interessant giver det læreren mulighed for en langt mere fokuseret procesvejledning. At sætte 30 elever i gang med at løse en opgave og derefter følge med i deres – meget forskellige – tilgange, tempo osv. kan være øjenåbnende for underviseren” (Hassing, 2020).

I afsætningsundervisningen tegner eleverne f.eks. afsætningsmodeller, hvor formålet er træning af modelleringskompetencen. Derudover svarer eleverne på spørgsmål og bidrager med korte tweets/mikroblogging, hvor kommunikationskompetencen også er i spil (Vejledning afsætning A, 2020).

## Analystisk tilgang – teorier og metoder

I arbejdet med at analysere elevernes motivation anvendte jeg Krogh & Andersens (2020) motivationsramme, CARTAGO. CARTAGO samler en række forskningsbaserede anbefalinger for, hvordan de enkelte nøglebegreber inden for motivation bedst kan anvendes i undervisningen.

Jeg valgte CARTAGO rammen, da den fra forfatterens side er udvalgt og organiseret, så teorien bliver både relevant, anvendelig og overskuelig for netop undervisere (Krogh & Andersen, 2020).

Nedenfor vil jeg ganske kort skitsere CARTAGO-rammen samt indikere hvilke centrale teoribaserede anbefalinger, jeg særligt har udvalgt i analysen af spørgsmål 1. Jeg har i nedenstående skema også indsat de spørgsmål, som jeg stillede eleverne efter forløbet. Formålet med nedenstående skema var således at levere en fokuseret præsentation af de didaktiske teorier, der blev arbejdet med i teopæd-opgaven.

CARTAGO Nøglebegreber	Udvalgte teoribaserede anbefalinger som jeg spurgte særligt ind til i spørgeskemaet til eleverne (besvares efter forløbet)
Kompetence-drivkræfter (Competence /Self efficacy)	Opdel større opgaver i mindre og mere håndterbare elementer.  Her spørger jeg ind til: <b>Hvordan oplever du, at Nearpod hjælper dig med at opdele større opgaver i mindre bider?</b>
Autonomi (Autonomy)	Stimuler og træner elevernes selvstyring samt oplevelse af kontrol og indflydelse.  Her spørger jeg ind til: <b>Hvordan oplever du, at du har medbestemmelse på, hvordan opgaverne skal løses?</b>
Relationer og tilhørsforhold (Relatedness)	Skab et inkluderende læringsmiljø med gensidig respekt, lydhørhed og anerkendelse af den enkeltes bidrag.  Her spørger jeg ind til: <b>Hvordan oplever du, at Nearpod kan sikre et læringsmiljø med respekt, lydhørhed og anerkendelse af dit bidrag?</b>

Opgaveværdi (Task value)	Introducer aktiverende elementer i undervisningen.  Her spørger jeg ind til: <b>Hvordan oplever du, at der indgår aktiverende elementer i undervisningen?</b>
Årsagstilskrivning (årsag til succes og/eller fiasko) (Attributions)	Tydliggør at succes/fiasko i stor udstrækning afhænger af parametre, der kan kontrolleres af eleven, f.eks. via indsats og særlige teknikker.  Her spørger jeg ind til: <b>Hvordan oplever du, at en succes med afsætning i Nearpod afhænger af din egen indsats?</b>
Målorienteringer (begrundelser for at agere, som man gør ift. en læringsopgave) (Goal Orientations)	Etabler et læringsmiljø, hvor fejl opfattes som en naturlig del af læringsprocessen.  Her spørger jeg ind til: <b>Hvordan oplever du, at undervisningen i Nearpod sikrer et læringsmiljø, hvor fejl opfattes som en naturlig del af læringsprocessen?</b>

## Analysegrundlaget: "Træning af modeller og begreber til Marketingplanen"

Hold: 3GB

**Kontekst:** De 2 moduler, som forløbet varede, indgik som en form for "introduktionsforløb" til klassens efterfølgende forløb om "marketingplanen for To Good To Go i USA" (eksamensforløb).

Nedenfor beskrives FIMME for forløbet.

<b>Formål</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>At eleverne formår at anvende afsætningsøkonomiske modeller, som er relevante i marketingplanen og forklare modellernes forudsætninger og egenskaber.</li> </ul> <p>De to moduler træner hovedsagelig elevernes modelleringskompetence, jf. de økonomiske fags kompetenceblomst.</p> <p>Derudover er formålet med forløbet, at skabe et praksisfællesskab i den virtuelle undervisning, hvor interaktionen mellem elev-elev, såvel som mellem eleverne og mig som underviser er høj</p>
<b>Indhold</b>	<p>Marketingplan (kap. 25):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Situationsanalyse (intern + ekstern situation)</li> <li>Marketingplan (målsætning, strategi, og handlingsplan)</li> <li>Budget og effektmåling (Måling af digital markedsføring, Break-even overvejelser)</li> </ul> <p>Tema: Marketingplan for Too Good To Go</p>

<b>Metode</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Klassedialog i Nearpod og i Teams.</li> <li>● Individuelt arbejde i "collaborate board" med post-its.</li> <li>● Individuelt arbejde med at tegne afsætningsmodeller.</li> <li>● Træning af faglig forankring gennem skriveøvelser.</li> </ul> <p><b>Læringsrum:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>5. Induktivt: Den dialogisk orienterede undervisning (Klassedialog) i form af fælles klassediskussion over relevante emner i marketingplanen.</li> <li>6. Deduktivt: Det opgaveorienterede læringsrum (Træneren) i form af korte skriftlige opgaver i Nearpod. Dette læringsrum sikrer faglig forankring.</li> </ol>
<b>Materiale</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Nearpod (til klassedialog, korte skriftlige opgaver, tegneopgaver, afstemninger mm)</li> <li>● Marketingbogen: kapitel 25</li> </ul>
<b>Evaluering</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Eleverne fremlægger selv deres bud på relevante modeller og begreber, samt reflekterer over modellernes forudsætninger og egenskaber.</li> </ul>

## Situeret læring i praksisfællesskaber som læringsteoretisk udgangspunkt for afsætningsforløbet

Mit læringsteoretiske udgangspunkt for planlægning og afvikling af forløbet var, at vi som mennesker lærer sammen med andre mennesker. Hele formålet med at arbejde med modeller og begreber i Nearpod er ønsket om at skabe et praksisfællesskab i den virtuelle undervisning, hvor interaktionen mellem elev-elev, såvel som mellem eleverne og mig som underviser, er høj (Lave og Wenger i Beck, 2019).

Grundlaget for at eksperimentere og udforske mulighederne i et afsætningsforløb med Nearpod var at medtænke det faktum, at vi som mennesker er aktivt forbundet og lærer af hinanden. Det kan virke næsten utopisk at skabe et praksisfællesskab i et virtuelt forum, hvor vi sidder hver for sig, men det var netop det, der var formålet i forløbet tilbage i 2021. Det er min overbevisning, at det var Lave og Wengers (Beck, 2019) teori om læring i praksisfællesskaber, der skulle til for at øge motivationen til deltagelse i undervisningen.

Lave og Wengers (Beck, 2019) teori om legitim perifer deltagelse var helt central som udgangspunkt for forløbet. Begrebet relaterer sig til opfattelsen af den måde, vi er sammen på i klassen, og andre sociale fællesskaber. At man i klassen både kan være den erfarne og den helt nye elev, der kender ganske lidt til afsætningsmodellerne, og som via fællesskabet med resten af klassen lærer en ny model til marketingplanen eller får bedre forståelse for afsætningsmodellernes egenskaber.

Særligt i klassen 3GB, som var den klasse, forløbet foregik i, havde begrebet legitim perifer deltagelse stor betydning, da der var en del

elever, som var fagligt udfordret. De udfordrede elever fik via Nearpod en indsigt i deres kammeraters tegninger af modeller og virtuelle "post-its" en mulighed for at lære af de andre. Det medførte, at flere elever fik nye indsigter i fagets begreber og modeller og dermed tilegnede sig ny viden.

## Kobling mellem læring i praksisfællesskaber og den fagdidaktiske tradition i afsætning

Det at arbejde i praksisfællesskabet i Nearpod giver rigtig god mening i afsætning, fordi det er et nyt fag for eleverne, og de skal lære nye måder at arbejde på samt tilegne sig helt ny teori. Netop derfor giver det mening, at de arbejder interaktivt i en elev-elev-relation i Nearpod, hvor det er trygt for dem, at de kan se, hvad de andre laver.

I lærerplanen for afsætning (2017) er der kort redegjort for de didaktiske principper i faget. I et afsnit fremgår det bl.a. at: *"der skal lægges afgørende vægt på, at den enkelte elev får mulighed for selvstændigt at formidle faglige problemstillinger, herunder fremføre faglige ræsonnementer"*.

Ovenstående citat har jeg udvalgt, da jeg her ser en kobling mellem læringsteorien om praksisfællesskaber og den fagdidaktiske tradition i afsætning. I første citat betones vigtigheden af, at eleverne skal have mulighed for selvstændigt at formidle faglige problemstillinger, hvilket jeg mener, er muligt i det praksisfællesskab, der opstod i forløbet. Særligt qua de mange individuelle øvelser, hvor hver enkelt elev bød ind med svar, der førte til både faglige problemstillinger samt ditto ræsonnementer i plenum.

*"Der lægges vægt på, at eleverne udfordres på deres evne til at kunne anvende de digitale muligheder på en hensigtsmæssig måde, og at de udfordres i forhold til deres globale forståelse og innovative kompetencer" (lærerplanen i afsætning, 2017).*

Ovenstående citat om anvendelse af digitale muligheder har jeg valgt at inddrage, da jeg ser en interessant kobling mellem deltagelse i det virtuelle digitale praksisfællesskab og elevernes evne til at anvende digitale muligheder på en hensigtsmæssig måde.

I afsnittet om arbejdsformer i Lærerplanen for afsætning (2017) står der følgende: *"I undervisningen skal der anvendes afvekslende og elevaktiverende arbejdsformer."*

Dette citat ser jeg som det mest interessante og relevante i refleksionen over koblingen mellem læringsteorien i forløbet og den fagdidaktiske tradition i afsætning. Som det er nævnt før, er styrken ved Nearpod netop at øge elevaktiviteten i det praksisfællesskab, der opstår i forløbet. Forløbet er udarbejdet ud fra basisdidaktik, da jeg specifikt har udvalgt marketingplanen som stofområde. Eleverne arbejdede konkret med at træne færdighedsmål og kombineret med forløbet danner det fagdidaktikken.



## Vigtigste resultater: Sådan påvirkede forløbet elevernes motivation

Eleverne i 3GB giver i undersøgelsen udtryk for, at der i forløbet i Nearpod er et godt overblik.

En af de fagligt udfordrede elever i 3GB nævner: *"Man får bedre overblik over opgaven"*.

En af de lidt mere afventende elever giver udtryk for: *"at vi tager tingene en ad gangen"*.

Tre elever svarer på hver deres måde, at (som en af eleverne svarer): *"man kan lade sig inspirere af andres arbejde"*.

Ovenstående citater er interessant i relation til self-efficacy. Eleverne oplever det, Bandura (2012) kalder en "andenhånds-erfaring", med hvordan en situation håndteres. Undervejs i undervisningen har jeg observeret, at eleverne finder meget tryghed i f.eks. at kunne se deres kammeraters tegninger. Netop det at kunne "følge med på sidelinjen" relaterer sig til teorien om legitim perifær deltagelse (Beck, 2019). At være perifær deltager er særligt vigtigt i relation til fagdidaktikken, da afsætning er et nyt fag, hvor det at have nogen at spejle sig i er afgørende for forståelsen af fagets teorier og modeller.

Når det kommer til medbestemmelse, er der her blandede opfattelser fra eleverne.

En elev svarer *"ved ik"*, mens en anden svarer *"det føler jeg ikke jeg har"*.

Af citaterne ses det, at en gruppe af elever oplever autonomien som lav, hvilket med Ryan og Decis teori (2000) vil svække motivationen. Dog er meget autonomi per definition ikke motiverende for den store elevgruppe. Forskning viser, at graden af valgfrihed må justeres efter eleverne.

En af de fagligt stærkere elever giver udtryk for at: *"alle kan komme med deres egne tanker og refleksioner"*.

Mine egne observationer omkring autonomi i forløbet var, at medbestemmelse er motiverende for de elevtyper, der kan håndtere denne frihed, mens det hos andre elevtyper kan være svært at håndtere denne autonomi, hvis ikke de faglige kompetencer er tilstrækkelige.

Uafhængigt af hinanden bruger 6 ud 12 elever ordet "anonym" i deres besvarelse af spørgsmålet til dette punkt. Det er tydeligt, at anonymiteten er afgørende for læringsmiljøet i det virtuelle forløb i afsætning. En elev svarer følgende: *"Man kan være anonym og stadig vise læreren, hvad man kan"*.

Ovenstående citat understreger potentialet i at arbejde virtuelt med eleverne. Denne anonymitet er sværere at skabe i det fysiske klasserum, hvor flere måske ville holde sig tilbage fra at deltage.

Udover anonymiteten svarer flere også, at det er sjovt. En elev kalder



Nearpod et "sjovt læringsbegreb".

Generelt er det min observation, at eleverne følte sig anerkendt med det, de bringer til undervisningen samtidig med, at de er en del af et fællesskab. Det bekræftes af dette elev-citat: "Fordelene er: man bliver hørt og alle kan deltage."

Efter forløbet har en elev fra 3GB udtalt følgende: "Føler at alle kan komme med deres svar og vise hver især, hvad man kan i afsætning."

Især det afsluttende citat indikerer, at Nearpod var stimulerende for elevernes motivation i afsætningsforløbet. Ved gennemførelse af spørgeskemaundersøgelsen gav eleverne mundtligt udtryk for, at der via anvendelsen af Nearpod blev skabt et rart klasserum med fælles opgaver og ikke mindst ansvar for at deltage. Og måske allervigtigst: en "forbundethed" som ellers er så svær at skabe virtuelt.

## Vigtigste konklusioner

Eleverne oplevede i forløbet med Nearpod det, Bandura (2012) kalder en "andenhånds-erfaring" med, hvordan en situation håndteres. Eleverne fandt meget tryghed i f.eks. at kunne se deres kammeraters tegninger. Netop det at kunne "følge med på sidelinjen" som legitim perifær deltager, øger motivationen hos eleverne (Beck, 2019).

Via anvendelsen af Nearpod i forløbet blev der skabt et rart klasserum med fælles opgaver og ikke mindst fælles ansvar for at deltage. Og måske allervigtigst: en "forbundethed" som ellers er så svær at skabe i den virtuelle undervisning. Den opgaveværdi, der ses hos eleverne, kan opsummeres i følgende citat:

*"Nearpod er sjovere, og man er tvunget til hele tiden at byde ind. Så man holdes aktiveret og vågen."*

Ovenstående citat indikerer, at der er tale om en situeret motivation (Tanggaard, 2009), da eleverne betoner den særlige intensitet, der opstår, når man er sammen om at byde ind med hver sine svar. Eleverne oplevede en klar sammenhæng mellem succes og indsats, hvilket er understøttende for motivationen.

Flere af mine elever svarede, at læreren jo kan se, om man er aktiv, og at det har en indflydelse. Der er således indikationer på, at eleverne er ydre motiveret. Undersøgelsen viste tegn på, at der var tale om integreret regulering (Ryan & Deci, 2000), da eleverne oplevede indflydelse på aktiviteterne, men de var stadig drevet af ydre hensyn i form af f.eks. karakterer, som eleverne gav udtryk for.

Hvad angår indvirkningen på elevernes modelleringskompetence svarede 73% af eleverne, at de har lært at "anvende afsætningsøkonomiske modeller og forklare modellernes forudsætninger", mens 9% svarer "fortolke og formidle information om afsætning" (kommunikationskompetencen). Det er således tydeligt, at det er elevernes modelleringskompetence, der har rykket sig mest via den høje interaktion i det virtuelle praksisfællesskab, der er opstået. Det stemmer



også overens med de observationer, jeg selv har gjort efter forløbets afslutning.

## Refleksion: Er det lærerens opgave at være sjov?

Som det fremgår tidligere i artiklen, oplevede flere elever, at forløbet i Nearpod var "sjovt", hvilket jo i sig selv kan være positivt nok, men det er samtidig et dilemma, hvor langt vi som undervisere skal gå for at præsentere fængende og sjov undervisning, der imødekommer forskellige elevtyper.

Sten Beck (Gymnasieforskning, 2014) udtaler om denne debat:

*"Jeg mener ikke, at skolerne bare skal lægge sig fladt ned på maven for de unge. Men vi bliver nødt til at have et realistisk udgangspunkt i forhold til, hvad det er for forudsætninger, de unge kommer ind på uddannelsen med, og så inden for de rammer formulere nogle realistiske ambitioner om, hvor vi gerne vil have dem hen."*

Jeg deler Sten Becks bidrag til denne debat, og ser Nearpod som en del af løsningen for at møde eleverne, der hvor de er. Jeg anser denne debat som særligt relevant på skoler med gymnasiefremmede elever, hvis forældre ikke selv har en gymnasial uddannelse. En vigtig pointe i denne debat er, at Nearpod som motivationsfremmende metode ikke må overskygge de faglige mål i afsætning og andre fag, hvor Nearpod integreres. Det er min vurdering, at den balance godt kan opnås ved integration af læringsplatforme som Nearpod.

\*\*\*

**Anders Stær Rasmussen, Niels Brock, JTP.**

## Referencer

- Bandura, Albert(2012): 'Self efficacy' i Kognition og pædagogik nr. 83. Siderne 16-35.
- Beck, S., (2019): *Didaktisk tænkning på arbejde*. s.l. Frydenlund.
- EVA (2020): *Gode råd til virtuel undervisning*. Artikel fra Danmarks Evalueringsinstitut.
- Gymnasieforskning (2014): *HVOR LANGT SKAL VI GÅ?* Institut for Kulturvidenskaber, Syddansk Universitet siderne 18-24.
- Hassing, Anders(2020): *Digitale strategier i undervisningen*. I Dolin, Ingerslev & Jørgensen (2020): *Gymnasiepædagogik – en grundbog*, 4. udgave. Siderne 458- 469.
- Krogh og Andersen (2020): *Kapitel 4.2 Motivation*. I Dolin, Ingerslev & Jørgensen (2020): *Gymnasiepædagogik – en grundbog*, 4. udgave. Siderne 250- 265.



- Lærerplan i Afsætning (2017): *Afsætning A - hxx*, august 2017. Bilag 22.
- Paulsen, Michael (2020): "Virtuel Undervisning – et overblik" Ppt tilgået på EMUs platform d. 6. oktober 2023.



# Gamification af eksamensforløbet i afsætning: Et redskab til at øge motivationen?

Af Ida Marie Streubel Knudsen

Denne artikel er udformet på baggrund af opgaven i Teoretisk Pædagogikum i 2021 under temaet "Spil og Læring". Artiklen har til formål at frembringe indsigter omkring, hvordan gamification kan skabe motivation i en 3.g klasse med afsætning på A-niveau.

I afsætning i 3J stod det igennem skoleåret klart, at eleverne befandt sig på meget forskellige faglige niveauer og at motivationen for at gå i gymnasiet ligeledes varierede meget. 3g klassen jeg underviste i, havde afsætning på A-niveau og innovation på B-niveau, og det har fra et lærerperspektiv været med til at forme dem, til de elevtyper de er. Flere af eleverne har haft travlt med bl.a. små virksomheder ved siden af gymnasiet.

Min undring gik på, hvordan man med studentertiden og eksaminer lige om hjørnet fastholder et fagligt fokus over mange uger. Og om gamification kunne være et redskab til at øge motivationen. Den problemformulering jeg arbejdede ud fra var:

*"Hvilken påvirkning har gamification på elevernes faglige fokus og motivation i arbejdet med det eksamensrettede forløb i afsætning?"*

Kan vi som undervisere motivere eleverne til stadig læring og engagement, når de kun er få måneder fra at have læseferie i 3.g eller er den kamp tabt på forhånd? Noget forskning peger på, at elevernes motivation er dalende gennem gymnasieforløbet (Ågård, 2016). Der ligger derfor en stor udfordring for gymnasielæreren i netop denne del af uddannelsesforløbet i forhold til at skulle motivere og engagere eleverne til at præstere og engagere sig i et stort eksamensrettet forløb så tæt på mål.

## Gamification i eksamensforløbet

Læreplanen for afsætning A siger, at "som grundlag for den mundtlige prøve arbejdes der med et forløb, som skal dække kernestofområderne bredt. Forløbets overordnede emne bestemmes af læreren. Forløbet placeres typisk i den afsluttende del af undervisningen. Eleverne skal hertil udarbejde et kort sammenfattende skriftligt produkt for at fastholde fagligt fokus" (Børne- og Undervisningsministeriet, 2017, s. 3).

Som det fremgår af ovenstående citat, lægger både produktet i form af et sammenfattende skriftligt produkt samt fastholdelsen af fagligt fokus op til, at eleverne skal arbejde induktivt og dybdegående med et overordnet emne. Her havde jeg en antagelse om, at klassen ville blive udfordret og have svært ved at fastholde den faglige fordybelse i projektet både grundet projektets omfang og forløbets placering i slutningen af 3. år. Problemstillingen, jeg har stået overfor, har derfor handlet om at benytte didaktiske greb, som passer til klassen og som kunne være med til at motivere på tværs af fagligt niveau og elevtyper.

En anderledes vinkel til at motivere og engagere elever i tilegnelsen af det faglige stof er at bruge såkaldt gamification dvs. at gøre læringen spilbaseret. Definitionen, jeg støtter mig op ad gennem denne artikel, er, at gamification er brugen af spilelementer i ikke-spil kontekster (Deterding, Khaled, Nacke, & Dixon, 2011).

Undersøgelsen tager udgangspunkt i det eksamensrettede forløb i 3.g, hvor eleverne i større grad end ellers arbejder selvstændigt med analyse af en virksomhed over mange uger. Det var netop spændende at undersøge motivationen i denne klasse på dette tidspunkt af skoleåret, idet mange af eleverne havde svært ved at holde fagligt fokus. Forløbets placering i slutningen af skoleåret gjorde det desuden interessant som genstandsfelt, idet det formodes at flere elever på dette tidspunkt har dalende motivation.

Fagets særkende kommer særligt i spil i dette forløb, hvor eleverne skal arbejde i dybden med en virksomhed og derved opnå viden om, hvordan de vil agere på et givent marked (Vejlstrup, 2019, kapitel 8). Eleverne skal igennem forløbet vise, at de mestrer alle fagets faglige mål, og de økonomiske kompetencer trænes ligeledes i forløbet.

Som grundlag for den mundtlige prøve arbejdes der med et forløb, som skal dække kernestofområderne bredt. Forløbet har repeteret kernestofområderne og dannet grundlag for den mundtlige prøve. Mine data er primært observationer omkring forløbet i 3. års klassen samt elevernes spørgeskemabesvarelser, der skulle afdække deres holdning til spilelementerne i forløbet, som blev indsamlet efter forløbets afslutning.

Eleverne arbejdede med en casevirksomhed, hvor klassen i starten af forløbet fik besøg af virksomhedens ejer, der holdt et oplæg om virksomheden, som eleverne kunne bruge i deres casearbejde. Arbejdet med virksomheden skulle munde ud i et kort sammenfattende skriftligt produkt for at fastholde fagligt fokus. Produktkravet var en rapport på 4-5 sider samt en PowerPoint med sammenfatning af deres faglige pointer, som skulle medtages til en eventuel mundtlig eksamen.

Forløbet i denne opgave indeholder flere gamification elementer, hvor spilelementerne er repræsenteret gennem et pointsystem, deadlines (regler) samt et scoreboard udarbejdet til formålet. Alle disse elementer er medtaget i et forsøg på at motivere eleverne til at holde fagligt fokus i deres arbejde med casevirksomheden og forløbet. Udarbejdelsen af forløbet har ikke haft det æstetiske element for øje, hvilket

kan anses som værende en svaghed for gamification-elementet som helhed.

Figur 1: Scoreboard

Gruppe	Point	Status 1 18/3	Status 1 Kommentar	Status 2 19/4	Status 2 Kommentar	Status 3 29/4	Status 3 Kommentar	Ekstra point	Point i alt
#BubbleBitches	Deadline overholdt (0-5)	5	Udfold kreativiteten til næste status (slides)	2	I har en del på strategi, de andre emner er meget uafærdige både i slides og rapport.	3	Godt arbejde med slides - I har relevante ting med fra hvert kernestofområde. I mangler at have skrevet bare et eller andet til de sidste kernestofområder i rapporten.	4	35
	Fagligt niveau (1-5)	5		2		5			
	Kreativitet (1-5)	3		3		3			
Team Ice Age	Deadline overholdt (0-5)	5	Højt fagligt niveau. Udfold kreativiteten til næste status (slides).	5	Godt arbejde! I kan med fordel skrive lidt mere på nogle slides for at hjælpe jer selv ift. eksamen.	5	Jeres rapport er meget overbevisende og I kommer godt rundt om kernestoffet.	5	46
	Fagligt indhold (1-5)	5		5		5			
	Kreativitet (1-5)	3		4		4			
Three and a half men	Deadline overholdt (0-5)	3	Arbejd på kreativiteten i slides. Jeg mangler en virksomhedskarakteristik - vigtigt element.	2	I har ikke nået alle områder ift. deadline. Check jeres slides for stavet fejl - der var mange :)	3	Godt at se I er kommet videre med rapporten : Dog mangler der lidt updates i slidesene ift. alle kernestofområder.	4	31
	Fagligt indhold (1-5)	4		3		4			
	Kreativitet (1-5)	2		3		3			
Hold: Nu kæft	Deadline overholdt (0-5)	4	I mangler lidt omkring metodevalg og kommentar til kilderne. Gør jeres virksomheds-karakteristik længere (er kun 66 ord).	1	I har ikke nået alle områderne, så der er ikke så meget at vurdere på. Go go go ;)	0	Åh åh, jeg kan ikke se at I har arbejdet med kernestofområderne Internationalisering (markedsudvalgelse, internationaliseringsmodeller, kulturelle forhold), Segmentering, målgruppevalg og positionering, samt Marketingmix (de fire P'er) Ingen redigering siden 19. april. Hvor er jeres arbejde?		16
	Fagligt indhold (1-5)	3		2		0			
	Kreativitet (1-5)	3		3		0			
Sexy Unicorns	Deadline overholdt (0-5)	4	Kan ikke finde jeres beskrivelse af metode. Fokus på mere tekst i slides og overvej eget slide design.	1	Kan slet ikke finde hvad I har til område 2,3,4. Hvor er jeres rapport? Kom igen drenge :)	0	Åh åh, jeg kan ikke se at I har arbejdet med kernestofområderne Internationalisering (markedsudvalgelse, internationaliseringsmodeller, kulturelle forhold), Segmentering, målgruppevalg og positionering, samt Marketingmix (de fire P'er) Ingen redigering siden 19. april. Hvor er jeres arbejde?		19
	Fagligt indhold (1-5)	5		1		0			
	Kreativitet (1-5)	4		4		0			
Tiger Savage	Deadline overholdt (0-5)	5	Mere faglighed ift. beskrivelse af jeres kilder	4	Godt arbejdet, I har næsten nået alt. mangler lidt indhold til rapporten. Lidt mere kreativitet, hvis I skal have point der.	0	Åh åh, jeg kan ikke se at I har arbejdet med kernestofområderne Internationalisering (markedsudvalgelse, internationaliseringsmodeller, kulturelle forhold), Segmentering, målgruppevalg og positionering, samt Marketingmix (de fire P'er)	1	25
	Fagligt indhold (1-5)	4		4		0			
	Kreativitet (1-5)	2		2		3			

Kilde: egen udvikling.

Forud for forløbet udviklede jeg et scoreboard som det primære evalueringsværktøj til brug undervejs. Det indeholdt lærerbestemte deadlines med produktkrav og evaluering i form af både point og formativ skriftlig feedback. Der blev desuden sat biografbilletter på højkant til "vinderne", altså den gruppe, der gennem hele forløbet klarede sig bedst og fik flest point i scoreboardet. Billetterne blev sponsoreret af skolen. Der var altså noget konkret på højkant til gruppen med flest point i slutningen af forløbet, hvilket også tilføjede et element til konkurrencen.

Metodisk var der fokus på det induktive arbejde, hvor der var lav styring fra læreren og hvor eleverne trænede samarbejdsevner, selvstændighed og ansvarlighed. Eleverne skulle på dette tidspunkt i uddannelsen vise, at de mestrede studiekompetencen samtidig med, at der skulle tages hensyn til klassens elevtyper og disses behov for stilladsering. I projektet forud for eksamen fik eleverne lov til selv at vælge grupper grundet det eksamensrelaterede perspektiv i opgaven og for at fremme motivationen hos eleverne. Dette resulterede i, at de fleste grupper var homogene i elevsammensætningen.

## Teoretisk udgangspunkt

Mit teoretiske udgangspunkt fandt jeg i erfaringslæring hos John Dewey, men jeg gjorde mig også tanker om Vygotskys begreb *stilladsering*. Forskellige motivationsteorier er ligeledes essentielle i relation til de didaktiske overvejelser omkring forløbet.

Det læringsteoretiske afsæt for forløbet stammer hovedsageligt fra John Dewey, der er forfatteren bag vendingen *learning by doing* og teorien om erfaringslæring. Dewey ser dog ikke *doing* som en praktisk gørem, men som at vi ikke skal lære teori for at erkende sandt men for at få en tankegang, der skal hjælpe os med at løse problemer (Beck, 2019, s. 300). I Beck, Kaspersen & Paulsens kapitel om Dewey siger forfatterne følgende om skolens formål: "*Skolen skal kort fortalt gøre det muligt for den opvoksende generation at tilegne sig viden på en erfarende måde, som forbinder sig med problemløsning*" (2014, s. 402). Den problemløsende tilgang finder vi i afsætningsfaget, der opfordrer til en induktiv tilgang til stoffet. Læreplanen siger, at "*det induktive undervisningsprincip har en vigtig rolle for tilrettelæggelsen af undervisningen i faget.*" Samtidig har teorien i faget til formål at hjælpe eleverne til at løse problemer og arbejde med udfordringer for virkelige og fiktive virksomheder (Børne- og Undervisningsministeriet, 2017, s. 2). Forløbet lægger sig altså op af ovenstående paradigmer ved at have selvstændighed og problemløsning i fokus samt et fokus på den induktive tilgang til arbejdet med casevirksomheden. Koblingen mellem teori og empiri er essentiel i den måde, der arbejdes på i afsætning, og casearbejde er derfor en central metode i faget. Ved den induktive metode vil lærerrollen bære præg af lav styring samt en vis afstand til eleverne (Dolin, Ingerslev & Jørgensen, 2020, s. 298). Her befandt jeg mig som underviser i konsulentrollen, hvor min opgave bestod i at rammesætte og stilladser forløbet samt vejlede og guide eleverne

undervejs i deres selvstændige gruppearbejde.

Eleverne havde indflydelse på pointsystemet for at give dem medbestemmelse, hvilket kan påvirke motivationen til opgaven positivt, jf. CARTAGOs motivationsmæssige nøglebegreb *Goal Orientations*, der bl.a. taler ind i at lade eleverne opstille selvrefererende mål (Dolin et al., 2020, s. 254). Derudover gav jeg også formativ feedback i form af uddybende kommentarer til hver gruppe, som var synlige for alle elever i klassen.

Forløbet træner ligeledes alle kompetencer i den økonomiske kompetenceblomst fra faget, idet alle kompetencer skal bruges for at kunne sætte sig ind i virksomheden, anvende fagets teori til at belyse virksomheden og argumentere og kommunikere analyserne på klar og tydelig vis gennem både PowerPoint og rapport, der var produktkravene for opgaven (Børne- og Undervisningsministeriet, 2021, s. 4).

I afsætningsfaget har vi ikke et konkret fagdidaktisk grundlag at arbejde ud fra i undervisningen. Det er derfor essentielt, at man anlægger bestemte perspektiver, der transformerer almindidaktikken til fagdidaktik. Det er gennem transformationen, hvor jeg nedlægger mine egne refleksioner og tanker om undervisningen og det konkrete stof, at fagdidaktikken i faget bliver tydeliggjort (Vejlstrup, 2019, kapitel 8.7). I stofudvælgelsesmodellen stilles stofudvælgelsen (hvad skal der undervises i?) over for uddannelsernes mål (hvorfor skal der undervises i dette?). I spændet mellem dette input og output ligger faget afsætnings særkende. Projektet forud for eksamen blev tilrettelagt med tanke på etnodidaktikken, fordi der tages afsæt i en virksomhed fra lokalområdet. Etnodidaktikken spejles i fagets formål i læreplanen for afsætning A, der bl.a. siger følgende: *“Eleverne skal gennem arbejde med virksomhedens nationale og globale udvikling styrke evnen til at argumentere, ræsonnere og formidle virkelighedsnære afsætningsøkonomiske problemstillinger samt udvikle forståelse for virksomhedens rolle i et globalt perspektiv”* (Børne- og Undervisningsministeriet, 2017, s. 1).

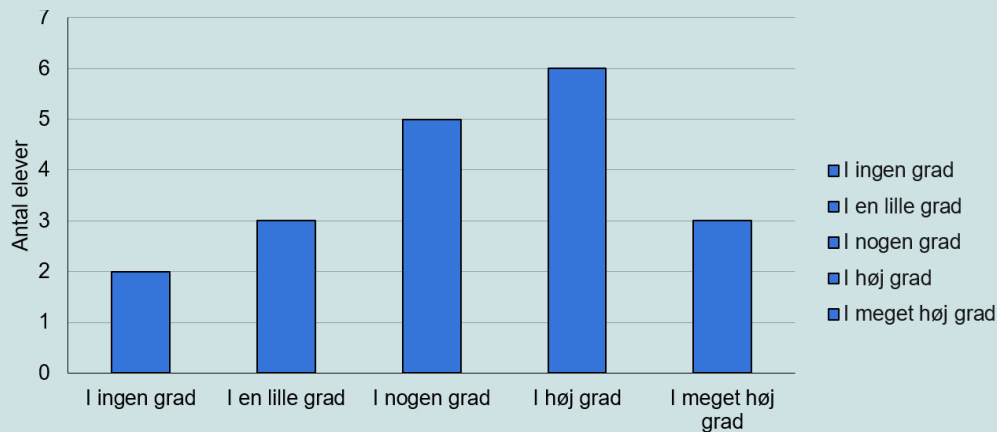
## Motivation gennem gamification

Elevernes holdninger til gamification blev indsamlet via et spørgeskema med både lukkede og åbne spørgsmål. Spørgsmålene blev formuleret så direkte som muligt, for at eleverne nemt kunne forstå dem. Derudover blev spørgsmålene udformet med fokus på, at man ikke kunne misforstå, hvad der blev ment med spørgsmålene. Når der blev spurgt ind til ‘motivation’, var det dog en subjektiv vurdering, hvad der blev ment hermed, og det samme gjorde sig gældende i spørgsmålet omkring, hvorvidt eleverne ‘synes om pointsystemet’. Her blev de uddybende, åbne spørgsmål benyttet for at komme nærmere, hvad eleverne mente. Denne begrebsafklaring kunne med fordel være udforsket gennem elevinterviews, hvilket der desværre ikke var tid eller mulighed for at udføre. 19 ud af 24 elever besvarede anonymt spørgeskemaundersøgelsen, og mine data kunne derfor have været mere valide, havde jeg fået svar fra alle elever i klassen.

Elevernes holdning til pointsystemet i scoreboardet altså et af spilelementerne var generelt positive. 9 ud af 19 elever synes 'I høj grad' eller 'I meget høj grad' om pointsystemet. Eleverne blev til dette spørgsmål bedt om at uddybe deres besvarelse. I elevernes uddybende svar var der en overensstemmelse mellem de lukkede og åbne svar. Altså havde de elever, der eksempelvis svarede 'I ingen grad' eller 'I en lille grad', også givet negative eller forbeholdene svar over for pointsystemet. Flere af de afstandtagende elever sagde, at de forskellige deadlines ikke fungerede for dem, fordi alle arbejder på forskellige måder. Disse elever havde også et større fokus på, at de skulle aflevere et produkt og så ikke vigtigheden i processen. De mangler altså interessen og lysten til læring, der ligger hos dem, der drives af indre motivation (Ågård, 2021).

**Figur 2: Elevernes evaluering af pointsystem**

I hvor høj grad synes du om pointsystemet i forbindelse med projektet om Yummii Yummii?



Kilde: egen tilvirkning ud fra elevernes besvarelser.

Hos de positivt stemte elever blev 'motivation' nævnt af 5 elever, som begrundelse for, at de syntes om pointsystemet. En elev sagde eksempelvis følgende:

*"Det motiverer grupperne/personerne til at arbejde både grundigt og i højt tempo med opgaven. Derudover sørger det for, at man får opgaven lavet fyldestgørende og får feedback på opgaven løbende, hvilket er super godt. Også fedt med præmie da det tilføjer et konkurrenceelement."*

Elevernes positive syn på pointsystemet finder støtte hos Hanghøj der siger, "at gamification-teknikker ofte har en positiv effekt på de fleste studerendes motivation" (2019, s. 9). Desuden har et eksperimentelt studie af Lieberoth (2015), som Hanghøj henviser til, ligeledes påvist "en umiddelbar positiv motivationseffekt ved slet og ret at rammesætte en aktivitet som et "spil", uanset om der reelt er tale om et spil" (2019, s. 9). Altså var det forventeligt, at eleverne i 3J syntes godt om spilele-

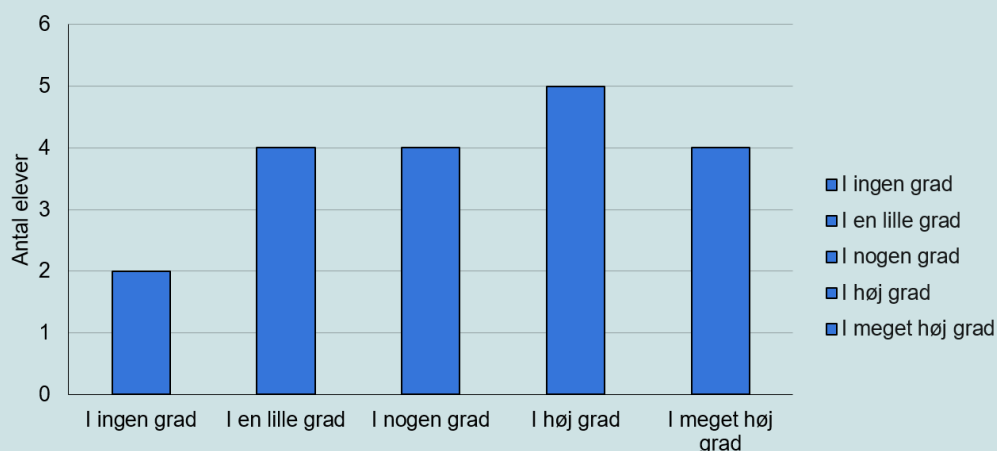
mentet i forløbet set i forhold til at understøtte deres motivation.

Arbejdsmoraleen i forløbet var meget forskellig i grupperne. Jeg observerede, at nogle grupper fandt det motiverende at få (gode) point i konkurrencen, hvor andre syntes at finde det mindre relevant ift. deres motivation. Derudover skulle eleverne også gå til og fra projektet grundet SOP-skriveuger, ferie og aflyste lektioner, hvilket kan have påvirket motivationen negativt, i og med at nogle elever skal bruge længere tid på at komme tilbage "i flow".

I spørgeskemaet blev eleverne også spurgt til konkurrenceelementet i det eksamensrettede forløb. Her svarede 9 ud af 19 elever, at de blev motiverede af konkurrenceelementet 'I høj grad' eller 'I meget høj grad'.

**Figur 3: Elevernes evaluering af motivation ift. konkurrenceelementet**

I hvor høj grad blev du motiveret af konkurrenceelementet i forbindelse med projektet om Yummii?



Kilde: egen tilvirkning ud fra elevernes besvarelser.

En elev, der svarede 'I meget høj grad', sagde, at "normalt hører man ikke om andres respons og med pointsystemet kunne man se hvordan man gjorde det sammenlignet med andre - det hjalp til at man blev mere målrettet". Andre elever bakkede ovenstående op ved ligeledes at syntes, det var motiverende at blive sammenlignet på tværs af grupperne og kunne måle sig med sine klassekammerater. Man kunne dog forestille sig, at dette især gjorde sig gældende for de fagligt stærke elever, og at dem, der i forvejen ikke havde den store faglige selvtillid, kunne blive demotiveret af at få lave point. En elev der svarede 'I en lille grad' sagde dertil, at "en dårlig præstation kan påvirke din motivation negativt, da det skader det kommende forløb."



## Gamification som stillads

En læring ved denne aktion i 3J var, at stilladsning er essentiel. *“Gamification kræver imidlertid meningsfuld progression og tydelig anerkendelse for, at spil-handlingerne skal blive ved med at øge elevernes indre motivation for at deltage i faglige aktiviteter”*. Sådan siger Misfeldt og Hanghøj (2016), som ser gamification som ydre motivation og derfor noget, der kræver et solidt stillads, der sikrer den nævnte progression. Eleverne, der er styret af ydre motivation, er også dem, der har mest brug for opmuntring, støtte, hjælp og retningslinjer (Ågård, 2021).

Elevernes kvalitative kommentarer vidner samlet set om, at opgavens formulering og underviserens vejledning af eleverne undervejs er essentiel for elevernes lyst og evne til at arbejde fordybet med opgaven. Ikke alle elever har følt sig i kontakt med *zonen for nærmeste udvikling*, hvor de har fået den tilstrækkelige hjælp fra enten fagligt stærke elever eller læreren (Beck, 2019, s. 293). Dette skyldes til dels gruppesammensætningen, hvor jeg ikke havde indflydelse, hvilket førte til homogene grupper.

I elevernes besvarelser fremkommer der også et billede af, at nogle elevers arbejdsrytme blev forstyrret af scoreboardet og de forskellige deadlines undervejs. Hos de positivt stemte elever pegede svarene på, at eleverne følte sig motiverede af pointsystemet til at arbejde fokuseret i alle timerne, idet de kunne se fordelene i at opdele projektet i mindre bidder og ikke skubbe det hele til sidst. De nævnte også, at det gjorde opgaven mere overskuelig, at den var opdelt på forhånd.

Et forløb som grundlag for eksamen er i sin helhed stort, hvilket stiller krav til elevernes studiekompetencer ift. at planlægge og organisere deres arbejde. Derfor vil opdelingen af opgaven ift. de forskellige deadlines ikke være nok for alle elevgrupper, hvor nogle elevtyper vil skulle holdes yderligere i hånden.

Eleverne var gennem forløbet klar over, at jeg som underviser og “dommer” observerede deres arbejde via deres delte dokumenter. Monitorering af elever peger ud fra en undersøgelse fra Ågård (2016) på, at det kan gavne elevernes arbejdsindsats, at de ved, at læreren kigger med. En af eleverne i 3J sagde dertil, at pointsystemet *“sørger for, at man får opgaven lavet fyldestgørende og får feedback på opgaven løbende, hvilket er super godt”*. Når man ved, at man bliver bedømt med point, kan det få nogen til at engagere sig mere end ellers.

Gamification-elementet var som sagt et scoreboard, hvor jeg gav både summative point og formativ skriftlig feedback til grupperne. Dette betød, at alle elever kunne holde øje med, hvordan det gik dem ift. deres klassekammerater.

En af de positivt stemte elever, der ‘l høj grad’ blev motiveret af konkurrenceelementet, sagde følgende om interaktionen mellem grupperne: *“Normalt hører man ikke om andres respons og med pointsystemet kunne man se, hvordan man gjorde det sammenlignet med andre - det hjalp med at man blev mere målrettet”*. En anden elev i samme kategori sag-

de følgende: *“Det er motiverende at man får evalueret sit arbejde på et dagligt plan og at der går konkurrence i det i klassen.”* Eleverne så altså både en fordel i at kunne spejle sig i andre grupper og at blive evalueret undervejs af læreren.

Hos de elever, der ‘lille grad’ blev motiverede af konkurrenceelementet, blev der udtrykt negative holdninger til det at modtage feedback samt manglen på samme. Én elev sagde, at *“en dårlig præstation kan påvirke din motivation negativt da det skader det kommende forløb. Det underminerer de enkeltes forskelligheder i skriveprocessen.”* Og en anden skrev i sin lukkede besvarelse, at *“der ikke var direkte sparring”*. Disse kommentarer vidner om, at særligt de fagligt svage i en klasse skal understøttes og vejledes i højere grad end i dette tilfælde, da en af grupperne i 3J eksempelvis endte med ikke at aflevere deres projekt.

Eleverne arbejdede selv med projektet i 6 virtuelle lektioner, hvilket ikke var ideelt for de elevtyper, der i forvejen har lav motivation og lave mestringsforventninger. Disse kunne have gavn af en mere opsøgende underviser og at blive hjulpet i det helt konkrete arbejde med analyse og inddragelse af modeller og teori fra faget. Det samme siger Ågård (2016): *“Aktuelle motivationsproblemer kan således hænge sammen med, at lærere overvurderer deres elevers evne til at arbejde, fordi de ikke har blik nok for, om eleverne faktisk kan”*. Dette kunne være forbedret i dette forløb, havde jeg haft mere fokus på statusmøder med fast indhold med hver gruppe og gennemlæst elevernes arbejde mere i dybden løbende.

## Gamification – muligheder og begrænsninger

Selvom en overvægt af eleverne var motiverede af, at der var en præmie på højkant, så peger selvbestemmelsesteorien på, at man skal være varsom med at give belønninger i form af aflønning, som gjort i dette forløb med biografbilletterne. Dette skyldes, at elevernes fokus ledes væk fra den indre motivation og over mod det ydre mål, altså præmien (Ågård, 2021). Dog kan man argumentere for, at det ikke skader at indlægge ydre motivation på et tidspunkt, hvor eleverne har fokus på at færdiggøre deres gymnasietid og derfor har næsen rettet imod eksamenerne og tiden derefter.

Omend den indre motivation er tilstræbt i meget af videnskaben, så er det ikke den, der dominerer hos eleverne ude i klasserne (Ågård, 2021). Mange dele af skolearbejdet har eleverne hverken lyst eller en naturlig interesse for og i de situationer, kan det være fordelagtigt at tænke på sit didaktiske greb om undervisningen og forstå, hvordan man som underviser kan påvirke sine elevers motivation. Her er gamification og spil et didaktisk greb, som mange elever vil se positivt på, da den tilføjer variation i undervisningen, hvilket tilstræbes i faget afsætning såvel som i gymnasiet generelt. I 3J blev spilelementet brugt som en ydre motivation til at arbejde med fagligt indhold, og det var også den opfattelse, en stor del af eleverne havde. De blev motiverede af de spilelementer, jeg havde koblet på forløbet i større eller mindre grad.

Den del af eleverne, der var negative eller modstandere af pointsystem-

met og konkurrenceelementerne, peger på overordnede grunde såsom manglende overblik over opgavens indhold, manglende interaktion med læreren og frustration over at skulle følge en bestemt proces og rækkefølge. Dette peger ned i nogle af de motivationskvælere, som Dorte Ågård (2021) opsummerer i sin bog *Motivation*. Her nævnes bl.a. 'uklare rammer og forventninger' og 'fokus på konkurrence i forhold til de andre/at undgå at tabe ansigt'. For at imødekomme de elevreaktioner, jeg så i 3J, kan man forsøge at understøtte 'motivationsboostere' derunder bl.a. elevernes selvtillid, sikre gode og trygge relationer til lærerne og kammeraterne og hjælpe eleverne med at få en oplevelse af sammenhæng mellem deres indsats og faglige præstationer (Bech, 2019, s. 223; Ågård, 2021).

En positiv effekt ved at koble spil og læring er, at *"arbejdet med spil kan udvikle centrale kompetencer omkring problemløsning, behovsudsættelse og samarbejde"*, hvilket man kan videreføre til andre opgaver uden for spilkonteksten (Misfeldt & Hanghøj, 2016). Her kan man argumentere for, at eleverne skal tilegne sig disse kompetencer gennem alle tre år på hhx og at det derfor ville give god mening at introducere spil og læring, herunder gamification, tidligt i uddannelsesforløbet for at træne eleverne i overførbare af de kompetencer, de tilegner sig, på forskellige opgavetyper.

Det er svært at påvirke særligt den indre motivation gennem en ydre motivationsform som gamification, men for nogle elever kan gamification understøtte fastholdelse af deres faglige fokus. Dog påvirkes motivation også af andre ting såsom hvilken virksomhed, der bliver genstandsfelt for elevernes langvarige arbejde. Tre elever i 3J nævnte bl.a. i deres besvarelser, at de ikke fandt virksomheden spændende, og at dette var demotiverende i sig selv. En elev nævnte, at *"virksomheden ikke er særlig god at skrive om, når de knap nok har nogen oplysninger om virksomheden udover fra dem selv."* En anden elev sagde, at *"point gav motivation, men virksomheden og dens begrænsede information demotiverede lidt"*.

Skulle dette forløb gentænkes, foreslår jeg, at eleverne skulle have mere medbestemmelse. Medbestemmelsen over f.eks. valg af virksomhed forestiller jeg mig må have en positiv indflydelse på elevernes motivation. Det er muligt at opstille krav til form og indhold uden at have valgt, hvad eleverne skal fordybe sig i på forhånd. Læreren kan herefter med fordel agere vejleder i udvælgelsesfasen for at sikre, at de faglige mål for forløbet kan opfyldes gennem casearbejde med den valgte virksomhed.

Ser vi på gamification-delen af min undersøgelse, så peger både forskning, elevbesvarelserne og observationer på, at overførbare af kompetencer skal mere i fokus. Altså at eleverne skal være bekendte med gamification fra andre fag eller andre forløb i afsætning for at få mest muligt ud af det. Dette stiller krav til skolen, som eventuelt kan inddrage faglige samspil f.eks. i et SO-forløb, der specifikt træner og italesætter overførbare af kompetencer særligt i forhold til spil over for eleverne. Eleverne bliver ligeledes nødt til at reflektere

over, hvilke kompetencer de træner i forskellige spil og spil-scenarier i undervisningen, for at de kan se overførbare kompetencer mellem fag. Gamification kan være et greb ift. at holde eleverne til ilden – enten når der skal repeteres begreber eller teorier i den daglige undervisning men også til at fastholde et fagligt fokus over længere tid. Det er slutteligt vigtigt at eleverne trænes i, hvad de tager med fra de forskellige gamification-elementer, de møder i undervisningen, så legen kan blive til maksimal læring.

\*\*\*

**Ida Marie Streubel Knudsen**, Aarhus Business College.

## Kilder

- Ågård, D. (2016). Motivation - læreransvar eller elevansvar? *Paideia - Tidsskrift for professionel pædagogisk praksis*, (11), 37-48. [tidskrift.dk/Paideia/article/view/127926](https://tidskrift.dk/Paideia/article/view/127926)
- Ågård, D. (2021). *Motivation*. Frydenlund.
- Beck, S. (2019). *Didaktisk tænkning på arbejde: en brugsbog til almen didaktik på det gymnasiale pædagogikum*. Frydenlund.
- Beck, S., Kaspersen, P., & Paulsen, M. (2014). *Klassisk og moderne læringsteori*. Hans Reitzel.
- Børne- og Undervisningsministeriet. (2017). *Læreplan Afsætning A - hhx 2017*. [www.uvm.dk/gymnasiale-uddannelser/fag-og-laereplaner/laereplaner-2017/hhx-laereplaner-2017](http://www.uvm.dk/gymnasiale-uddannelser/fag-og-laereplaner/laereplaner-2017/hhx-laereplaner-2017)
- Børne- og Undervisningsministeriet. (2021). *Vejledning Afsætning A og B - hhx 2021*. [www.uvm.dk/gymnasiale-uddannelser/fag-og-laereplaner/laereplaner-2017/hhx-laereplaner-2017](http://www.uvm.dk/gymnasiale-uddannelser/fag-og-laereplaner/laereplaner-2017/hhx-laereplaner-2017)
- Deterding, S., Khaled, R., Nacke, L.E., & Dixon, D. (2011). *Gamification: Toward a Definition*. CHI 2011 Gamification Workshop Proceedings. [gamification-research.org/wp-content/uploads/2011/04/02-Deterding-Khaled-Nacke-Dixon.pdf](http://gamification-research.org/wp-content/uploads/2011/04/02-Deterding-Khaled-Nacke-Dixon.pdf)
- Dolin, J., Ingerslev, G. H., & Sparholt Jørgensen, H. (Eds.). (2020). *Gymnasiepædagogik - en grundbog*. Hans Reitzel.
- Hanghøj, T. (2019). Digitale spil i undervisningen: Overblik over et broget landskab. *Tidsskriftet Læring og Medier (LOM)*, 12(21).
- Lieberoth, A. (2015). Shallow gamification: Testing psychological effects of framing an activity as a game. *Games and Culture*, 10(3), 229-248.
- Misfeldt, M., & Hanghøj, T. (2016). Spildidaktik - når indhold og aktivitet smelter sammen? *Kvan - et tidsskrift for læreruddannelsen og folkeskolen*, 36(104), 104-116.
- Vejlstrup, K. (Ed.). (2019). *Merkantil fagdidaktik*. Systime. [merkantil-fagdidaktik.systime.dk](http://merkantil-fagdidaktik.systime.dk)

# At lytte for at lære: Et forsøg på at skabe eksplorative samtaler i afsætning ved at arbejde med elevernes lyttekompetencer i gruppedialogen

Af Charlotte Orup Morsbøl

## Indledning

Tina Høegh mener, at lytning er dialogens grundsten for, at vi kan udvikle samtalen i en undersøgende dialogisk retning (Høegh 2020: 306). Netop denne undersøgende praksis manglede i min klasses gruppearbejde i afsætning, hvor eleverne ikke som i en lærestyret klassedialog blev guidet fra den kumulative til den eksplorative samtale (Beck 2019: 140). Helt grundlæggende viste det sig, at eleverne ikke lyttede til hinanden, og dermed ikke lærte i samarbejde med hinanden. Den manglende lytning var med til at hæmme elevernes udvikling af deres analytiske færdigheder, perspektivforståelse, argumentationsevner og kritisk tænkning, der er afgørende færdigheder for effektivt at kunne mestre og anvende afsætningsfagets principper og metoder (Vejledning til læreplanen afsætning AB, hhx, 2022).

Undersøgelsens fokus blev derfor at arbejde med elevernes lyttekompetencer i gruppedialogen, så eleverne fik trænet en vigtig studiekompetence gennem en etnodidaktisk tilgang (Brunvold m.fl., 2023). Klassen har arbejdet case- og problembaseret med en nyopstartet ejendomsmægler, og de har befundet sig i et lærings samarbejde i og på tværs af deres gruppe med varierende lytteøvelser, hvor eleverne har deltaget på både udtryks- og modtagersiden af kommunikationen.

Arbejdet med elevernes lyttekompetencer har tydeligt været med til at fremme elevernes samarbejde om læring i gruppedialogen:

- At undervise eleverne i *aktiv og bevidst lytning* har øget deres bevidsthed om egne lyttevaner og øget deres aktive deltagelse i gruppedialogen.
- Den *åbne lytning* har tydeligt bidraget til udvikling af elevernes sociale interaktioner, i og med at de med deres empatiske lytteadfærd også har bidraget til at styrke hinandens self-efficacy som ligeværdige deltagere i dialogen.
- *Forhaling* af tiden samt de *stillaserede lytteformål og lyttestrategier* har udfordret de præstationsrettede instrumentelle elever (Beck 2019: 226), der normalt haster igennem opgaverne, men har også ført til mere refleksion og udforskning af flere perspektiver.
- Individuel tid til *indre dialog* førte til mere dybde i stoffet og mere aktiv deltagelse.

*Jeg synes, det var megagodt, og har hjulpet mig i forhold til at kunne formulere mig på "afsætningsprog."*

- elevcitater

**76 %** af eleverne er blevet mere bevidste om at lytte aktivt og bevidst til deres klassekammerater.



Eleverne har dermed taget vigtige skridt på vejen mod den fulde eksplorative samtale. De har udviklet deres egne individuelle lyttekompetencer og har samtidig bidraget til at udvikle hinandens lyttekompetencer. Derved har de formået at skabe praksisfællesskaber, hvor eleverne har arbejdet sammen og understøttet hinandens læring.

Den aktive viljes handling og tid til indre dialog synes umiddelbart at være små didaktiske greb på lytning, men de giver en overraskende stor effekt på elevernes aktivitet og bidrag til praksisfællesskabet. Det er netop i disse fællesskaber, at magien sker i udfoldelsen af de eksplorative samtaler og herigennem opnåelse af dybdelæring.

## Klassen

Aktionen tager udgangspunkt i en 2. års klasse på hhx domineret af velsocialiserede elever jf. Trondmans elevtyper (Beck 2019: 226), der har lyst til at gå i skole og få noget ud af den tid, som de tilbringer på skolen.

*"Vi er færdige, hvad skal vi nu?"*

Ofte var klassen ivrige efter at komme i gang med dagens gruppearbejde, og var arbejdsomme, når de sad med opgaven, men de var også meget hurtige til selv at syntes, de var færdige. Eleverne havde svært ved at komme i dybden i deres gruppedialog, når der ligesom i klassedialogen ikke blev stillet uddybende og kritiske spørgsmål af underviseren.

Efter nogen tids observationer viste det sig, at eleverne havde meget fokus på selv at præstere og komme til orde. I klassedialogen kom det til udtryk ved, at de ofte gentog hinanden i stedet for at bygge videre eller kommentere på andres input. I gruppedialogen var eleverne fokuseret på hurtigt at blive færdige og manglede derfor at forholde sig nysgerrigt og spørgende til hinanden. Når én elev kom med input, var de andre alt for hurtige til ureflekteret at acceptere og gå videre til næste spørgsmål, hvilket er en udfordring i et fag som afsætning, hvor de skal lære et helt nyt sprog.

Tendensen viste, at eleverne benyttede den instrumentelle præstationsrettede strategi, hvor deres fokus var på selv at præsentere godt og få afsluttet opgaven hurtigt, men som i sidste ende førte til overfladelæring, fordi de ikke engagerede sig i dybdegående refleksion og diskussion med hinanden (Beck 2019: 226). Eleverne mistede derved mulighed for at øve deres kritiske og logiske tænkning, idet de ikke blev udfordret på deres idéer og det at skulle argumentere for deres synspunkter over for andre i gruppen. Derfor blev det svært for dem at mestre og anvende afsætningsfagets principper og metoder.

### Undervisningsforløbet

I forløbet blev der arbejdet case- og problembaseret med den nyopstartede ejendomsmægler Skagenbolig. Eleverne skulle udarbejde en situationsanalyse, finde KSF'ere og udfordringer, vælge én udfordring at arbejde videre med og finde løsningsforslag hertil samt udarbejde et konkret "produkt" fx i form af et Instagramopslag, et event eller en målgruppestrategi.

Slutprodukt: Et notat og gruppepitch af løsningsforslag og "produkt" for Skagenboligs to ejere.

Formål: At få repeteret fagets kernestofområder (AØ niv. B).

At arbejdet med elevernes lyttekompetencer.



I det fagdidaktiske projekt arbejdede eleverne med deres lyttekompetencer i klassesdialogen, hvilket havde en positiv effekt på dialogens nuancer. At arbejde med lytning i gruppedialogen forekom derfor som det næste åbenlyse skridt.

## Teoretisk fundament: Lytningens læringspotentiale

At lytte og at tale er begge essentielle færdigheder i dialogen (Sørensen 2018: 12). I aktionen var der derfor fokus på at fremme den enkeltes grundlag for at kunne bidrage med tale. Et vigtigt element til dette er sprogets betydning for læring (Beck 2019: 293). Ikke kun det talte sprog men også det indre sprog, hvor eleven i en indre samtale med sig selv reflekterer over det lærte (Beck 2019: 293). For at være en god dialogpartner er det vigtigt at kunne føre en indre dialog og ikke mindst få plads til en sådan dialog med andre.

Lytning var helt fundamentalt for forløbet, da det var elevernes lyttekompetencer, der var omdrejningspunktet. Lytning er en central aktivitet for eleverne igennem hele deres skoletid og er dermed en central uddannelseskompetence (Adelman 2002: 513-534).

Lytning er en væsentlig læringsstrategi på linje med læse-, skrive- og talestrategier, men er dog ofte en overset færdighed (Høegh 2020: 305). Lytning handler ikke kun om faglige færdigheder men også sociale, der rækker ud over skolen. Ved at vænne sig til at deltage lyttende i faglige samtaler lærer eleverne derfor ikke blot at lytte fagligt, men også at lytte åbent og dermed påvirkes elevens forhold til både sig selv, andre mennesker og samfundet (Skov 2022). Beck (2021: 14) bakker dette op, når han siger, at dialog er dannelse i praksis.

Ifølge Otnes er lytning ikke kun en individuel kognitiv færdighed men i høj grad en kompetence, der udvikles i samarbejde med andre mennesker (Skov 1999: 160). Konsekvenserne af manglende lytning er, at eleverne mister muligheden for læring, så det er vigtigt at gå fra kvantitet til kvalitet i elevens lytning og fra passiv til aktiv, bevidst lytning (Otnes 1999: 309). Eleverne skal bestemme sig for at gøre "en aktiv viljeshandling" og være opmærksomme og metabevindst, når et mundtligt budskab skal huskes, forstås og fortolkes.

Eleverne sættes i løbet af en dag i mange forskellige og komplekse lyttesituationer, som Tina Høegh deler op i den faglige eller den åbne lytning (Høegh 2020: 309). Den faglige lytning er en kognitiv proces. Fx i en formidlingskontekst hvor lytteren skal forstå, tolke og huske det stof, der formidles. Eleven skal i lyttesituationen forholde sig aktiv og koncentreret, så den viden, der formidles, kobles på elevens eksisterende viden om emnet (Skov 2018). Den åbne lytning foregår mellem dialogpartnere og involverer både sociale og sproglige processer og handlinger. Fx i gruppearbejde hvor der skal skabes mening sammen, og hvor en lyttende empatisk holdning er nødvendig (Skov 2018).

Skov er fortaler for stilladsering (Skov 2023) og mener, at underviseren

*Lytning er den halve dialog - men en halvdel der ikke ydes opmærksomhed. Uden lytning er der ingen dialog.*

- Høegh 2020: 305

Lene Illum Skov giver i en artikel et bud på, hvordan lyttesituationen i et undervisningsperspektiv kan inddeles i tre faser (Skov 2023):

### Før lytningen:

- Hvilken forforståelse skal eleverne have?
- Hvilket lytteformål er relevant?

### Under lytningen:

- Hvilke lyttestrategier har eleverne brug for?
- Hvordan skal stoffet bearbejdes og fastholdes undervejs?
- Hvilken lytteadfærd kræver lyttesituationen?

### Efter lytningen:

- Indgå i en klassesamtale
- Diskutere et emne i grupper og fremlægge mundtligt
- Skrive en opgave

skal arbejde med stilladsering af lytningen, præcis som der anvendes før-, under- og efterlæsestrategier (se boks på forrige side). Eleverne er ofte ubevidste om deres valg af lyttestrategier, da der ikke ligger en reflekteret overvejelse bag, fordi de gør det intuitivt. Studiekompetencen handler derfor i høj grad om at gøre dem bevidste om de metodiske valg, de allerede foretager sig. At undervise klassen i lytning gør, at eleverne kan foretage den aktive viljeshandling og får forståelse for, hvordan lyttesituationen hænger sammen med valg af lytteformål, -strategier og -adfærd for herigennem at kunne udvikle dialogen til at blive en undersøgende praksis (Høegh 2020: 306). Et bud på en lyttestrategi er et hjælpeskema, hvor eleverne selv kan notere fremlæggerens pointer, spørgsmål og egne tanker. På denne måde kan de fokusere på at lytte i stedet for på at huske hvilke spørgsmål, de vil stille eller hvilke input, de vil bidrage med, og derved kommer til at afbryde fremlæggeren. I aktionen var det også tænkt ind, at et skema skulle anvendes som hjælp til at forberede eleverne på at skulle 'tale'. I deres fremlæggelser havde de dermed noget at støtte sig op af, og forhåbentligt virkede det mindre farligt at skulle bidrage fagligt.

Afslutningsvis medtages Tina Høeghs vigtige pointe om forhaling (Høegh 2020: 309). Træning af lytning kræver et øvelsesrum med nedsat tempo, hvilket også skaber plads til den indre dialog (jf. Vygotsky). Ikke mindst for at vi selv som undervisere kan analysere, videreudvikle og agere i egen undervisning, og det er jo netop det, den reflekterende og undersøgende praktiker skal (Schön 1983: 57).

### Didaktiske greb på lytning

På baggrund af det teoretiske fundament i undersøgelsen blev der taget udgangspunkt i følgende didaktiske greb på lytning i udformningen af aktionen:

- Gøre eleverne bevidste om aktiv lytning, så de kan foretage en aktiv viljeshandling (Otnes)
- Sikre at alle har en plads i praksisfællesskabet (Lave og Wenger)
- Skelne imellem at lytte fagligt og at lytte åbent (Høegh)
- Tage udgangspunkt i dialogens deltagere, kontekst, situation og undervisningsformål (Høegh)
- Høj processtyring (lav indholdsstyring) via stilladsering (Høegh, Skov, Beck og Vygotsky)
- Lytteformål og lyttestrategier før, under og efter lytning (Skov)
- Forhaling af tid (Høegh)
- Tid til indre dialog (Vygotsky og Piaget)
- Hjælpeskema (Skov)
- Genkendelighed i øvelserne så eleverne lærer at mestre lyttestrategierne (Piaget)





## Aktionen i arbejdet med elevernes lyttekompetencer

Aktionen bygger på ovenstående teoretiske fundament og didaktiske valg og består af:

- Test af teamroller
- Introduktion til aktiv og bevidst lytning og udformning af elevernes egne lytteformål og lyttestrategier
- Fem varierende lytteøvelser (A, B, C, D og E), jf. nedenstående skema:

Øvelsens navn	Motivationstyper (Jf. bilag 3)				
	Mestring	Selvbestemmelse	Optimal udfordring	ØVELSE A: Fremlæggelse (bilag 9)	ØVELSE B: Samarbejde (bilag 9)
<b>ØVELSE C: Rejse for én (bilag 10)</b>	<b>ØVELSE D: Argumenter (bilag 11)</b>	<b>ØVELSE E: Diskussion</b>	ØVELSE A: Fremlæggelse (bilag 9)	ØVELSE B: Samarbejde (bilag 9)	ØVELSE C: Rejse for én (bilag 10)
<b>Kompetenceblomsten</b>	Modellering Kommunikation	Modellering Kommunikation	Kommunikation Tankegang Ræsonnement	Kommunikation Tankegang Ræsonnement	Kommunikation Tankegang Ræsonnement
<b>Læringsrum og lærerrolle</b>	Det opgaveorienterede læringsrum. Dog med en induktiv tilgang til opgaveløsningen. Underviserens rolle er instruktør.	Det projektorienterede læringsrum. Induktiv tilgang. Underviserens rolle er konsulent.	Det dialogorienterede læringsrum. Induktiv tilgang. Underviserens rolle er som deltager, dog med fokus på en elevstyret dialog. Styrer løbende samtalens retning for at sikre faglig dybde i den eksplorative samtale.	Opgaveorienterede læringsrum. Induktiv tilgang. Underviseren er instruktør. Fokus på differentiering ift. elevtype, fx højere lærestyring og nærhed hos de fagligt svageste elever.	Det projektorienterede læringsrum. Induktiv tilgang. Underviserens rolle er konsulent.
<b>Beskrivelse af øvelsen</b>	Hvert gruppemedlem får udleveret én artikel hver.  <b>Første del:</b> Eleven læser den udleverede artikel, gør klar til at give et kort referat, finder de vigtigste pointer og kobler dem til relevante interne og eksterne analyser vha. skemaet. <b>Andet del:</b> Eleverne fremlægger på skift deres resultater for de andre gruppemedlemmer. Fremlæggelsen foregår vha. Dialogblomsten (jf. Beck). De lyttende elever skriver ind i skemaet.	Gruppen finder sammen ud af, hvad der skal ind i de interne og eksterne analyser og først herefter deles analyserne ud og arbejdes videre med.  Hver elev har en rolle, men alle må bidrage med input til analyserne.	Lektier: Alle skal se Løvens hule afsnit med Estaldo. En valgfri repræsentant fra hver gruppe deltager i elevstyret dialog. Imens arbejder resten af gruppen videre med situationsanalysen (jf. SPIL: CL tankegangen, hvor alle bidrager samtidig).  Eleven går derefter tilbage til sin egen gruppe og styrer gruppedialogen.	Alle i gruppen hjælpes ad med at finde KSF'ere og argumenter for, hvorfor det er KSF'er. Der er også tid til indre dialog inden en elev fra hver stamgruppe skal i en ny gruppe for at forklare hvilke KSF'ere, de hver har fundet, og argumentere hvorfor det er en KSF for Skagenbolig. Eleverne bliver delt op efter fagligt niveau i homogene grupper.	Hver gruppe arbejder med udfordringer, løsningsforslag og "produktet".  Hver elev får udleveret enten et rødt eller et grønt kort. Kortene går på skift. Ved hvert fundne løsningsforslag skal der diskuteres positive og negative konsekvenser.
<b>Andet i fokus</b>	<i>Indre dialog</i> Aktiv deltagelse	<i>Forhaling</i> Legitim perifer deltagelse	<i>Forhaling</i> Indre dialog	<i>Indre dialog</i> Homogene grupper Aktiv deltagelse	<i>Forhaling</i> Aktiv deltagelse
<b>Før lytningen</b>	<b>Lytteformål:</b> Få overblik over de vigtigste pointer i artiklerne. Bliv klogere på branchen.	<b>Lytteformål:</b> Alle kompetencer inddrages og alle aktiveres.	<b>Lytteformål:</b> Ambassadør for viden.	<b>Lytteformål:</b> Få inspiration.	<b>Lytteformål:</b> Gruppernes egne lytteformål
<b>Under lytningen</b>	<b>Lyttestrategi:</b> Skema.  Benspænd: Lyt, stil så uddybende spørgsmål og derefter kom med egne kommentarer.	<b>Lyttestrategi:</b> Roller. <i>Entrepreneur:</i> Stiller de kritiske spørgsmål. <i>Producent:</i> Finder input til analyserne. <i>Administrator:</i> Tager referat <i>Integrator:</i> Sørger for at alle bliver hørt.	<b>Lyttestrategi:</b> Skema samt refleksionstid efter dialogen, så eleven er klar til at styre dialogen i sin egen gruppe.	<b>Lyttestrategi:</b> Skema.  Benspænd: Lyt, stil så uddybende spørgsmål og derefter kom med egne kommentarer.	<b>Lyttestrategi:</b> Gruppernes egne lyttestrategier
<b>Efter lytningen</b>	<b>Efter:</b> Alle input skrives ind i situationsanalysen næste gang.	<b>Efter:</b> Analyserne uddeles og udarbejdes færdige individuelt eller parvis, men alle har en ide om indhold.	<b>Efter:</b> På baggrund af dialogen kan jeres analyser uddybes.	<b>Efter:</b> Revurdering af KSF'ere	

## Introduktion til aktiv og bevidst lytning

Som opstart blev klassen introduceret til begreberne *aktiv* og *bevidst lytning*, og at den aktive lytning er lige så vigtig som at tale. Med dette udgangspunkt havde eleverne de rette forudsætninger for at arbejde med deres lyttekompetencer og kunne foretage den nødvendige aktive viljeshandling. Her befandt vi os i dialoglæringsrummet, hvor underviseren var deltager i klassens kollektive læring men klar med spørgsmål og hjælp for at holde dialogen på sporet (Beck 2019: 130). Der var tid til summeøvelser og refleksion.

Grupperne fandt ud af, hvordan hvert gruppemedlem kunne bidrage ud fra deres teamroller (jf. Lave og Wengers legitim perifer deltagelse) samt udarbejdede egne lytteformål og lyttestrategier til brug i grupperne. Disse grundregler skulle sikre en gensidig respekt i gruppen ved hjælp af en fælles grunddrømme (Sørensen 2018: 26). For at reglerne skulle fæstnes hos eleverne blev de genopfrisket flere gange i forløbet.

## Vigtigste pointer fra øvelse A: Fremlæggelse

I øvelse A skulle hver elev læse en artikel og forberede sig individuelt på at fremlægge de vigtigste pointer for gruppen. Lytteformålet var her at være ambassadører for viden. Eleverne fik som lyttestrategi udleveret et skema til både forberedelse og lytning. Indre dialog og åben lytning var her i fokus.

Det aktive valg med at starte ud med tid til indre dialog var godt givet ud. De fagligt svage elever fik hjælp, havde god tid til opgaven og var glade for at kunne bidrage til gruppens arbejde efterfølgende, hvilket styrkede deres self-efficacy.

Fremlæggelserne havde et benspænd: først lytte, så stille uddybende spørgsmål og sidst komme med egne input. Helt som forventet var det svært for eleverne, som nogle gange glemte, at de først skulle lytte. Det var en ny lyttestrategi for eleverne, men der blev skabt et øverum, hvor de havde mulighed for at lære at mestre den faglige dialog (Beck 2019: 293).

Eleverne fik i øvelse A afprøvet deres lyttekompetencer, og de fik også arbejdet med deres modellerings- og kommunikationskompetencer. Der blev observeret åbenhed fra elevernes side i forhold til anerkendende nik og oprigtig interesse i hinandens fremlæggelser. Allerede her er det tydeligt at se, at elevernes aktive viljeshandling har givet en mere åben og empatisk lytteadfærd.

## Vigtigste pointer fra øvelse B: Samarbejde

I øvelse B skulle gruppen i samarbejde finde input til situationsanalyse for at sikre Kooperation og åbne muligheden for dialog. Teamrollerne skulle i brug.

Eleverne syntes overordnet, det var en god øvelse, og at de var

### Hjælpeskema øvelse A:

Øvelse A: Fremlæggelse Første del: Individuel øvelse	
Referat (skriv stikord)	
Intern/ekstern analyse	Input/pointer

### Øvelse A

*Jeg synes, at lyttestrategien (skemaet) gjorde det en del nemmere at huske og koble tingene sammen. Lytteformålet gjorde det også mere klart, hvad man skulle fokusere på, så man var mere "skarp" på det.*

- elevcitater

*Det var nemmere end det plejer, fordi vi havde et skema til at skrive ting ned.*

- elevcitater

# 6

gode til at samarbejde i grupperne. Alle måtte bidrage til analysen, men kunne også fokusere på teamrollens opgave. Øvelsen synes at have fremmet gruppernes dialog via samarbejde, hvor alle bidrog og flere perspektiver kom frem. Eleverne havde dermed et godt udgangspunkt for praksisfællesskabet og bedste forudsætning for udvikling og læring.

En fagligt svag elev nævner, at øvelsen var inspirerende, fordi de plejer hurtigt at gå i gang med at skrive hver for sig. Når det går hurtigt, er det svært at følge med for de svage elever, og dialogen udebliver. Fokus på forhaling af tiden får flere med, skaber dialog og øger dermed chancen for at rykke på de svageste elevers ZNU (jf. Vygotsky).

Enkelte elever syntes ikke om øvelse B. En elev udtrykker: *"Jeg syntes ikke den virkede specielt godt. Jeg syntes bare, vi skulle have sat i gang med analyse og ksf, så vi havde længere tid (red.) til det."* En anden nævner: *"Det tager fokus lidt væk fra selve opgaven omkring Skagensbolig."* Disse kommentarer vurderes at have baggrund i de instrumentelt præstationsrettede elevers behov for hurtigst muligt at nå resultatet. Når eleverne i stedet bliver tvunget til at forhale tiden, kan det ses som tidsspilde i deres øjne. Udfordringen er at gøre eleverne bevidste om, hvor meget læring der er i dialog med andre. Det var forventet, at eleverne ville tage afstand fra øvelserne, da eleverne tvinges ned i tempo for at skabe tid og rum til at føre eksplorative samtaler og komme dybere ind i stoffet. Det kræver øvelse og tilvænning for eleverne at være i.

## Øvelse B

*Jeg syntes at det var en god øvelse, man fik på denne måde alles vinker og input at vide.*

- elevcitat

*...alle har bidraget til tingene på hver sin måde.*

- elevcitat

**77%** af eleverne giver positiv feedback på øvelse B og forklarer primært dette med, at alle i gruppen har bidraget og været aktive jf. legitim perifer deltagelse. Den fagfaglige snak rundt om i grupperne befandt sig på et fint taksonomisk niveau.

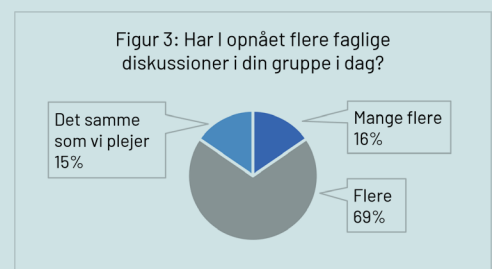
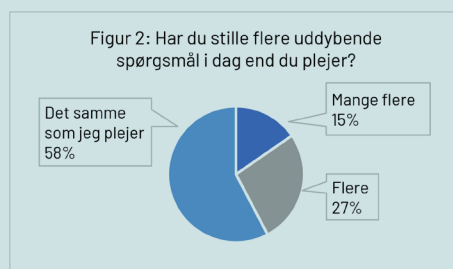
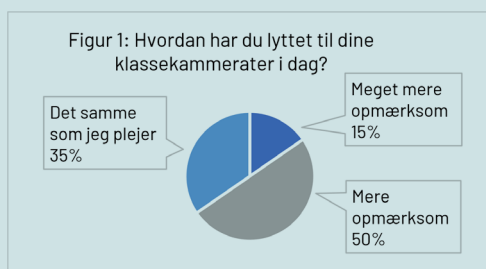
## Vigtigste pointer fra øvelse C: Rejse for én

Eleverne startede lektionerne med at genopfriske egne regler. En valgfri elev ("rejsende") fra hver gruppe indgik herefter i en elevstyret dialog i klassen, imens resten af gruppen gik videre med casen. Dialogen tog udgangspunkt i et afsnit fra Løvens hule, hvor den digitale ejendomsmægler Estaldo var med. Efterfølgende skulle de "rejsende" skabe en lignende dialog i deres egne grupper.

Fem af de "rejsende" fik skabt udbytterige dialoger. De var gode til at stille uddybende spørgsmål til de andre i gruppen, og de tilbageblevne elever engagerede sig. En af disse skriver: *"Jeg brugte meget strategien om at holde øjenkontakt og virke interesseret, på den måde var den rejsende mere selvsikker i hvad han/hun sagde, og det gjorde også vi/jeg fik mere ud af det."* Der var både åbenhed, refleksion og udforskning, og eleverne var godt på vej i den eksplorative samtale. De var nysgerrige på det, de "rejsende" havde oplevet, hvilket også kan have spillet ind

på elevernes motivation for lytning.

65 % af eleverne mente, at de havde lyttet "meget mere opmærksomt" eller "mere opmærksomt", end de plejer, jf. figur 1. 42 % af eleverne har stillet mange flere eller flere spørgsmål, end de plejer, jf. figur 2. Størstedelen af eleverne svarer i deres refleksioner, at gruppearbejdet har været meget bedre end det plejer, og at de har haft gode diskussioner med mange flere perspektiver på det faglige i gruppearbejdet, og samarbejdet har fungeret rigtig godt, da alle har været gode til at bidrage. Dette understøttes af, at 85 % af eleverne har opnået flere faglige diskussioner end de plejer, jf. figur 3. Også i observationerne tyder det på, at den eksplorative samtale var godt på vej. Aktiv deltagelse, åbenhed, refleksion og udforskning var klart til stede, dog var det stadig svært for eleverne at udfordre hinandens synspunkt, hvilket betød at den kritiske tænkning ofte var begrænset eller udeblev.



## Vigtigste pointer fra øvelse D: Argumenter

Hver gruppe skulle finde og argumentere for KSF'ere for Skagenbolig. Efterfølgende gik eleverne ud i homogene grupper ud fra fagligt niveau og fremlagde og diskuterede KSF'erne.

I denne øvelse var der igen høj faglig aktivitet rundt om i grupperne. Der var god tid som underviser til at fungere som vejleder for de grupper, der havde ekstra behov for dette. Især i fire grupper var eleverne rigtig gode til at lytte åbent til hinanden og stillede uddybende og faglige spørgsmål. Eleverne begyndte at stille spørgsmål løbende og lyttede igen opmærksomt til svaret, hvilket tyder på, at dette benspænd (stilla) lige så stille kan fjernes. 62 % af eleverne mente, at øvelsens lyttestrategi (skemaet) var et godt redskab til at huske at lytte bedre efter.

En elev skriver: "Jeg synes det var megagodt, og har hjulpet mig i forhold til at kunne formulere mig på "afsætningsprog". Det, at vi har øvet lytning, har tydeligt rykket på denne elevs ZNU, særligt kommunikationskompetencen, og det er lige præcis, hvad dialog kan gøre (jf. Beck og Nottingham). I afsætning lægges netop vægt på, at eleverne tilegner sig et stort fagligt ordforråd: "Jo flere afsætningsøkonomiske begreber en elev har i sit aktive ordforråd, jo mere nuanceret kan elevens redegørelse for en problemstilling blive" (Vejledning til læreplanen i afsætning AB hhx: 16).

### Øvelse D

Lyttestrategien med at notere ned, hvad de vigtigste pointer folk snakkede om, var godt både for at kunne huske det, men også for selv at "forstå" det bedre. Det gav også et meget godt fundament til revurdering af KSF'ere at høre andre meninger end i den gamle gruppe. Man fik altså helt nye øjne på opgaven.

- elevcitat

Eleverne oplevede selv, at der kom flere perspektiver på banen, og at det var sjovt at høre de andres argumenter. De fik her udfordret hinandens synspunkter lidt mere, måske fordi det var gruppens fælles synspunkter, og det derfor ikke følte som en kritik af den enkelte. Øvelsen endte med at indeholde lidt mere kritisk tænkning end de foregående.

Hver elev fik en unik viden, som de skulle tage med sig i deres stamgrupper, så de blev til ligeværdige gruppemedlemmer, der kunne bidrage til praksisfællesskabet (jf. Lave og Wenger). Eleverne begyndte desuden at blive mere fortrolige og bevidste om deres lyttestrategier. Der observeredes flere uddybende spørgsmål, men også mere faglig dybde i elevernes dialoger i og med at også den kritiske tænkning blev føjet til. En lille del af eleverne syntes, det var ved at være nok med fokus på lytning på dette tidspunkt.

### Vigtigste pointer fra øvelse E: Diskussion

I disse lektioner var der i hver gruppe fuld fokus på at finde udfordringer, løsningsforslag og udvikling af "produktet". Eleverne havde som opstart genopfrisket og også tilrettet deres regler i gruppen. Hver elev fik udleveret et rødt eller grønt kort med det formål, at til hvert løsningsforslag skulle de skiftes til at komme med positive (grønt) og negative (rødt) konsekvenser alt efter hvilken farve kort, som de sad med (de skiftede kort løbende).

De fleste elever var fortsat rigtig gode empatiske lyttere med engagement, øjenkontakt og anerkendende nik. Aktiviteten var stor, og kortene var et godt redskab til at huske eleverne på, at alle skulle deltage (Jf. Bakhtins aktive deltagelse som et succeskriterie for en meningsskabende dialog). Igen var en vis grad af stilladsering vigtig for at sikre at få alles synspunkter med. Der var rigtig god tid til som underviser at være i konsulentrollen, og fokus var på feedback af det faglige indhold i dialogerne, der gav det sidste skub i grupperne til at arbejde mere med den kritiske tænkning.

### Opsamling på analysen

I slutningen af dette forløb oplevede hele 76 % af eleverne, at de var blevet mere bevidste om at lytte *aktivt* og *bevidst* til deres klassekammerater. Eleverne havde taget det at lytte åbent til sig, og der ses en lille tendens til, at de nu også i de andre fag har mere fokus på at lytte til hinanden fagligt.

*Forhaling* og tid til *indre dialog* har formodentligt været nogle af de største virkemidler til at få alle til at bidrage (jf. Skov og Vygotsky). Det er helt klart et didaktisk greb, som skal indtænkes, men også et greb som er tidskrævende. I øvelserne fungerede det, men det kræver stor opmærksomhed fra underviserens side. En udfordring er at sikre, at eleverne bruger tiden på at reflektere og ikke distraheres. Elevernes refleksionstid foregik af den grund primært samlet i klasseværelset. Balancen mellem at give eleverne tid til at tænke og reflektere og sam-

### Hjælpekemaer øvelse D:

Øvelse D: Argumenter Første del: Løses fælles i stamgruppen	
KSF'er	Argumenter

Anden del: Gruppedialog i nye grupper			
	Fremlæggerens pointer	Egne refleksioner	Spørgsmål
Elev A			
Elev B			
Elev C			

En af klassens andre undervisere peger på især en ændring i hans undervisningstimer:

*Jeg har flere gange observeret, at eleverne nu refererer til, hvad andre elever har sagt, når de selv går i gang med at sige noget.*

*Jeg har også oplevet, at de med blikke og kropssprog har vist anerkendelse overfor den anden elev de refererer til.*

- undervisercitat



tidig sikre, at undervisningen forbliver dynamisk og engagerende for alle elever, er også svær. Dog er det stadig et effektivt middel til at få alle til at bidrage.

Kun 32% af eleverne kunne finde på at bruge lyttestrategierne i fremtiden. For eleverne er det nyt at arbejde bevidst og metodisk med lytning. Ifølge Piaget må eleven tilpasse sig den nye erfaring og ændre sin forståelse og handlinger via *akkomodation*, og det kræver tid at genoprette balancen (Beck 2021: 286). Det kan diskuteres, om det at gøre eleverne bevidste om vigtigheden af aktiv lytning og dermed aktivere viljeshandlingen har givet en større effekt end selve lyttestrategierne. Ser man dog på elevernes metarefleksioner vedrørende strategierne, er de positive, så det tyder på, at eleverne (både bevidst og ubevidst) har gavn af stilladseringen af deres lyttesituation. Det bør overvejes, hvordan eleverne fremover støttes i at arbejde med lytning. Det har været en balancegang at finde det rigtige niveau, for omvendt kan det også blive for meget: *"... man kan kun lægge de der fodlænker ind i dialogen indtil et vist punkt, for ellers får eleverne kvalme af det"* (Beck 2021: 9). Der er dog behov for mere øvelse, men en fordel kan være at integrere lyttestrategier i undervisningen på en mere naturlig måde.

Eleverne er via lytteøvelserne blevet tvunget til at lytte fagligt til og tale mere fagligt med hinanden end de plejer, og det har uden tvivl skabt et mere kollaborativt samarbejde i grupperne i afsætning. Eleverne har i den faglige dialog trænet især deres kommunikationsfærdighed, perspektivforståelse og argumentationsevne, og mange elever har også tydeligt rykket på deres ZNU ift. at mestre og anvende afsætningsfagets sprog og metoder. Steen Beck påpeger dog, at den dygtigste i denne teamkonstellation ikke får etableret en ZNU, og derfor kan gå hen og blive mere en hjælperlærer end udvikle sig fagligt (Beck 2020). Dette blev i forløbet påpeget af et par af de fagligt stærke elever. Ved mediering af viden til de svage opnår disse elever dog vigtige fordele som konsolidering af viden og bedre kommunikative og sociale færdigheder. Dog var elementer som de homogene grupper medtaget for netop at imødekomme denne udfordring. En anden gang kunne undervisningsdifferentiering i fx de indre dialoger eventuelt være en yderligere motivationsfaktor i forløbet for de fagligt stærke elever, der måske til tider kom til at kede sig lidt i forhalingen.

Gruppernes dialog har båret tydeligt præg af høj deltageraktivitet og faglig dybde i diskussionerne. Alle grupper har i mindre eller højere grad formået at forholde sig respektfulde, nysgerrige og spørgende til hinandens input. Der har været tid til indre refleksion, og dialogen har været præget af udforskning af muligheder og mange perspektiver i forsøg på at opnå fælles forståelse. Udfordringen for eleverne er dog at stille de kritiske spørgsmål. Det kan diskuteres, hvorvidt det didaktiske valg at arbejde induktivt og primært i projektlæringsrummet har været optimal. Der har været høj processtyring, men lav indholdsstyring, og eleverne er her blevet udfordret, da de arbejdede med en nyopstartet virksomhed med en kompleks problemstilling og samtidig skulle lære at arbejde bevidst med deres lyttekompetencer. Dette kan have spillet ind i elevernes manglende kritiske tænkning, men efter-

**80 %** af eleverne svarer, at de har opnået flere faglige diskussioner i deres gruppdialog.

som det er oplevet før, og klassens andre undervisere også påpeger udfordringen med dybdelæring, så formodes det ikke umiddelbart at skyldes dette. Et bud på en mulig forklaring gives i nedenstående refleksion.

## Konklusion

Undervisningen i *aktiv og bevidst* lytning har øget elevernes bevidsthed om egne lyttevener og øget deres aktive deltagelse i gruppedialogen. Eleverne har udviklet deres sociale interaktioner ved hjælp af den *åbne lytning* og empatiske lytteadfærd. *Forhaling* af tiden samt de *stilladserede lytteformål* og *lyttestrategier* har ført til mere refleksion og udforskning af flere perspektiver, og tid til *indre dialog* førte til mere dybde i stoffet og mere aktiv deltagelse.

Eleverne har i udviklingen af deres lyttekompetencer taget vigtige skridt på vejen mod den fulde eksplorative samtale, men de er dog stadig udfordret på den kritiske tænkning, som kræver mere træning ud over dette forløb.

Den endelige konklusion er, at arbejdet med elevernes lyttekompetencer i afsætning kan være med til at fremme elevernes samarbejde om læring i gruppedialogen. Især den *aktive viljeshandling* og tid til *indre dialog* er små didaktiske greb med en stor effekt på elevernes aktivitet og bidrag til praksisfællesskabet.

## Refleksion

Lytning har været et spændende, relevant og udfordrende emne at fordybe sig i. På linje med de læsestrategier vi allerede giver eleverne, er det oplagt også at introducere eleverne for vigtigheden i "*at lytte for at lære (sammen)*". Dette kunne som begyndelse være et lille bidrag til, at diskrepansen mellem hvor meget eleverne indgår i lytteaktiviteter og hvor lidt opmærksomhed færdigheden får i undervisningen, fremover er lidt mindre.

Dialogisk baseret undervisning sætter fokus på udvikling af elevernes faglige stemmer (Beck 2021: 10). Især én gruppe i forløbet talte ærligt om, at de ikke altid tør bidrage til den faglige dialog. Deres lytteformål blev at skabe tillid til hinanden, så de tør stille faglige spørgsmål og komme med egne synspunkter på trods af tvivl. Lyttestrategien var at fremstå hjælpende og ikke dømmende. Kan dette hænge sammen med, at eleverne har svært ved den kritiske tænkning i den eksplorative samtale, hvor de netop skal udfordre hinandens faglige synspunkter?

Ifølge Mette Boie vil eleverne gerne deltage fagligt, men de kommer ikke uden om det pres, at karakterer er afgørende. De oplever derfor en farlighed, på trods af at der er opbygget et trygt, anerkendende,

respektfuldt og okay-at-fejle klasserum. Forestillinger om karriere og forventninger til sig selv og fra andre fylder i deres hoveder og helt ind i klassen (Boies foredrag på LIP). Eleverne forsøger "...at identificere og leve op til lærernes krav og forventninger, og hvor det handler om at fremvise evner og skærme sig for at fremstå forkert" (Katznelson 2018: 134). Dermed bliver tilgangen til læring ikke mestrings- men præstationsorienteret, og de unges strategiske adfærd bliver på bekostning af læring og udvikling af faglige forståelser (Katznelson 2018: 134). Læreplanerne har en tendens til at gøre undervisningen stoforienteret og instrumentel primært på grund af tidspres (Beck 2021: 10), hvilket ikke bidrager til opgøret med elevernes præstationsorientering. Dialogisk undervisning bør derfor udvikles på mikroniveau for netop at forsøge at højne kvaliteten i den faglige dialog og give eleverne en faglig stemme for i sidste ende ikke at glemme undervisningens egentlige formål på et makroniveau, nemlig læring og dannelse (Beck 2021: 10-11).

Med de mange præstationsrettede elever er det måske endnu vigtigere end før at arbejde med lytning fx via forhaling og plads til indre dialog, så eleverne har mulighed for at rykke sig nærmere en mestringsorienteret tilgang til læring, så de opnår den ønske dybdelæring.

\* \* \*

**Charlotte Orup Morsbøl**, Frederikshavn Handelsskole.

## Referencer

- Adelman (2002), *'The art of listening in an educational perspective, listening reception in the mother tongue*, Education Inquiry, 3(4).
- Beck, Steen (2020), *'God undervisning - interview med Steen Beck del 2'*.
- Fundet den 27.04.23: [www.lektionen.dk/blog/5/5/2020/god-undervisning-interview-med-steen-beck-del-2](http://www.lektionen.dk/blog/5/5/2020/god-undervisning-interview-med-steen-beck-del-2)
- Bereiter, C. (2002) *'Education and mind in the knowledge age'*.
- Holm, E. *'Gymnasiet er i en meningskrise.'* Findes i Kompendium efterår 2022.
- Katznelson, Noemi & Louw, Arnt V. (2018), *'Præstationskulturens konsekvenser for læringsrummet'*, Aalborg universitetsforlag. Findes i Kompendium forår 2023.
- Skov, Lene (2023), *'Didaktisk greb: Lytning.'* Fundet den 05.05.23: [www.videnomlaesning.dk/media/3519/didaktisk-greb-lytning-ny.pdf](http://www.videnomlaesning.dk/media/3519/didaktisk-greb-lytning-ny.pdf)





- Skov, Lene (2018), 'At lytte for at lære - et deltagerorienteret didaktisk perspektiv på lytning i skolen'. Fundet den 03.05.23: [www.vi-denomlaesning.dk/media/2412/23\\_lene-illum-skov.pdf](http://www.vi-denomlaesning.dk/media/2412/23_lene-illum-skov.pdf)
- Skov, Lene (2022), 'Lytning - en vej til læring.' Fundet den 05.05.23: [www.emu.dk/grundskole/dansk-som-andetsprog/lytning/lytning-en-vej-til-laering?b=t5-t16-t93](http://www.emu.dk/grundskole/dansk-som-andetsprog/lytning/lytning-en-vej-til-laering?b=t5-t16-t93)
- Beck, Steen (2021), 'Dialog og dannelse - samtalens kunst i undervisning og faglige læreprocesser', 1. udgave, 1. oplag, Frydenlund.
- Beck, Steen (2019), 'Didaktisk tænkning på arbejde', 1. udgave, Frydenlund.
- Brunvold, Mikkel m.fl. (2023), 'Merkantil fagdidaktik'.
- Høegh, Tina, 'Lytning - mere end den halve dialog'. Findes i Dialogisk pædagogik, kreativitet og læring, Dysthe O. m.fl. (2020) 1. udgave, Forlaget Klim.
- Schön, D. (1983) 'The Reflective Practitioner,' Basic Books .
- Læreplan Afsætning A - hhx, 2017: [www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/gym-laereplaner-2017/hhx/afsætning-a-hhx-august-2017.pdf](http://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/gym-laereplaner-2017/hhx/afsætning-a-hhx-august-2017.pdf)
- Vejledning Afsætning A B - hhx, 2022: [www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/gym-vejledninger-til-laereplaner/hhx/220816-afsætning-a-b--hhx-august-2022.pdf](http://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/gym-vejledninger-til-laereplaner/hhx/220816-afsætning-a-b--hhx-august-2022.pdf)
- Boies, Mette (2022) 'Elevstemmer i gymnasiet,' foredrag på LIP.

# Fag- og almindidaktikkens evige tango


Af Camilla Kølsen Petersen

På baggrund af de fem artikler i denne udgivelse om didaktiske undersøgelser i skolefaget afsætning står det frem, at fagdidaktik ikke er en ting men derimod en *proces*. Artiklerne beskriver fem forskellige didaktiseringsprocesser og viser, hvordan fagligt stof og faglige begreber forbindes med de konkrete elever i læringsmiljøet og undervisningen.

Man kan også sige, at de fem artikler er fem eksemplariske historier om *fagdidaktisk transformation* (Christensen: 38, 2019). Det vil sige, at de hver især er udtryk for forfatterens bevidsthed om, hvordan de gennem deres didaktisering bidrager til transformationen af videnskabelig viden og kunnen til undervisning, der er meningsfuld for deres konkrete elever. Denne ombearbejdning, didaktisering, af stoffet handler om at strukturere, forenkle, udvælge og levendegøre fagligt stof med henblik på elevernes udvikling (Christensen: 38, 2019). Pointen er her, at det er elevernes viden, der skal udvikles igennem undervisningsfaget, og ikke videnskabsfagets teorier (Christensen: 58, 2019).

Italesættelsen af fagdidaktik som en proces, der omskaber det begrebslige og videnskabelige indhold til meningsfuldt stof og fagsprog for eleverne koblet med undervisningens formål om at fremme elevernes udvikling inden for *afsætningsfagets kompetenceblomst*, viser os den evige interaktion mellem fagdidaktik og almindidaktik. For eksempel kan læreren se elevernes motivation som et alment didaktisk forhold, der i høj grad skal medtænkes i den fagdidaktiske transformation. Elevernes motivation til at deltage i undervisningen er med andre ord en forudsætning for at lære eleverne at løse problemer og arbejde med udfordringer for virkelige og fiktive virksomheder, hvilket i læreplanen for faget afsætning er det vigtige undervisningsprincip om at arbejde induktivt (Brunvold & Langerhuus, 2019). Almindidaktiske overvejelser kan hjælpe med at nå frem til fagmålene i faget. Den fagdidaktiske proces er forskellig fra fag til fag, fordi basisfagenes grundlag af viden og kunnen har forskellig status og funktion i skolefagene. Viden er ikke bare viden, som Torben Spanget Christensen formulerer det (Christensen: 32, 2019).

De almindidaktiske og de fagdidaktiske perspektiver spiller altså tæt sammen i, hvad man kunne kalde for *didaktiske handlinger* i forbindelse med planlægning og gennemførelse af undervisning eller i forbindelse med en didaktisk analyse.

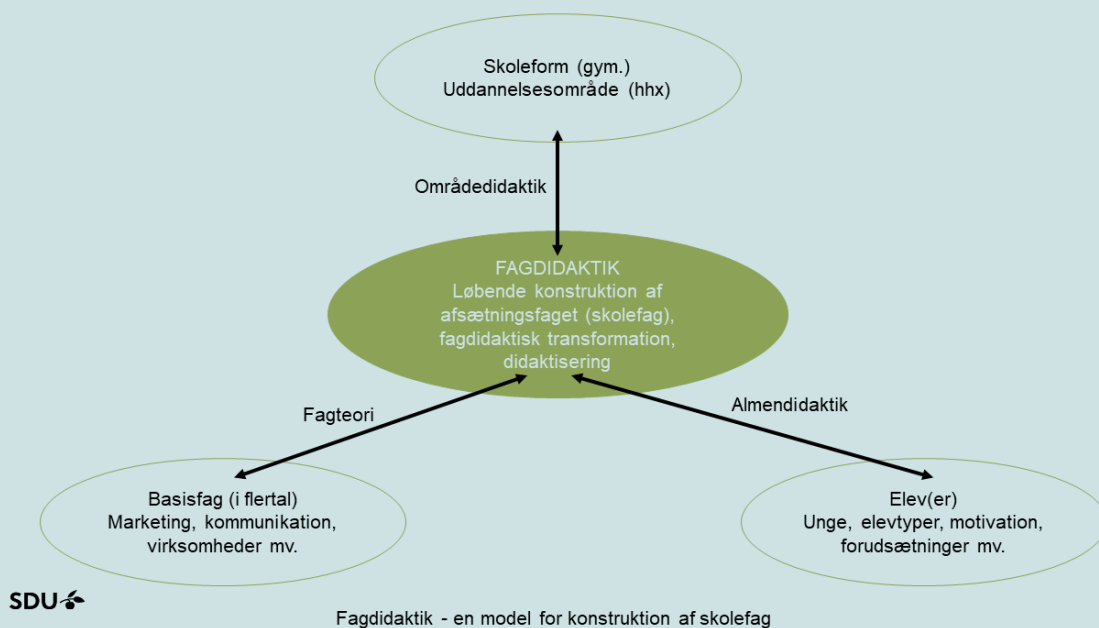


Ane Qvortrup formulerer en model for en *didaktiske handling*. Modellen viser didaktisk handling "(...) som konstitueret i samspil mellem de didaktiske perspektiver, men tydeliggør samtidig, at de didaktiske perspektiver ikke har klare grænser eller eksisterer i 'ren form'" (Qvortrup: 34, 2018). De involverede didaktiske perspektiver er almindidaktik, fagdidaktik og områdedidaktik, hvor områdedidaktikken retter sig imod for eksempel skoleformer og uddannelsestrin på de forskellige gymnasiale uddannelser, førskoledidaktik eller voksendidaktik (Qvortrup: 36, 2018). Det er ikke det ene perspektiv før det andet, det er snarere en vedvarende interaktion mellem perspektiverne igennem de didaktiske handlinger.

Torben Spanget Christensen slår klart an, hvad der skal til for at lave didaktiske handlinger med sin formulering af, "(...) at der er brug for eksperter på koblingen eller didaktiseringen mellem fagvidenskaben og almindidaktikken, det vil sige fagdidaktikere" (Christensen: 56, 2019). En fagdidaktiker kan navigere i den permanente interaktion mellem faglige og almene didaktiske perspektiver. Denne navigation er karakteriseret ved, at fagdidaktikeren er i stand til at navigere mellem flere basisfag og skolefaget eller sagt med andre ord: *er ekspert på at navigere mellem flere basisfag og de konkrete elever i det konkrete læringsmiljø*. Ved at forstå og håndtere interaktionen mellem basisfag og elever i læringsmiljøet får fagdidaktikeren mulighed for at transformere og integrere didaktiske vidensformer knyttet til basisfaget, så vidensformerne kan anvendes i skolefaget på en for eleverne meningsfuld måde. At de didaktiske vidensformer strækker sig fra elevernes hverdagsviden, undren, nysgerrighed og deres værdier til fagets teoretiske og empiriske videnskabelige viden (Christensen, 2022), understreger blot igen den fortsatte tango mellem almindidaktik og fagdidaktik.

Ovenstående betragtninger kan sammenfattes i den følgende (upublicerede) model i figur 1 for fagdidaktik, som Torben Spanget Christensen har lavet, og eksplicit har sagt, må inddrages i nærværende tekst. Modellen anvender de samme tre didaktiske perspektiver, der indgår i Ane Qvortrups model for didaktiske handlinger, som gengivet ovenfor.

Modellen illustrerer tydeligt substansen i fagdidaktik som den vedvarende interaktion mellem flere basisfag, der samles i et konkret skolefag som afsætning på hhx, og eleverne i det konkrete læringsmiljø, hvilket leder til modellens titel: *Fagdidaktik – en model for **konstruktion af skolefag***. Dermed bliver det også gjort klart, hvad der indgår i fagdidaktik, hvorfor disse elementer indgår i fagdidaktiseringen, og hvordan det foregår som en vedvarende processuel interaktion.



Figur 1: Fagdidaktik – en model for konstruktion af skolefag (Upubliceret model af T. S. Christensen, 2024).


\* \* \*

I den sidste del af dette efterord gør jeg et kortfattet forsøg på at beskrive interaktionen mellem fagdidaktik og almenidaktik i hver af de fem artikler, der indgår i publikationen, så forfatterens konstruktion af deres skolefag forhåbentligt tydeliggøres for læseren. Beskrivelserne forsøger at vise fagdidaktikerens proces med at kombinere område, elev(er) og basisfag i et meningsfuldt skolefag uden at udpensle interaktionens flow og de tre perspektiver. Pointen med denne fremstillingsform er at vise fagdidaktik som en samlet, holistisk proces.

Denne efterords-beskrivelse af de fem artikler står helt for min egen regning. Det er gjort for at illustrere ovenstående pointer med praksiseksempler og dermed give 'kød og blod' til interaktionen mellem fagdidaktiske og almenidaktiske perspektiver. Der er udeladt teoretiske referencer i opsummeringerne, som vedrører de enkelte artikler, da referencerne kan læses i de fem tekster ovenfor.

## Undervisningsdifferentiering i afsætning A

Nina Hedeman fra Køge Handelsskole sætter fokus på undervisningsdifferentiering i afsætning A i en 1.g klasse med blandt andet en øget mangfoldighed blandt eleverne, hvilket ofte giver forskellige læringsprocesser, der foregår i forskellige tempi. Nina Hedeman skriver i sin artikel: "Netop derfor er differentiering vigtig, også i afsætning, for det



er igennem dette didaktiske princip, at vi kan situere eleverne i deres zone for nærmeste udvikling, samtidig med at klassens praksisfællesskab trækker på de enkelte elevers styrker, og dermed løfter undervisningen fagligt". Den måde, som Nina Hedeman lavede sin fagdidaktiske transformation på ved hjælp af undervisningsdifferentiering, gav samtidig mulighed for at fokusere på elevernes individuelle undren og nysgerrighed på de kernestofområder, der blev inddraget (segmentering, målgruppevalg og positionering). Således fik eleverne dels mulighed for selv at vælge virksomheder, de ville arbejde med i opgaverne, og der var dels opgaver målrettet henholdsvis pige- (Matas-case) og drengegrupper (gaming-case). Endelig lavede hun en differentiering baseret på niveaudeling for at give mulighed for faglig fordybelse og belyse forskellige vinkler i en case. Nina Hedeman arbejdede her med en kobling af Blooms taksonomi samt Beck og Paulsens elevtypologi for at ramme både elevernes faglige niveau og deres sociale kompetencer. Artiklen viser, hvordan interaktionen mellem de didaktiske perspektiver former både hvad, hvorfor og hvordan i de tre forskellige forsøg med undervisningsdifferentiering.

## Bæredygtighed som motivationsbooster i afsætning


Thomas Mølgaard fra Tietgenskolen er optaget af, hvordan arbejdet med bæredygtighed, som et eksempel på en epokal nøgleudfordring og en aktuel afsætningsmæssig problemstilling, kan styrke elevernes motivation for at lære samt styrke elevernes self-efficacy. Med dette afsæt har forfatterens stofudvælgelse til bæredygtighedsforløbet i afsætningsfaget især været udfordringsdidaktisk. Der var tale om at arbejde med elevernes undren og nysgerrighed i forhold til bæredygtighed igennem det induktive undervisningsprincip og med brug af især det projektorienterede læringsrum bortset fra starten af forløbet, der foregik i det opgaveorienterede læringsrum. Forfatteren udfolder didaktiske overvejelser med fokus på 1) elevernes gruppedannelse, 2) motivationsboostere, samt 3) Klafskis dannelsesovervejelser om den "dobbelte åbning". Thomas Mølgaard konkluderer blandt andet, "(...) at faget har åbnet sig for eleven. Og når kun ca. 1/6 hellere ville have haft en case, der ikke handlede om bæredygtighed, har eleverne også åbnet sig for faget". Derudover viste evalueringen, at forløbet har motiveret eleverne. Thomas Mølgaard slutter af med at reflektere over gruppedannelsen og dens betydning for elevernes opbygning af motivation og self-efficacy. Denne artikel viser et eksempel på, at interaktionen mellem de didaktiske perspektiver kan have udgangspunkt i faglig stofudvælgelse (hvad), koblet tæt til fagets metode og materialer (hvorfor), hvorefter læringsmiljøet inklusiv gruppedannelse designes på en måde, så eleverne kan arbejde selvstændigt med faglige problemstillinger (hvordan).

## Interaktiv læringsplatform i den virtuelle undervisning i afsætning – et redskab til at understøtte elevernes motivation til deltagelse

Den udfordring, Anders Stær Rasmussen fra Niels Brock i sin tekst zoomer ind på, er "(...) *hvordan vi som undervisere kan motivere eleverne til aktiv deltagelse i virtuel undervisning inden for faget afsætning*". Undervisningsfaget afsætning er særligt interessant i denne sammenhæng, fordi det fordrer elevaktiverende undervisningsformer, for at begreber og modeller forstås og anvendes korrekt af eleverne, hvorigennem fx modelleringskompetencen styrkes, skriver Anders Stær Rasmussen. Den didaktiske handling at vælge en specifik interaktiv læringsplatform til virtuel undervisning i afsætning, Nearpod, hang altså tæt sammen med både afsætningsfagets metoder og fagets indhold. Forfatterens læringsteoretiske udgangspunkt er, "(...) *at vi som mennesker lærer sammen med andre mennesker*", det være sig både elever og undervisere, og dermed pegede hans valg af Nearpod også på et ønske om at skabe et praksisfællesskab i den virtuelle undervisning i faget. Anders Stær Rasmussen fremhæver, at praksisfællesskaber giver god mening i afsætning, fordi det er et nyt fag for eleverne, og de har brug for at kunne lære af hinanden. Blandt andet for at eleverne får mulighed for selvstændigt at formidle faglige problemstillinger og fremføre faglige ræsonnementer, jf. læreplanen. Stofudvælgelsen var basisdidaktisk med fokus på marketingplanen som stofområde. Denne artikel eksemplificerer interaktionen mellem de didaktiske perspektiver med udgangspunkt i et 'benspænd' i afsætningsfagets læringsmiljøet i form af virtuel undervisning.

## Gamification af eksamensforløbet i afsætning: et redskab til at øge motivationen?

Ida Marie Streubel Knudsen fra Aarhus Business College er optaget af, hvordan gamification kan skabe motivation og fagligt fokus i en 3.g klasse med afsætning på A-niveau. Afsættet var den konkrete klasse, hvor klassens elever befandt sig på mange forskellige niveauer og med meget forskellig motivation. Indsatsen tog fat i forløbet frem mod eksamen, hvor eleverne induktivt skulle udarbejde et kort, sammenfattende skriftligt produkt, hvor de arbejdede i dybden med en virksomhed. Den læringsteoretiske forankring var især John Dewey med henblik på den induktive arbejdsform. Ida Marie Streubel Knudsen sammenfatter det således: "*Problemstillingen, jeg har stået overfor, har derfor handlet om at benytte didaktiske greb, som passer til klassen og som kunne være med til at motivere på tværs af fagligt niveau og elevtyper*". Teksten demonstrerer det, forfatteren kalder "transformation af almindidaktik til fagdidaktik", idet elevmotivation og elevtyper lægges til grund for forfatterens idé om gamification i det afsætningsfaglige eksamensforløb (pointsystem, deadlines og et scoreboard samt et konkurrenceelement). Yderligere fagdidaktiske overvejelser går på denne baggrund i retning af at fremme elevernes fokus via de



udvalgte spilelementer, så eleverne fokuserede og motiverede arbejdede i dybden, spilelementernes rammesætning af processen overfor elevernes mulighed for at arbejde selvstændigt og i eget tempo samt underviserens faglige vejledning og tilgængelighed for eleverne. Overvejelser om gruppernes sammensætning og forskellige elevtyper indgår også.

## At lytte for at lære: et forsøg på at skabe eksplorative samtaler i afsætning ved at arbejde med elevernes lyttekompetencer i gruppedialoger

På Frederikshavn Handelsskole har Charlotte Orup Morsbøl fået øje på, at hvis ikke eleverne lytter til hinanden, så hæmmer det udviklingen af elevernes analytiske færdigheder, perspektivforståelse, argumentationsevner og kritisk tænkning, der alt sammen er vigtige elementer i fagets læreplan. Charlotte Orup Morsbøl formulerer tydeligt, hvad der er den underliggende udfordring, når eleverne ikke lytter til hinanden: *"Udfordringen er at gøre eleverne bevidste om, hvor meget læring der er i dialog med andre"*. Med andre ord, hvis man ikke lytter, så mister man læringsmuligheder. Det er især et problem i afsætning, hvor den induktive arbejdsform samt dialog- og projektorienterede læringsrum spiller en stor rolle. Samtidig påpeger forfatteren, at vejledningen til læreplanen for afsætning lægger vægt på elevernes faglige ordforråd. Fokuseringen på elevernes aktive, bevidste og åbne lytning kombineret med stilladserede lytteformål og lyttestrategier med henblik på at højne kvaliteten i den faglige dialog, det vil sige at give eleverne en faglig stemme og fremme modellerings-, kommunikations-, tankegangs-, og ræsonnementskompetencerne, viser i denne tekst den uundgåelige interaktion mellem almindidaktik og fagdidaktik. Undervisningsforsøget med lytning gennemlyses til sidst med fagdidaktiske overvejelser om arbejdsformerne.

\* \* \*

**Camilla Kølsen Petersen**, er ekstern lektor ved SDU, studielektor ved AU, ejer af Ugly Insights Aps og er tilknyttet den samfundsøkonomiske forskergruppe ved Teoretisk Pædagogikum.

## Referencer til litteratur

- Brunvold, M. og Langerhuus, M. R. (2019). At undervise i afsætning, i M. Brunvold. m.fl. (red.). *Merkantil fagdidaktik*. Systime.
- Christensen, T. S. (2022). Observing and interpreting quality in social science teaching. *Journal of Social Science Education*, 21(2), 128-152. [doi.org/10.11576/jsse-4147](https://doi.org/10.11576/jsse-4147).Der
- Christensen, T. S. (2019). Fagdidaktiske mønstre i de merkantile fag, i M. Brunvold. m.fl. (red.). *Merkantil fagdidaktik*. Systime.
- Christensen, T. S. (2024). *Fagdidaktik – en model for konstruktion af skolefag*. Upubliceret model.
- Qvortrup, A. (2018). Dialogen mellem almindidaktik og fagdidaktik – komplementaritet og eklekticisme som didaktiske kernebegreber, i T. S. Christensen m.fl. (red.). *Didaktik i udvikling*, Klim.