



Fagdidaktiske formidlingsartikler om psykologi

Undersøgelser i fag i Teoretisk Pædagogikum

Redigeret af Torben Spanget Christensen,
Magnus Riisager Hansen og Hanne Sparholt Jørgensen

Redigeret af Torben Spanget Christensen,
Magnus Riisager Hansen og Hanne Sparholt Jørgensen

Fagdidaktiske formidlingsartikler om psykologi

Undersøgelser i fag i Teoretisk Pædagogikum

Fagdidaktiske formidlingsartikler om psykologi - Undersøgelser i fag i Teoretisk Pædagogikum

Redigeret af Torben Spanget Christensen, Magnus Riisager Hansen og Hanne Sparholt Jørgensen.

© 2023, skribenter og redaktør.

1. udgave.

Skribenter: Magnus Riisager Hansen, Lærke Lindskov Sørensen, Julie Thygesen, Nanna Arabi, Ulrich Offersen, Mikkel Uhre Rasmussen, Emilie Beglaubter og Torben Spanget Christensen.

Grafisk tilrettelæggelse: Thomas Schwartz Larsen.

Forsidefoto: Freepik.com.

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.

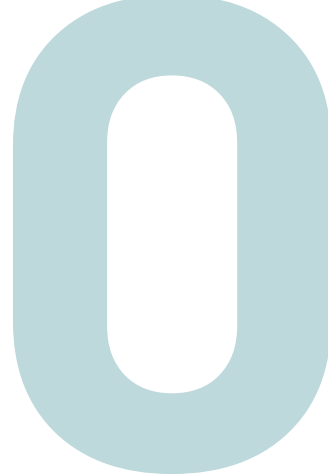
Materialet kan frit kopieres med angivelse af kilde.



Indhold

Forord	5
1. Introduktion Magnus Riisager Hansen	6
2. Logbogsskrivning - en ressource i faglige og sociale overgange? Lærke Lindskov Sørensen	10
3. At skrive for at lære: Skrivning som didaktisk læringsredskab i psykologiundervisningen Julie Thygesen	21
4. Multimodale elevproduktioner - et redskab til at gøre begrebsapparatet i psykologi mere tilgængeligt og håndterbart for eleverne Nanna Arabi	30
5. Curriculum Challenge - en digital spilbaseret event som kvalificerer motivation og faglige evner i psykologifaget Ulrich Offersen	40
6. Fra hverdagsforståelser til psykologifaglige begreber: Anvendelsesorienteret psykologiundervisning Mikkel Uhre Rasmussen	52
7. Overgangen fra c til b-niveau i psykologi Emilie Beglaubter	64
8. Hvad er fagdidaktik? Og hvad er fagdidaktik i psykologi? Torben Spanget Christensen	76

Forord



Pædagogikumkandidater afslutter teoretisk pædagogikum med en større skriftlig opgave inden for et tema. Her besvarer kandidaterne en selvvalgt problemformulering i relation til et tema i det fag, som kandidaten har valgt at skrive i. Arbejdet med at besvare problemformuleringen består i både at undersøge problemet ved hjælp af almen- og fagdidaktisk teori, at udtænke og gennemføre en eller flere aktioner og initiativer i undervisningen, at indsamle empiri om udbyttet af aktionerne samt gennem inddragelse af didaktisk teori at reflektere over dilemmaer i undervisningen og i lærerjobbet.

Det er et omfattende og velreflekteret arbejde, der ligger til grund for den enkelte kandidats afsluttende opgave, og det er et unikt indblik, vi som læsere kan få i de dilemmaer og udfordringer, kandidaterne oplever i deres gymnasielærergerning inden for psykologifaget. Vi får et indblik i, hvilke didaktiske overvejelser kandidaten gør sig omkring udfordringerne, og hvordan disse overvejelser bliver udmøntet i konkret og detaljeret planlægning af undervisning. Normalt er det imidlertid kun få personer, som får mulighed for at læse en kandidats opgave. Mange givtige tanker, forsøg og indsigter fra talrige pædagogikumkandidater lever derfor en uanseelig tilværelse i undermapper på harddiske.

Hensigten med denne udgivelse er at bringe nogle af disse interessante og inspirerende indsigter frem i lyset. Udgivelsen rummer seks formidrende artikler skrevet på baggrund af opgaver i teoretisk pædagogikum med faget psykologi. Målet er at udvide og styrke den fagdidaktiske diskurs i psykologifaget, at give inspiration til, at andre psykologilærere kan udvikle deres psykologiundervisning ved at eksperimentere og inddrage didaktiske refleksioner ift. forskellige temaer, samt at synliggøre, hvor vigtigt det er at forholde sig nysgerrigt, eksperimenterende og åbensindet reflekterende til undervisningen af gymnasieelever.

Udgivelsen er primært redigeret af Torben Spanget Christensen og Hanne Sparholt Jørgensen og er blevet til i et samarbejde mellem BUVM og de fem universiteter, AAU, AU, SDU, RUC og KU, der i samarbejde udvikler Teoretisk Pædagogikum.

Magnus Riisager Hansen, fagkonsulent.

December 2022

Introduktion

Af Magnus Riisager Hansen

Psykologifagets didaktik

Psykologi er et valgfag, som elever kan vælge på C- og B-niveau, og det udbydes på alle de gymnasiale uddannelser. Faget er et forholdsvis nyt fag i gymnasieskolen, og fagdidaktikken i psykologi er sparsomt udfoldet (se f.eks. Riisager og Morell 2018). Nærværende udgivelse bidrager blandt andet til at udvide den fagdidaktiske horisont gennem konkrete eksempler på, hvordan man kan begribe og gribe om udfordringer i den daglige psykologiundervisning.

De for psykologifaget særlige udfordringer handler om:

- Komplexiteten i undervisningsstoffet og de kompetencer, som fordres i læreplanen.
- Undervisningsstoffets nære forbindelse til elevernes private liv.
- Den forforståelse (*common sense* eller hverdagspsykologi), som elever bringer med ind i undervisningen.

I psykologiundervisningen møder eleverne mange begreber, modeller og teorier samt fyldige beskrivelser af empiriske undersøgelser. Der er således en stor bredde i typerne af fagligt stof, og kompleksitetsgraden er høj. Dertil kommer, at stoffet ikke blot skal læres, men også *anvendes* i analyser af problemstillinger i aktuelt stof (cases, avisartikler, blogindlæg m.m.), og eleverne skal endvidere kunne forholde sig kritisk til den anvendte psykologiske viden. Det fordrer didaktiske refleksioner og handlinger, som kan hjælpe eleverne til både at kunne huske, formidle, anvende og vurdere det faglige stof.

Men stoffet i psykologi er ikke kun fagligt stof; det er også indsigter i emner, som på godt og ondt fylder meget i elevernes liv som *menne-sker* – f.eks. omsorgssvigt, kærlighed, identitet, ensomhed, stress, afhængighed mv. Stoffet kan let komme til at gå meget tæt på elevernes personlige interesser og kriser, og psykologilæreren kan blive opfattet som en kyndig person, der kan og vil hjælpe med mere end blot den faglige læring og almindelsen. Dette svære farvand skal man som psykologilærer ofte navigere i.

Selvom eleverne ikke har haft psykologi som fag i grundskolen, ankommer de dog ofte til undervisningen med en mængde forestillinger og (mis)forståelser, som bunder i dokumentarer, spillefilm eller læsning

af populærvidenskabelige artikler. Det er en svær balancegang både at anerkende denne forforståelse og samtidig vise eleverne, hvornår og hvordan deres viden skal revideres og udbygges, så de ikke bedriver såkaldt hverdagspsykologiske analyser.

Undring og eksperimenteren

I artiklerne i denne udgivelse viser seks forskellige psykologilærere fra forskellige gymnasiale uddannelser og steder i landet, hvordan man kan arbejde med nogle af de ovenfor nævnte udfordringer. Samlet set illustrerer forfatterne, hvordan man med forskellige didaktiske tiltag og værktøjer kan arbejde med udfordringerne i undervisningen. Lærepplanerne udstikker de kompetencer, som eleverne skal have med sig i livet, og som de skal anvende ved eksamensbordet, men det er op til den enkelte lærer at finde veje til, at eleverne får lært det, der er vigtigt at kunne i psykologi.

Vi kommer i artiklerne helt ind i maskinrummet og erfarer, hvordan den enkelte lærer oplever sine elever og sit klasserum og herudfra formulerer hypoteser om, hvad der kunne fungere mere optimalt for eleverne, hvad årsagen til udfordringerne er, og hvordan man kan ændre sin praksis, så eleverne får et endnu større udbytte af undervisningen. Hypoteserne inspirerer læreren til at igangsætte små og større aktioner, hvis effekt bliver analyseret ved hjælp af didaktisk teori, og det hele bliver drøftet med kollegerne på lærerværelset og på pædagogikum-modulerne. Det er en nærmest videnskabelig arbejdsproces, hvor hypoteser kontinuerligt testes og forfines, og hvor empiri og fund diskuteres med fagfæller. Drivkraften i hele processen er nysgerrighed og et dybfølt ønske om at nå ind til eleverne og løfte dem både fagligt, socialt og dannelsesmæssigt.

Udgivelsens opbygning og indhold

I de følgende afsnit i denne udgivelse finder man de seks skribenters formidlingsartikler:

Lærke Lindskov Sørensen skriver i "Logbogsskrivning – en ressource i faglige og sociale overgange?" om logbogsskriveprocesser som et tiltag, der kan hjælpe elever med at bevæge sig fra en hverdagspsykologisk forståelse til en videnskabelig forståelse af de problemstillinger, man arbejder med i undervisningen. Artiklen viser, hvordan logbogen som individuelt værktøj skaber et refleksions- og mestringsrum både for de elever, som er tilbageholdende ift. at deltage i plenum, og for de elever, som er prægede af præstationskultur og et ønske om at modtage anerkendelse fra læreren og medstuderende. Gennem eksempler fra sine elevers logbogsskrivning reflekterer Lærke Lindskov Sørensen også over, om logbogen som form utilsigtet kan fastholde eleverne i en overfladisk behandling af fagets stof, og hvordan man bedst muligt kan stilladsere skrivningen og understøtte elevernes faglige fordybelse.


Julie Thygesen beskæftiger sig også med skriveprocesser som red-

skab til at styrke elevernes progression ift. de faglige mål i læreplanen, men hendes fokus ligger på elevernes evne til at formidle psykologiske analyser på en klar, præcis og velargumenteret måde. I artiklen "At skrive for at lære: Skrivning som didaktisk læringsredskab i psykologiundervisningen" påpeger hun vigtigheden af stilladsering og at give eleverne gode eksempler på besvarelser, og hun viser, hvordan elevernes skriftlige produkter kan fungere som dialogplatform mellem elev og underviser. Det sker, når læreren giver formativ feedback på elevens produkt, som eleven så skal forholde sig til og inkorporere i en genaflevering. I denne dialog kan læreren også opmuntre eleven til en øget mundtlig deltagelse på baggrund af det skriftlige forarbejde.

Nanna Arabi undersøger i artiklen "Multimodale elevproduktioner – et redskab til at gøre begrebsapparatet i psykologi mere tilgængeligt og håndterbart for eleverne", hvordan kreative og skabende arbejdsformer kan bruges som tiltag, der løfter eleverne fra lærebøgernes formulering af faglig viden over i selvstændig bearbejdning af denne viden med det formål at øge dybdelæringen. Nanna Arabi inddrager i sin undervisning redskaber som f.eks. historieskrivning, tegneserier, podcast og quiz, og hun viser, hvordan eleverne evaluerer brugen af disse redskaber. I forlængelse af dette reflekterer hun over, hvordan man skal forholde sig til, at elever og lærer kan have divergerende opfattelser af, hvilket udbytte man får af at arbejde med og samarbejde om multimodale produktioner.

En anden vinkel til at aktivere og engagere elever i tilegnelsen af det faglige stof er at bruge såkaldt *gamification*, dvs. at gøre læringen spilbaseret. Det er hovedfokus hos **Ulrich Offersen**, som i artiklen "Curriculum Challenge – en digital, spilbaseret event, som kvalificerer motivation og faglige evner i psykologifaget" undersøger, hvordan specielt de fagligt udfordrede elever kan motiveres gennem en spilbaseret arbejdsform. Ulrich Offersen har brugt online-quizzet i en event, som involverede alle psykologi C-elever på skolen og strakte sig over flere dage. Han har indsamlet empiri om elevernes motivationsniveau og faglige progression, og i forlængelse heraf anlægger han et kritisk perspektiv og reflekterer over, hvorvidt den spilbaserede tilgang også kan have nogle uhensigtsmæssige effekter i form af f.eks. at støtte for meget op om en præstationskultur.

Inden for temaet medborgerskab interesserer **Mikkel Uhre Rasmussen** sig for, hvordan inddragelsen af problemstillinger fra elevernes hverdag i psykologiundervisningen kan understøtte deres vej mod aktivt medborgerskab. Hans artikel "Fra hverdagsforståelser til psykologifaglige begreber" viser, hvordan øvelser med at bruge den psykologiske viden om forskellige mindsets kan påvirke elevernes selvopfattelser og dermed øge deres motivation og sociale interaktion. Herved opstår der mulighed for, at eleverne bliver medskabere af hinandens viden, og dette kan bane vejen til refleksioner over, hvordan man som individ indgår i og bidrager til et større demokratisk fællesskab – hvilket Mikkel Uhre Rasmussen eksemplificerer gennem konkrete elevrefleksioner.



Hvordan starter man på en optimal måde et hold i psykologi B, når eleverne kommer fra en række forskellige C-hold, og de derfor kan have meget forskellige forventninger og videnspuljer med i rygsækken? Det er hovedspørgsmålet i artiklen "Overgangen fra C til B-niveau i psykologi", som er skrevet af **Emilie Beglaubter**. Hun fokuserer på, hvordan man kan kombinere tydelig klasseledelse med kreative opgaver, så eleverne oplever både solid overordnet styring fra lærerens side og forholdsvis frie rammer til at bruge deres psykologifaglige viden sammen med deres nye holdkammerater og derigennem øge deres trykthed i klasserummet. Denne arbejdsform har potentiale til at styrke elevernes deltagerbaner på holdet, og Emilie Beglaubter viser vigtigheden af, at aktionen bliver loopet senere i skoleåret for at bibeholde den gode udvikling.

Afslutningsvis følger en sammenfattende artikel af **Torben Spanget Christensen**, som er faggruppeleder for de samfundsvidenskabelige fag i Teoretisk Pædagogikum. I artiklen "Hvad er fagdidaktik? Og hvad er fagdidaktik i psykologi?" viser han, hvordan et fags fagdidaktik kan ses som et vibrerende felt udspændt mellem på den ene side *faget* forstået som en forholdsvis stabil kulturhistorisk struktur og på den anden side *didaktisering* forstået som en kontinuerlig refleksion over og arbejde med, hvordan man kan undervise i faget, og hvordan dette kan forandre faget. Torben Spanget Christensen udpeger i forlængelse heraf, hvori netop det fagdidaktiske i skribenternes undersøgelser og aktioner består. Gennem inddragelse af en psykologididaktisk case giver han også et interessant eksempel på, hvordan en gymnasie-reform kan virke ind i psykologifaget og inspirere/tvinge psykologilærere til at didaktisere på nye måder.

* * *

Magnus Riisager Hansen er fagkonsulent i psykologi.

Referencer

- Riisager, Magnus og Morell, Mette (red.) 2018: *Fagdidaktik i psykologi*. Frydenlund.

Logbogsskrivning - en ressource i faglige og sociale overgange?

Af Lærke Lindskov Sørensen

Psykologi er et fag, der interesserer mange, og tilslutningen er stor. Eleverne motiveres af deres forhåndsviden og den umiddelbare relevans, de ser i faget. Alligevel starter eleverne næsten forfra, når de tager fat på psykologi som undervisningsfag. De skal lære et nyt fagsprog og måske aflære nogle forforståelser. Helt centralt står evnen til at decentrere og afstå fra at sætte sig selv i centrum for fagets problemstillinger. Eleverne skal altså støttes i overgangen fra en hverdagspsykologi til en videnskabelig forståelse af faget. I forbindelse med opgaven i teoretisk pædagogikum satte jeg mig for at undersøge, hvordan skriftlighed kan understøtte denne overgang. Overgangen må forstås som en social og vedvarende proces - et fagligt identitetsarbejde - og i aktionslæringens ånd undersøgte jeg, hvordan logbogsskrivning i undervisningen kan fungere som en ressource i netop denne proces. Med et psykologihold på c-niveau afprøvede jeg forskellige instrukser og opdagede, at logbogen har potentiale til at støtte den videnskabelige forståelse og anvendelse af faget. Afgørende for skrivningens udbytte er det dog, at instrukserne er tydelige og formålet klart for eleverne. For at skrivningen kan opfylde sit potentiale, skal eleverne kunne se meningen med logbogen.

Fra videnskabelige diskurs til logbog

Begrebet videnskabelig psykologi fremgår flere gange i psykologifagets læreplan og vejledning (2017, 2020). Her optræder det som den ene del af et antagonismepar, hvor begrebet "hverdagspsykologi" står som den diskursive modsætning. Det kan udledes af bekendtgørelsen for c-niveau, at det netop er fagets faglige mål, der sikrer og dermed udgør den videnskabelige tilgang til psykologifaget: "Undervisningen udvikler elevernes selvstændighed og kompetence i at formulere og undersøge konkrete psykologiske problemstillinger kritisk ved hjælp af fagets viden og metoder og sikrer hermed den faglige dybde". Sætningen indeholder en ækvivalenskæde af faglige kundskaber, som repræsenterer den videnskabelige psykologi.

At opnå disse kundskaber er ikke urealistiske mål at have for undervisningen, men det er ambitiøse mål. Har vi tilmed blik for udfordringerne ved det moderne gymnasium, kan det opleves som en stor opgave for

2

den enkelte lærer. Vi står i dag over for en heterogen elevsammensætning i psykologifaget, hvor en bred palette af faglige, sociale og individuelle udfordringer kan gøre sig gældende (Morell 2018: 74). Samtidig er sektoren underlagt besparelser, som har betydning for holdenes størrelser og lærernes forberedelsestid og dermed muligheden for at tilrettelægge undervisningen efter den enkelte.

På mit psykologi c-hold 3g Ps spillede disse forhold også en rolle. Eleverne var generelt positivt indstillede over for psykologiundervisningen og arbejdede seriøst med modulernes faglige indhold. Det kunne dog veksle en smule, hvor initiativrige eleverne var i opsamlinger og gruppearbejde. Mange lod til at finde tryk i en høj grad af lærerstyring. Der var en mindre gruppe af meget aktive elever, der bød en del ind i undervisningen, mens en større del virkede tilbageholdende. Nogle grupper kunne forfalde til en mere hverdagslig tone og skulle støttes i at fastholde det psykologifaglige fokus.

Med logbogen som didaktisk værktøj så jeg en mulighed for at skabe et rum hos den enkelte elev, hvor faglig refleksion, erkendelse og konsolidering af viden var i fokus. Behovet for logbogen kom både i forlængelse af og som kontrast til den mundtlige undervisning, hvor det ofte kan være et undervisningsmål i sig selv at sikre en mangfoldig deltagelse og at fastholde den faglige dialog. Jeg ønskede at skabe en sekvens i undervisningen, hvor vi satte tempoet ned, aktiverede alle og trak på de faglige erfaringer, som var blevet gjort i fællesskab. Det var mit ønske at understøtte den enkelte elevs faglige kundskaber og dermed bevægelsen mod en videnskabelig psykologi gennem netop den skriftlige refleksion og fordybelse.

Under to forløb *Læring i gymnasiet* og *Barndommens betydning* planlagde jeg individuel logbogsskrivning som en kort sekvens i hvert modul: 7-10 minutter ad gangen. Eleverne blev bedt om at oprette deres egen logbog - et tomt dokument på deres computer - hvor de skulle formidle de væsentligste pointer og erkendelser fra dagens modul.

Jeg satte mig for at undersøge hvilke potentialer, der knyttede sig til skriftligheden i undervisningen og hvilke udfordringer og mulige faldgruber, jeg undervejs kunne støde på.

Skriftlighed og faglig erkendelse

Centralt for teorier om læring og skriftlighed er det, at skriftlighed og det skrevne sprog betragtes som noget kvalitativt andet end mundtlighed og det talte sprog. Det skrevne sprog rækker modsat det talte ud over situationens tid og sted, det fordrer en højere grad af logisk tænkning, og det kan åbne for en dybere erkendelse af viden (Morell 2018: 106). Denne væsensforskel åbner for både potentialer og uundgåelige udfordringer. At skriftsproget netop er sværere at beherske,

fordi det er *maksimalt udfoldet* – modsat det indre sprog, som er *maksimalt reduceret* (Morell 2018: 113), mener Lev Vygotsky, der som sociokulturel konstruktivist er optaget af, hvordan læring sker gennem social aktivitet som internalisering af kulturens koder – fx. lærerens undervisning af videnskabelige begreber i psykologi (Hasse 2013: 262). Mette Morell, der fagdidaktisk beskæftiger sig med skriftlighed i psykologiundervisningen, udleder på baggrund af Vygotskys pointe, at "(...) skriftsproget [er] mere abstrakt og intellektualistisk end talesproget, fordi skriftsproget er et middel til at kortlægge komplicerede tankestrukturer" (Morell 2018: 114), og at det derfor egner sig som værktøj til læring i psykologiundervisningen.

Disse tankestrukturer og læring som aktiv og selvstændig kognitiv konstruktion er også netop i fokus hos Jean Piaget. Læring er i hans optik en varig, individuel bevægelse ind og ud af uligevægtsprocesser, hvor eleven forsøger at skabe balance i sine tankestrukturer (Piaget 2012). Denne balance som en assimilerende eller akkommoderende proces, hvor eleven reflekterer og når nye indsigter, kan skriftligheden understøtte, da det skrevne sprog, som Morell udtrykker det: "(...) bidrager med et sæt rammer og konventioner, der kan udvikle elevernes evne til at tænke logisk og abstrakt og dermed nå til en dybere erkendelse af stoffet" (Morell 2018: 115).

At arbejde med logbog i psykologiundervisningen kan altså være kundskabsudviklende på en anden og måske mere dybdegående måde, end hvad der gennem mundtlig undervisning alene er muligt. Men for at kunne indfri dette potentiale må vi ikke blot have blik for logbogens kundskabsudviklende perspektiver, men også hvem der fører "pennen", og hvordan eleverne oplever logbogsskrivningen.

Skriftlighed og identitet

Læring og skriftlighed er uløseligt forbundet med identitet og identifikation. I det skriftlige arbejde udvikles ikke kun elevernes kundskaber, men også eleverne selv (Jakobsen & Krogh 2016: 54). Denne identitetsproces er dog ikke på forhånd givet, men er afhængig af, at eleverne identificerer sig med deres skriveprojekter. Det handler om, at eleverne skal appropriere både skrivemediet og den kundskab, som udvikles (Hobel & Piekut 2016: 246). Med logbogsskrivningen havde jeg et ønske om, at netop dette ejerskab ville være bærende for det faglige udbytte, og omvendt at det faglige udbytte ville udvikle elevernes faglige identitet.

Logbog-skrivningen er ikke en etableret genre som sådan, og i undervisningen afprøvede jeg forskellige instrukser og måder at inddrage og skabe forbindelse mellem den mundtlige undervisning og den skriftlige logbog. Vigtigt er det at nævne, at elevernes forståelse af logbogen ikke udelukkende er styret af min konkrete instruks, men også påvirket af deres erfaringer med andre lignende skrivediscipliner og deres personlige forforståelse. Eleverne i gymnasiet er allerede i en skriverudvikling – et påbegyndt identitetsarbejde – med mange forskellige fag og skriftlige genrer. Når de møder et nyt fag som psykologi

og præsenteres for endnu en ny skriftlig konvention bliver logbogsskrivningen således del af en dobbeltsporet proces med både nye og allerede etablerede rationaler for skrivningen. At jeg forventede, at eleverne automatisk kunne afkode og identificere sig med logbogsskrivningen i *mit* fag gav naturligvis nogle udfordringer. Disse vil jeg vende tilbage til senere.

Skriftlighed og motivation

Skrivning er en handlende praksis, som er forbundet med deltagelse i kultur og samfundsliv (...) Med skrivning kan man udforske verden, eksperimentere med stemmer og identiteter og på godt og ondt række produktivt og forandrende ud i verden.

(Krogh 2017: 368)

Professor og forsker i skriftlighed Ellen Kroghs beskrivelse af skrivningens almindennende potentiale ræsonnerer med mit ønske om at skabe en logbogsskrivning, som hos eleverne blev båret af lyst og nysgerrighed – en indre motivation.

Når eleverne i et forløbet *Barndommens betydning* første modul havde set en tankevækkende dokumentarudsendelse om tvangsfjernelse og dernæst i næste modul skulle læse og arbejde med Harlows abe-eksperiment for til sidst i modulet at skrive i logbogen og forholde den teoretiske viden om vigtigheden af et særligt bånd mellem mor og barn til kommuners beslutninger om at tvangsfjerne ufødte børn, ønskede jeg, at eleverne oplevede logbogsskrivningen som et momentant klimaks for deres egen læring. I dette tilfælde og i den generelle planlægning af moduler i forløbet baserede den individuelle logbogsskrivning sig på viden fra gruppearbejde og opsamlinger. Arbejdet med dokumentaren og den teoretiske tilegnelse af viden om tilknytning gik forud for logbogsskrivningen, og skrivningen skulle således være den akkommoderende sekvens, hvor ligevægtstilstanden gennem den skriftlige refleksion (midlertidig) genoprettes, og nye erkendelser opstår. Underforstået er det således, at spørgsmålet skulle placere sig i zonen for nærmeste udvikling, og at den distribuerede læring, der gik forud for skrivningen, betød, at eleverne kunne mestre opgaven og fandt den meningsfuld.

Instruksen til logbogen lød i dette modul: *Hvordan kan Harlows eksperimenter og resultater belyse årsagerne til, at ufødte børn, som Jørgen og Belindas, tvangsfjernes? Spørgsmålet er styrende, men er ikke lukket, og jeg ønskede, at ordlyden ville give svar på forskellige abstraktionsniveauer og motivere både fagligt stærke og fagligt udfordrede elever på holdet. Når Krogh udtrykker, at skrivningen kan række produktivt ud og forandre verden, kan det altså læses som en særlig agens, hvor eleven gradvist og med afsæt i sin aktuelle udviklingszone udvikler*

den faglige ekspertise at kunne formidle selvstændige psykologifaglige refleksioner om, hvordan mennesker sanser, tænker, lærer, føler, handler og udvikler sig.

Denne ambition må dog ses i lyset af en præsentationskultur, som tidligere nævnt præger vores uddannelsessystem. Eleverne på ungdomsuddannelser er generelt meget bevidste om egne og andres forventninger til deres faglige formåen. Denne bevidsthed er under indflydelse af en senmoderne individualisme, hvor skolereformer både med pisk og gulerod tilskynder eleverne at præstere (målbart) bedre og hurtigere. Hyppige test, karakterer og faglig feedback og feedforward er en stor del af elevernes gymnasieliv, og det resulterer for mange i, at det også er denne tilgang til undervisningen, de abonnerer på. Paradoksalt nok oplever eleverne en tryghed i præstationskulturen, fordi der oftest skitseres tydelige rammer, som skal overholdes ud fra devisen, at synlig læring er rigtig læring. På holdet 3g Ps var det klart, at denne kontekst også spillede en rolle og kunne give en del af forklaringen på, hvorfor især fagligt stærke elever var fremtrædende i den mundtlige undervisning, mens andre skulle tilskyndes til at deltage mundtligt. Mange hungrer efter anerkendelse fra lærere og medstuderende, men for en del er frygten for at "falde igennem" og tabe ansigt endnu større. Ideelt set ønskede jeg en logbogsskrivning, der gjorde modstand mod denne kultur. Med uddannelsesteoretiker og -kritiker Gert Biestas (2009) syn på uddannelsesinstitutionerne som et sted, hvor både kvalifikation, socialisation og især subjektifikation bør foregå, efterstræbte jeg en logbog, der var kundskabsudviklende og gjorde eleverne læringsorienterede (Hobel & Piekut 2016: 256; Krogh & Andersen 2017: 261). Men måske vigtigst håbede jeg, at den udforskende skrivning ville styrke den enkeltes psykologifaglige stemme, og at denne stemme ville række ud over skrivningen, ind i undervisningen og endda videre ud i verden.

Formidling og faglig erkendelse

Gennem logbogsskrivningen kan eleverne udforske faglige problemstillinger og afprøve fagbegreber og faglige ræsonnementer (Krogh 2017: 373). Dette kan der ses et eksempel på i følgende uddrag fra eleven Andreas logbog:

På trods af at Harlow er af den behavioristiske skole, går han imod dens teorier, da han mener [de] psykiske behov et barn har, er lige så vigtige som de biologiske behov. Harlow mener også, at det ikke kun er de biologiske behov der er medfødte, men også de psykiske behov. Denne hypotese skabte han eksperimenter med aber ud fra. Eksperimenterne viste, at abeunger faktisk vægter behovet for tryghed og nærvær højere end de biologiske behov.

I Andreas tekst kan vi lægge mærke til, at hun indleder afsnittet med præpositionen "trods". Ordet bruges til at angive, at et forhold, modsat hvad man skulle vente - den behavioristiske skole -, ikke har indflydelse på noget omtalt - Harlows opfattelse af menneskets psykiske behov. Når Andrea formulerer sig således, udtrykker hun, at der findes en interessant modsigelse, som kalder på undersøgelse. Med adverbiet "også" og pronomenet "denne", der begge henviser tilbage til allerede nævnte forhold i teksten, skaber hun en kohæsion, som udtrykker Andreas underliggende forståelse af sammenhænge. Andrea skriver om resultaterne af Harlows eksperiment, at abeunger "faktisk" vægter trykthøjst. Brugen af det polyfoniske adverbium, der understreger, at dette gør sig gældende i modsætning til, hvad man skulle forvente, afrunder og afslører den vigtige faglige erkendelse hos Andrea, som er gennemgående i hendes skrivning.

Om denne erkendelse gennem formidling siger eleven Johannes i et fokusgruppeinterview med udvalgte elever fra psykologiholdet: "Det var en god måde at reflektere over det, vi havde lavet, fordi det godt kunne være lidt overvældende alt det, vi havde gennemgået, der kunne være rigtig mange teorier og begreber, men så kunne man få lidt hverdagsagtige ord på". Denne personlige formidling fremhæver Nikoline også som en styrke ved logbogsskrivningen: "(...) det er lidt nemmere, når man sidder i slutningen af timen og omformulerer det, så man selv forstår det [de faglige pointer red.].". Her taler begge elever ind i den uligevægtsproces, som logbogen har til formål at skabe midlertidig balance i. I forlængelse af denne proces igangsættes også en metakognitiv proces, hvor skriften tydeliggør erkendelsesprocesserne for eleverne. Andrea præsenterer i sin logbog ikke blot hvordan en teori kan opstå, men tager også selv kognitive strategier i brug og bliver opmærksom på, hvordan man kan formidle metode og teori. På den måde baner sproget vej for den indre tænkning, hvor eleverne tvinges til at udvælge, bearbejde og formulere viden (Krogh 2017: 371).

Morell understreger, at den skriftlige proces er fordrende for den videnskabelige forståelse af psykologifaget. Hun fremhæver i den forbindelse, at argumentation "(...) er en af de vigtigste discipliner at træne, når man vil udvikle elevernes evne til videnskabelig og kritisk tænkning" (Morell 2018: 112). Dette synspunkt stammer fra Jerry Wellington og Jonathan Osborne, som med afsæt i Vygotskys læringssyn er optagede af, hvordan skriftsproget afslører de bagvedliggende tankestrukturer. Det er deres pointe, at hvis man ikke oplever sig i stand til at anvende og forstå ordene i en bestemt kontekst - her psykologiundervisningen - kan man heller ikke erkende de videnskabelige strukturer og elementer, de repræsenterer (Morell 2018: 110). Denne opfattelse udtrykker Johannes også: "(...) Det [at skrive i logbog red.] er samtidig også med til at afsløre, hvis man har nogle mangler, og der var noget, man ikke forstod, fordi så er det svært at skrive i logbogen, og så bliver man bevidst om det". Den syntaktiske struktur i skriftsproget fordrer den logiske tænkning og understøtter metakognitivt elevernes evner til at arbejde videnskabeligt, men afslører således også, som Johannes beskriver det, hvis der er noget, man ikke har forstået.

2

Logbogen og den kundskabsudviklende og metakognitive proces, som igangsættes med skrivningen, understøtter således bevægelsen mod en faglig ekspertise. Den kan styrke den faglige erkendelse, men også elevens self-efficacy som kompetent formidler af viden.

Denne positive udvikling i overgangsproblematikken er dog afhængig af, at eleverne kan afkode logbogens form og gennemskue, hvad der med skrivningen forventes af dem. Hvis formålet med logbogen fremstår uklart, og eleverne bliver forvirrede, opnår man ikke den positive bevægelse mod en videnskabelig psykologi. Tværtimod risikerer logbogen at fastholde eleverne i en overfladisk behandling af faget, hvor man som underviser utilsigtet kommer til at legitimere den hverdagspsykologiske tilgang. Hvad der i undervisningen og hos eleverne foregik, som åbnede for denne udfordring, vil vi se nærmere på nu.

Fremmedgørelse og forvirring

Da jeg i forløbet *Læring i gymnasiet* første gang introducerede logbogsskrivningen, fortalte jeg eleverne, at de skulle reflektere og konsolidere viden på skrift. Dette formål mandede ud i instruksen: *Hvad var vigtigt i dag? Eller hvad var vigtige pointer i dag?* Instruksen holdes her helt enkelt og fri, og det er op til den enkelte elev selv at overveje og vurdere, hvilke pointer der har været vigtige og hvorfor. Eleven formulerer et svar, der er på et passende abstraktionsniveau. På den måde gives eleven et ansvar og en selvbestemmelse, som kan have en positiv afsmittning på den indre motivation, som jeg ønskede, at logbogen skulle bæres af. Men risikoen ved den åbne instruks er netop også, at skrivningen ikke bevæger sig ind i den nærmeste udviklingszone, og at eleven kun forholder sig overfladisk til undervisningen.

I dag handlede det om Opmærksomhed, perception & hukommelse det var rigtig interessant. Vi afprøvede selv noget af det og det gjorde undervisningen lidt levende, det kunne jeg især godt lide. Jeg syntes igen i dag at det har været interessant fordi mange af teorierne ligesom giver god mening og man selv kan nikke genkendende til det.

I uddraget fra Milles logbog fra forløbet *Læring i gymnasiet* ses det, hvordan teksten har et egocentrisk udgangspunkt, og at undervisningen ikke behandles fagligt, men evalueres ud fra Milles egen holdning. I en anden elevs logbog, Idas, er der fokus på det psykologifaglige indhold, men teksten er noteagtigt opremsende, og hos begge elever udebliver den faglige refleksion og argumentation:

Der blev snakket om de to forskellige teorier omkring motivation. Her blev de sat i forhold til en case og om hvad teorierne sagde var problemet, og dermed kunne man finde frem til en løsning. Til

sidst blev der snakket om Rosenthal-effekten (...). Her blev der sat nye begreber på: undervisningsklima, input-faktor, svar-mulighed-faktor, feedback-faktor og bekræftelses-bias (...)

Morell advarer netop mod disse typer skrivinger i psykologiundervisningen. Milles normative skriv-løs-teknik er subjektiv og handler om hende selv, mens Idas noter har ringe læringsværdi og åbner ikke for nye faglige erkendelser (Morell 2018: 112). Tværtimod fremhæver Wellington & Osborne, at denne tilgang til skrivning kan medføre kedsomhed, og at eleven fremmedgøres i forhold til stoffet (Morell 2018:111). Denne fremmedgørelse kan også spores rent sprogligt i teksten, hvor Ida med den dominerende passiv-form distancerer sig fra undervisningen. Fremmedgørelsen, oplevelsen af uklare rammer og manglende oplevelse af faglig relevans risikerer at kvæle motivationen for at skrive. Mille siger: (...) så synes jeg ikke det giver helt mening, så bliver jeg faktisk lidt forvirret over, hvad det er, at det går ud på.". I mine første forsøg med logbogskrivningen opstod altså en helt tydelig diskrepans mellem den intenderede logbogs potentialer og den realiserede logbogs udbytte – både fagligt og socialt.

Ejerskab og deltagelse

Da eleverne afleverede deres logbøger mellem forløbet *Læring i gymnasiet* og *Barndommens betydning* læste jeg dem og gav efterfølgende individuel feedback- og feedforward, og i modulet efter introducerede jeg logbogen på ny og understregede dens formål som et fagligt refleksionsrum. Men jeg vidste, at denne overordnede introduktion ikke kunne gøre det alene, og at eleverne måtte stilladseres yderlige i selve skrivingen. Vigtigheden af at opbygge et stillads omkring skrivingen fremhæves også af Morell. Jeg ændrede instruktionerne, og den meget åbne instruks blev erstattet af tre overordnede typer af instrukser, som varierede fra gang til gang:

1. *Skriv faglige pointer fra undervisningen med udgangspunkt i *udvalgte begreber**. Ved denne formulering fastholder jeg elevernes faglige blik og understreger hvilke begreber, der skal fokuseres på. Samtidig er instruktionen så åben, at det stadig er op til eleven selvstændigt at reflektere over og formidle de faglige pointer knyttet til de udvalgte begreber.
2. *Besvarelse af dagens spørgsmål. Eksempelvis: Hvordan kan vi bruge tilknytningsteorien til at belyse casen om anbringelsen af Jørgen og Belindas barn?* Her har jeg formuleret et spørgsmål forud for modulet, som eleverne forventes at kunne svare på, når modulet er slut. I logbogen dannes en ramme om modulet, læringen bliver synlig for eleven, og samtidig åbner problemstillingen for en mere nuanceret og flerfacetteret besvarelse i logbogen, hvor den faglige argumentation og kritik er i fokus.
3. *Besvarelse af problemstilling formuleret af eleverne selv.* Denne instruks er den mest krævende for eleverne, men potentielt også en af de mest lærerige. I forløbet *Barndommens betydning* skulle eleverne i begyndelsen af forløbet formulere nogle problemstillinger



på baggrund af en dokumentarudsendelse. Problemstillingerne vendte vi tilbage til i slutningen af forløbet, hvor eleverne – teoriinformerede – udvalgte en problemstilling, som de i logbogen ville svare på. Her er selvstændigheden endnu i fokus, men på et bredere plan, da eleven selvstændigt skal udvælge relevant teori fra kernestoffet i forløbet.

De forskellige instrukser, som de er blevet brugt over tid, markerer også en progression i faget. Vi bevæger os fra det redegørende til det analyserende, argumenterende og til det kritisk vurderende. Med den nødvendige stilladsering kan logbogen blive en ressource, der støtter den faglige overgang fra hverdagspsykologi til videnskabelig psykologi.

Det væsentlige sociale element i denne overgangsproblematik handler, som tidligere beskrevet, om et identitetsarbejde hos eleverne gennem en identifikation med logbogen. Det er klart, at mange af eleverne på holdet 3g Ps ikke oplevede den nødvendige identifikation under det første møde med logbogen. Men da stilladseringen blev styrket, og det faglige udbytte blev tydeligere, skete der også noget med elevernes identifikation. Når eleverne i fokusgruppeinterviewet beskriver, hvordan det var vigtigt for dem at bruge deres egne ord i logbogen, er det også et udtryk for et ejerskab og en oplevelse af en spirende faglig ekspertise: "Det er en ret god opsamling, sådan at prøve at formulere det selv til sine egne ord [alle istemmer]. Hvordan forstod jeg det egentligt (...)". Johannes uddyber, hvordan disse "egne ord" skal forstås som noget andet end almindelige noter: "Her kunne man lidt selv reflektere og gøre det lidt mere sådan spiseligt på en eller anden måde". Eleverne satte en ære i at gøre logbogen til deres egne, og jeg forsøgte gennem undervisningen at understøtte denne proces. Ved at lade de problemstillinger, som eleverne selv havde formuleret i undervisningen, være instruksen til logbogen anerkendes deres stemmer, og forbindelsen til eleverne og elevernes deltagelse i den øvrige undervisning bliver styrket. For nogle elever er det en befrielse at formulere sig skriftligt. Sidsel beskriver, hvordan hun har svært ved at række hånden op i undervisningen, men er glad for at skrive, og at logbogen derfor er "fantastisk", hun er "glad" for sin logbog, og "det giver så meget mening nu".

For elever som Sidsel, der kan have svært ved at udtrykke sig i den mundtlige undervisning, kan logbogskrivningen med læringsteoretikerne Jean Lave og Etienne Wengers ord betragtes som en legitim perifer deltagelse i det praksisfællesskab, som undervisningen udgør (Beck 2019: 307). Samtidig kan logbogen blive en deltagerbane for både fagligt stærke og svage elever, når bevægelsen går fra det sociale til individuelle og tilbage til det sociale igen. Ser man på undervisningen som denne bevægelse, vil man altså kunne argumentere for, at den læring, der sker hos den enkelte i arbejdet med logbogen i

virkeligheden anlægges i praksisfællesskabet, og at vi i stedet for at forstå de kognitive erkendelser som noget individuelt i højere grad må se dem som distribuerede kognitive erkendelser, der opstår blandt eleverne og underviseren i den situerede kontekst (Beck 2019:306). Denne distribuerede viden, som formuleres og konsolideres hos den enkelte elev igennem logbogskrivningen, kan også skabe faglige forbindelseslinjer, der rækker ud over det enkelte undervisningsmodul. Hvis logbogens pointer, som markerer afslutningen på ét modul, tages op i begyndelsen af næste, vil elevens skrevne ord bidrage til at skabe bro mellem modulerne og det faglige indhold og således understøtte kontinuiteten i undervisningen. Når pointerne samtidig er formuleret af eleverne selv, aktiveres den enkeltes faglige identitetsarbejde og mestringsfølelse.

Uanset hvilke læringssyn vi anlægger på arbejdet med logbogen i psykologiundervisningen, er det en vigtig erkendelse, at der foregår læring hos eleverne, selvom det ikke umiddelbart er tilgængeligt for læreren at se. Med den skriftlige formidling af faglig viden kan elever, der føler sig perifere i den mundtlige undervisning dog opleve et fagligt springbræt at deltage mundtligt ud fra.

I overgangen fra hverdagspsykologi til en videnskabelig forståelse af psykologien kan logbogen være et stærkt redskab til faglig erkendelse. At skabe fordybelse og udvikle elevernes faglige ekspertise er dog afhængig af en tydelig stilladsering. Eleverne må både støttes til at forstå det overordnede formål og til at fastholde det faglige fokus i det enkelte moduls logbogsskrivning. Lykkes dette, er der grobund for ejerskab, identifikation, og for at logbogen vil fungere som både et fagligt og socialt værktøj, der udover at udvikle elevernes videnskabelige kundskaber kan styrke deltagelsen i og motivationen for faget.

Med logbogen som et didaktisk værktøj i psykologiundervisningen melder et nyt spørgsmål sig dog. For hvem bør være den egentlige modtager af logbogsskrivningen? Er det eleven selv, der med en udforskende skrivning (Krogh 2017: 373) gør refleksionsrummet til sit eget og af læreren støttes i den faglige selvstændiggørelse, som studieforløbet ultimativt peger hen imod? Eller er det læreren, der med logbøgerne får et unikt indblik i elevernes faglige tilblivelsesproces og et alternativ til det reaktive testsystem, som ellers dominerer evalueringskulturen? (Dysthe 2010). Det skriftlige arbejde med logbogen er en gylden mulighed for at skabe en langt mere dynamisk vurdering af elevernes deltagelse i faget, men hvis logbogsskrivning skal blive et reelt modtræk til præstationskulturen, må vi som undervisere turde at modstå fristelsen fra at læse med. Hvad vinder vi, hvis vi signalerer til vores elever, at vi har fuld tillid til, at de - med vores støtte og vejledning - kan forvalte deres egen skrivning? Det er modtagerforholdets dilemma, som logbogsskrivningen også åbner for.

Lærke Lindskov Sørensen, Køge Gymnasium.

Referencer

- Beck, Steen 2019: *Didaktisk tænkning på arbejde*, Frederiksberg C: Frydenlund.
- Biesta, Gert. 2009: "Hvad er uddannelse til for". Gert Biesta: *God uddannelse i målingens tidsalder*, Klim
- Børne- og undervisningsministeriet 2017: *Læreplan: psykologi C*
- Børne- og undervisningsministeriet 2020: *Vejledning i læreplan: Psykologi C*
- Dysthe, Olga 2010: "Læringssyn og vurderingspraksis". Jørgen Frost (red.) *Evaluering i et dialogisk perspektiv*, København: Dansk Psykologisk Forlag
- Haase, Cathrine 2013: "Vygotkys sociokulturelle læringsteori". Ane Qvortrup og Merete Wiberg, M. (red.): *Læringsteori og didaktik*, København: Hans Reitzels Forlag,
- Hobel, Peter. og Piekut, Anke 2016: "Skruvedidaktiske udfordringer og perspektiver". Ellen Krogh og Karen Sonne Jakobsen (red.) *Skriverudviklinger i gymnasiet*, Odense: Syddansk Universitetsforlag
- Jakobsen, Karen Sonne og Krogh, Ellen 2016: "Skriveudvikling og skriverudvikling". Ellen Krogh og Karen Sonne Jakobsen (red.) *Skriverudviklinger i gymnasiet*, Odense: Syddansk Universitetsforlag
- Krogh, Ellen 2017: "Faglig skrivning". Jens Dolin, Gitte Holten og Hanne Sparholt Jørgensen. (red.) *Gymnasiepædagogik – En grundbog*, København: Hans Reitzels forlag.
- Krogh, Lars Brian. og Andersen, Hanne Møller 2017: "Motivation". Jens Dolin, Gitte Holten og Hanne Sparholt Jørgensen (red.) *Gymnasiepædagogik – En grundbog*, København: Hans Reitzels forlag
- Morell, Mette 2018: "Når stoffet går tæt på – psykologilærerens særlige udfordringer i det moderne gymnasium". Magnus Riisager, Magnus og Mette Morell (red.) *Fagdidaktik i Psykologi*, Frederiksberg C: Frydenlund
- Morell, Mette 2018: "Den skrivende pen – om skriftlighed i psykologiundervisningen" Magnus Riisager, Magnus og Mette Morell (red.) *Fagdidaktik i Psykologi*, Frederiksberg C: Frydenlund
- Piaget, Jean. 2012: "Ligevægtsbegrebets rolle i psykologien". Knud Illeris (red.): *49 tekster om læring*, Samfundslitteratur

At skrive for at lære: Skrivning som didaktisk læringsredskab i psykologiundervisningen

Af Julie Thygesen

En af de største fagdidaktiske udfordringer, jeg støder på i egen undervisningspraksis, er, at mine elever har svært ved at komme i mål med at beherske psykologifagets faglige mål som fx at udvælge, beherske, anvende og formidle den psykologiske viden med et fagligt begrebsapparat på konkrete problemstillinger. Det er også min erfaring, at mine elever kan have svært ved at transformere deres commonsense-fornemmelser, deres hverdagspsykologiske viden og personlige holdninger til mere brugbar og solid videnskabelig psykologi, hvor de argumenterer fagligt, som også er vigtigt i forhold til fagets læreplan. Jeg kan godt forstå, at det er svært, for psykologi er absolut et begrebstungt fag! Men ikke desto mindre er det min opgave som underviser at tilrettelægge en undervisning, som træner eleverne i at opfylde de faglige mål, da det i sidste ende er opfyldelsen af de faglige mål, der giver eleverne ny indsigt og også det, der honoreres til eksamen. For mig at se bliver dette derfor et fagdidaktisk kernepunkt, der kalder på undersøgelse og refleksion. Med viden om, at der ligger et stort (uudnyttet) læringspotentiale i skrivning i den daglige undervisning, vil jeg i denne artikel undersøge, hvordan skriveaktiviteter i psykologiundervisningen kan ses som et tiltag og læringsredskab, der kan være med til at rykke eleverne hen imod opfyldelse af læreplanens faglige mål – her særligt elevernes evne til at formidle psykologisk viden på en klar, præcis og velargumenteret måde med et fagligt begrebsapparat. Artiklen taget udgangspunkt i temaet "At skrive for at lære", der var temaet for opgaven i det teoretiske pædagogikum i foråret 2017.

Skrivningens læringspotentiale

Vi ser både i forskningen og i uddannelsespolitikken en stigende interesse for skrivningens mulige læringspotentiale, hvor skrivning bruges som redskab til tilegnelse af faglig viden og kompetence i forhold til fagets læreplan (Krogh 2013: 279). Derudover har fokusskiftet i vores evalueringskultur (fra summativ til formativ) bevirket, at vi i langt højere grad nu kan anskue skrivning som et led og en støtte i elevernes skrive- og læreproces i forbindelse med deres faglige udvikling, frem for at evaluere dem på et færdigt skriftligt produkt.

Skrivning kan defineres som "(...) lærernes og elevernes arbejde med

at skrive for at lære at kommunikere og for selv at forstå og begribe den viden, der arbejdes med i skolens forskellige fag, [og det er, red.] alle fags vej til at bearbejde, omsætte, tilegne og aktivt forholde sig til faglig viden” (Brok, m.fl. 2015: 15). Endvidere viser forskning (se fx Kringstad & Kvithyld 2014), at skrivning fører til dybdelæring – og alene dét argument, at skrivning fører til dybdelæring, er i min optik nok til at indtænke skrivning i sine didaktiske overvejelser, når man som underviser tilrettelægger sin undervisning. Med skrivningen kan vi ”tvinge” vores eleverne til at arbejde med (psykologi)fagets sprog og viden – og ved at tilegne sig fagsproget, lærer de faget (Brok, m.fl. 2015: 21), og på en sådan måde kan vi se en faglig udvikling af viden og identitet hos vores elever.

Når skrivedidaktik bliver et fagdidaktisk kernepunkt

Skrivedidaktik handler grundlæggende om, hvordan man tilrettelægger en undervisning, der understøtter elevernes skrivekompetencer – og derved også får skabt ” (...) motivation og mod til at bruge skrivning til at tænke, lære og kommunikere med” (ibid.: 19). Når man arbejder med skrivedidaktik, er det vigtigt, at man er bevidst om, at det er ” (...) de fagdidaktiske mål som styrer undervisningen i det givne fag og på det givne niveau” (Krogh 2013: 494). Dette afspejler sig selvsagt i skriveaktiviteterne, som man igangsætter i undervisningen, og derfor bliver skrivning i høj grad et fagdidaktisk kernepunkt – og på sådan en måde kan man sige, at skrivedidaktik også bliver fagdidaktik, da de to didaktikker er ” (...) to sider af samme mønt i gymnasieundervisning” (ibid.: 480). Når jeg som psykologunderviser beder mine elever om at producere noget på skrift i psykologi, ligger det mere eller mindre implicit, at eleverne også må forholde sig til psykologifagets diskurs. Dette medfører, at skrivehandlinger realiseres forskelligt fra fag til fag, idet de er styret af den specifikke fagdiskurs. Derfor vil skrivning i et fag altid have en fagdidaktisk interesse, og derfor finder jeg det særdeles interessant at have fokus på netop skrivning i min psykologundervisning. Qua skrivningen (og med læreren som guide) kan eleverne nemlig få øje på den specifikke diskurs i psykologifaget, og de lærer at anvende fagets sprog og fagets viden; eleverne udvikler deres faglige kundskab og faglige identitet. Derudover bliver det skriftlige output et middel for mig som underviser til at se elevens pågældende faglige niveau – og dermed også kunne hjælpe eleven videre i sin faglige udvikling.

Fra teori til praksis - nedslag i forløb

Jeg har som et led i mit psykologi-c-forløb ”Stress & arbejdsliv” arbejdet systematisk med skrivning som kommunikative kæder i forhold til elevernes progression. Min tilgang til skrivningen beror på en socio-kulturel tilgang til læring, idet jeg haft fokus på, at skrivning skal muliggøre, at eleverne gør sig erfaringer med at skrive sig ind i, tilegne sig viden om og forholde sig til en bestemt fagkultur – her psykologi. Når elever skriver, interagerer de med faget – og de deltager i faget. Skriv-

ningen bliver da sat i relation til faget, og læringen sker i interaktionen.

Mit psykologihold er en absolut heterogen gruppe af elever; holdet består af både 2.hf'ere og 3.g'ere, hvor der langt fra top til bund. Jeg ser skriveaktiviteter som en oplagt mulighed for at kunne imødekomme elevernes forskellige forudsætninger, og rent didaktisk er skriveøvelserne i forløbet tilrettelagt på en sådan måde, at de fungerer som støtte til elevernes læreproces og selve progressionen hen imod de faglige mål. Jeg vil i det følgende lave to nedslag på i mit psykologi-forløb "Stress og arbejdsliv".

NEDSLAG 1: "Kære brevkasse - en besvarelse"

Rammesætningen for nedslaget

For mig at se forudsætter den gode skriveaktivitet, at vi som undervisere altid har formuleret et tydeligt skriveformål og skriveordre. Både skriveformålet og skriveordren er redskaber, der igangsætter skriveprocesserne, og som giver en retning for eleverne. Derfor starter jeg med at præsentere eleverne for skriveaktivitetens *skriveformål* - her tydeliggør jeg formålet med skriveaktiviteten. Dernæst præsenterer jeg *de faglige læringsmål* for aktiviteten, så eleverne ved, hvor jeg fagligt gerne vil have dem hen, for herefter at instruere eleverne i, hvad de skal gøre: de får *skriveordren*, som jeg har *stilladseret* på en sådan måde, at de får at vide, hvilke faglige begreber der skal indgå. Som støtte har jeg vedlagt en *modeltekst* (et eksempel på en besvarelse), som eleverne gerne må tage i brug - på denne måde kan eleverne også se, hvad jeg forventer af deres besvarelse. Når jeg tilrettelægger skriveøvelser, så er det rent didaktisk afgørende for mig at tydeliggørelsen af skriveformål, læringsformål og skriveordren er opfyldt, da det bevirker, at eleverne (i højere grad) forstår meningen med skriveøvelsen. Jo mere meningsfuld opgaven er for én, jo større sandsynlighed er der for, at man kan huske det. Derudover peger motivationsforskere som Richard Ryan og Edward Deci på, at netop meningsfuldhed og tydelige formål kan være med til at skabe en øget motivation, hvilket bestemt også er ønskværdigt.

Opgavebeskrivelse til: Kære brevkasse - en besvarelse

SKRIVEFORMÅL: I skal arbejde med at *formidle* jeres **psykologiske viden om stress** til en modtager, som ikke har sammen stress-viden som jer.

LÆRINGSMÅL: Jeg forventer, at I kan forklare *forskellen* på **akut stress og kronisk stress** til modtageren. Jeg forventer, at I kan *genkende (identificere)* **stresssymptomer**, som modtageren nævner. I træner altså at beskrive og forklare psykologisk viden om stress. I træner også at formidle psykologisk viden på en klar og præcis måde.

SKRIVEORDRE:

Skriveaktiviteten er individuel!

1. Læs casen på side 403 i "Psykologiens Veje"
2. Skriv derefter et svar på cirka en halv side, hvori du vurderer, om kvinden lider af stress eller ej. I besvarelsen skal du bruge fagtermer såsom "akut stress", "kronisk stress", "stresssymptomer (se evt. side 401 eller på tavlen)", "daglige gener" og "livsforandringer" (brug gerne Holmas & Rahes belastningsskala på side 402 til at danne jer et overblik over livsforandringer)

Husk: I er den faglige ekspert – derfor skal I sørge for at skrive i et sprog og forklare fagtermer på en sådan måde, at en ganske almindelig person kan forstå det.

Hvis I tænker: "Shit, hvordan ser en besvarelse ud?", så åbn Lectio – gå ind på dagens lektion, der har jeg nemlig vedlagt en modeltekst; et eksempel på en besvarelse. Brug den meget gerne som støtte og inspiration. I har 30 minutter. God fornøjelse :-).

Stof til eftertanke – efterrefleksioner

Nogle vil måske mene, at opgavebeskrivelsen er for vejledende og støttende dels på grund af den minutiøse *stilladsering* og dels grundet *modelleringen* – altså modelteksten. Både stilladsering og modellering er for mig at se to essentielle skrivedidaktiske værktøjer, som kan variere alt efter skriveaktiviteten. For begge værktøjer gælder det, at de iflg. Krogh (2013) er med til at fungere som "(...) den didaktiske støtte eleverne får til at kunne forstå den konkrete opgave, til at gribe den an og til at få den skrevet." (ibid.: 493). Skriveaktivitetens udformning bliver anskueliggjort, og jeg får synliggjort, hvad jeg forventer af dem. Derudover har jeg valgt at vedlægge en modeltekst til netop denne skriveøvelse, fordi jeg ville være sikker på, at eleverne er med på brevkassegenren. Jeg oplever ydermere, at det for et heterogent hold som dette er det nødvendigt at stilladsere (meget) og anvende modellering – eleverne deler ikke samme livsbane, og der er en tydelig elev-mangfoldighed, hvor der er et markant spænd i deres faglige forudsætninger og motivation for at lære. Med en opgavebeskrivelse, som er skåret ud i pap, forsøger jeg at skabe nogenlunde samme udgangspunkt for alle. Dog vil jeg for en kort stund gerne forholde mig kritisk til dette, da man kan sige, at jeg får set klassen i sin helhed som værende i samme zone for nærmeste udvikling (ZNU) – dette er jo i sig selv nærmest en performativ selvmodsigelse i og med, at det faktisk kun er en andel, der faktisk befinder sig i den ZNU, som jeg har tilgodeset i opgaveformuleringen. De fagligt stærke elever gik bare i gang med opgaven, imens de fagligt udfordrede elever udforskede modelteksten og brugte den som støtte – et lille aber dæbt ved modeltekst og skrivning generelt, er risikoen for at eleverne blot skriver af, men fordi jeg arbejdede med

det formative feedbackredskab *undervejsrespons* kunne jeg korrigere elever, hvor der i for høj grad foretog afskrivning. Det var først undervejs i min respons (som foregik mundtligt), at jeg i højere grad kunne tilgodese de fagligt stærkes ZNU.

Jeg oplevede, at min undervejsrespons fungerede godt, idet jeg i samspil med eleven kunne finde ud af, hvad eleven skulle ændre eller tilpasse – og dermed udvikle elevens faglighed. Samtidig oplevede jeg, at undervejsrespons kunne være med til at skabe en tryghed hos mine elever, da de blev klar over, hvor de skulle hen (feed-up), hvordan de klarede sig (feedback), og hvad de kunne gøre fremadrettet for netop at opnå faglige fremskridt (feed-forward). På den måde kunne jeg altså som underviser opbygge stilladseringer til den enkelte elev og – som beskrevet ovenfor – møde eleven i sin ZNU og sætte realistiske delmål, som kunne være med til at sikre, at eleven oplevede en følelse af mestring. En sidegevinst ved undervejsresponsen var også, at jeg her kunne "forberede" en stille elev og en mindre fagligt stærk elev på, at jeg gerne ville høre fx en sætning fra dem, fx: i samspil med eleven og min undervejsrespons får en fagligt svag elev på helt korrekt vis udpeget specifikke stresssymptomer og forklaret, at det er nogle adfærdsmæssige symptomer, som peger på, at der er tale om kronisk stress frem for akut stress. Jeg anerkender elevens svar, og jeg spørger, om det er ok, jeg udvælger eleven, når vi har en fællesopsamling, fordi jeg netop synes, det er et godt eksempel. Samme scenarie gør sig gældende for en stille, men stærk elev, som i vores dialog har en fremragende pointe. På denne måde får jeg skabt små succeselever i klasserummet, og samtidig får jeg elever, som umiddelbart ikke er så glade for at tale det store klassefællesskab i tale. Via skrivningen og undervejsresponsen kunne jeg altså skabe en stemme til elever, som normalt ikke (vil) høres i plenum.

Læringspotentialer i "Kære brevkasse – en besvarelse"

Som nævnt tidligere opstår læring – ud fra et sociokulturelt perspektiv – i dialogen eller samspillet med andre mennesker, men jeg får lyst til at udfordre og udvide "dialogbegrebet" en smule i denne sammenhæng. I skriveøvelsen er det i samspillet mellem undervisningsmaterialet, skriveaktiviteten og eleven, at elevens nye viden opstår. Skrivningen bliver netop anvendt som et læringsredskab, og skrivningen bliver en del af læreprocessen, hvori eleven tilegner sig faget. Den kognitive aktivitet knytter sig til begrebsdannelsen, og eleverne er qua deres skriveaktivitet i gang med en proces, hvor de transformerer deres commonsense-fornemmelser om stress hverdagsbegreber (mange – hvis ikke alle – elever har hverdagsviden om stress) til videnskabelig psykologisk viden om stress. De er i gang med at adaptere fagets sproglige diskurs. Skriveaktiviteten kræver, at eleverne formidler den psykologiske viden og begreber videre – og den gode formidling finder først sted, når man har forstået begreberne, hvorfor det er en øvelse, der er særligt god til netop at træne og tilvænne eleverne til at bruge fagtermer. Elevernes generelle commonsense-fornemmelser er uden tvivl en typisk fagdidaktisk udfordring, men jeg oplever, at en skrive-

aktivitet som denne, gør, at man kommer et skridt nærmere i minimeringen af netop commonsense-problematikken.

NEDSLAG 2: "Casearbejde 2.0"

Rammesætningen for nedslaget

"Casearbejde 2.0" er en skriveaktivitet, der tager udgangspunkt i mine rettelser i forbindelse med elevernes afleverede casebesvarelse om stress, som de havde lavet og sendt til mig i et arbejd-selv-modul. Casebesvarelsen skulle indeholde en sammenhængende analyse af casen.

Min tilrettelæggelse og didaktiske valg i forbindelse med denne skriveaktivitet har ben i procesdidaktikken med særligt fokus på *stilladsering* og *respons*. Skriveaktiviteten foregår i slutningen af forløbet som en form faglig opsamling.

Jeg har i min retning af elevernes casebesvarelser anvendt *fokuseret retning* (som er en feedbackmekanisme til formativ evaluering). I denne form for formativ evaluering (fokuseret retning) er "(...) fæstnessaspektet centralt i kraft af den systematisk opfølgning og øvelse." (Beck 2016: 79), hvorfor jeg mener, at netop denne feedbackmekanisme er et godt valg i denne henseende. Den formative evaluering, jeg arbejder med i "Casearbejde 2.0", er med udgangspunkt i førsteordensviden, da det er elevernes faglige formåen, der er i centrum. Ifølge Steen Beck er det afgørende, i forhold til evaluering med udgangspunkt i førsteordensviden, at der er en eller anden dokumentation (her elevens casebesvarelse) for, hvad eleven kan, som underviseren kan tage udgangspunkt i (ibid.: 78). Der er tale om faglig skrivning med en målrettet faglig skriveopgave, der skal støtte eleverne i deres arbejde med at redegøre, analysere, diskutere og reflektere over viden og faglig læring. Med en skriveaktivitet som denne bliver skrivning en del af læreprocessen, og med den fokuserede retning finder der netop en didaktisk fokusering sted, som "(...) understøtter elevernes arbejde med at afkode bedømmelse eller bruge rettelser fremadrettet." (Krogh 2013: 495).

Eleverne får tilbageleveret deres casebesvarelse, hvori de finder min fokuserede retning skriftligt. I denne responsituation er kvaliteten, at deres produkt og min reaktion derpå bliver fastholdt, netop fordi begge dele er på skrift. Eleverne vil altid kunne vende tilbage til min respons. Samtidig bliver deres egen læringsudbytte synliggjort, da de skal genaflevere casebesvarelsen til mig – som de også får respons på!

Selve skriveaktiviteten består i, at eleverne – individuelt – skal inkorporere min fokuserede retning i deres casebesvarelse. Jeg har til hvert enkelt casebesvarelse tydeliggjort for eleverne, hvor de skal hen (feed up: "målet var at..."), hvor de er (feedback: "Du har skrevet sådan og sådan, men..." og hvad de skal gøre for at komme derhen (feed-forward: "Du skal nu..."). Dette gør også, at skriveaktiviteten bliver stilladseret og hierarkisk undervisningsdifferentieret, hvor eleven deltager i skri-

veaktiviteten ud fra dennes faglige niveau. Der hersker ingen tvivl om, at jeg her arbejder ud fra Vygotskys idé om ZNU, da jeg placerer eleven i en læringsituation, hvor eleven arbejder i et udviklingsrum, mellem hvad denne kan og endnu ikke kan. Et feed-forward-punkt er fx for nogle elever, at de skal anvende relevante fagbegreber eller forholde sig kritisk, og så har jeg markeret steder i besvarelsen, hvor det er oplagt at gøre det. Intentionen er, at jeg igennem min feedback kan fremme elevernes faglige præcision. På denne måde "tvinger" jeg endvidere mine elever til at reflektere over deres egen læring – hvilket har den sidegevinst, at det fremmer elevernes metakognition – og samtidig med at deres egen læring er bliver tydeliggjort. Ideelt set forbedrer eleverne deres læring med denne skriveaktivitet.

Stof til eftertanke - efterrefleksioner

Jeg forestiller mig, at en skriveaktivitet som denne bedst fungerer, når man har lært sine elever at kende, og når eleverne har lært én selv at kende, fordi det i sig selv kan være grænseoverskridende at skulle aflevere en faglig skriveopgave – få respons på den – og derefter inkorporere min respons – og så endda i et mundtlig fag! Det er absolut vigtigt at tydeliggøre for eleverne, at jeg er interesseret i det faglige, og at jeg i princippet er ligeglad med fx stavning og grammatik. Endvidere er der ingen tvivl om, at en skriveaktivitet som "Casearbejde 2.0" og skriveaktiviteten forinden, hvor eleverne har skulle skrive og sende deres besvarelse til mig, kan for elever, der føler sig usikre skriftligt og/eller fagligt, være en svær aktivitet, som kan virke demotiverende. Endvidere fandt denne skriveaktivitet sted i slutningen af et forårsforløb, hvorfor jeg fx fravalgte at vedlægge en modeltekst – for eleverne skal på dette tidspunkt kunne selv. Skulle jeg gøre det om igen, så kunne jeg (med fordel) godt have foretaget en modellering, hvor jeg havde givet eleverne nogle fællessætninger, som kunne hjælpe dem, især fordi det faglige niveau spænder så bredt i den pågældende klasse. Og netop fordi det faglige niveau spænder så bredt, kan der, til trods for vi er i slutningen af et forårsforløb, sidde elever, der kan have svært ved at gennemskue kravene til, hvordan man analyserer en case.

Læringspotentialer i "Casearbejde 2.0"

Som nævnt tidligere fungerer "Casearbejde 2.0" særligt godt, når man som underviser ønsker at reducere den enkelte elevs afstand mellem nuværende præstation og ønskede mål, da man kan skabe en læringsbane, hvor eleven kan øve sig på at blive bedre. Afstanden reduceres forhåbentlig, fordi jeg i min fokuseret retning har opsat udfordrende og specifikke mål ud fra deres nuværende præsentation. Skrivningen bliver en hjælpende hånd for både mig som underviser, men også for eleverne, da det gælder for begge parter, at "Skrivningen hjælper os både til at få øje på nye sammenhænge og til at afsløre mangel på sammenhæng og forståelse." (Dysthe, m.fl. 2001: 16). "Casearbejde 2.0" gør, at jeg som underviser, faktisk kan se, om eleverne kan beherske de opstillede faglige mål i læreplanen – og skriveaktiviteten og min formative evaluering træner netop elevernes faglighed på en sådan

måde, at der er en bevægelse mod at opfylde de faglige mål.

Opsamling – så hvorfor skrivning i psykologi?

Igennem mit systematiske arbejde med skrivning i psykologiundervisningen har jeg oplevet, hvor vigtigt det er at have (og anvende) skriveformål, skriveordre, stilladsering, modellering og formativ evaluering for øje i tilrettelæggelsen af skriveaktiviteter, da de er med til at understøtte skrivepraksissen. Alle er didaktiske redskaber, som knytter an til min *skrivedidaktiske værktøjskasse*, og redskaberne er med til at skabe en synlig læring for eleverne. Skrivning, som bruges i et didaktisk øjemed, kan – som vist i mine to nedslag – tilrettelægges på forskellige måder, og indtænker man skriveøvelser kontinuerligt i sin undervisning, kan man ydermere indtænke en progression, hvor eleven fagligt bevæger sig fra det enkelte til det mere komplekse. Mine eksempler vidner om, at man ved at indtænke skrivning som læringsredskab i et mundtlig fag som psykologi, kan være med til at træne og fremme elevernes faglige begrebsapparat, faglige argumentation og formidling. Samtidig giver skrivningen en stemme til de stille elever. For begge mine nedslag gælder det også, at skrivning har fungeret som støtte i elevernes læreproces og deres udvikling af viden.

En anden gevinst med skrivningen er, at vi træner elevernes studiekompetence, idet dagligdagsskriveøvelser i et mundtligt fag er med til at udvikle elevernes skrivekompetencer, som netop er en del af studiekompetencerne. Elevernes retoriske og demokratiske dannelse kan også styrkes gennem skriveøvelser, der træner elevernes kritiske tænkning, og hvor eleverne skal argumentere for et synspunkt. Og på sin vis rækker skrivningen også ud over faget og studiekompetencer. Vi kommer ikke uden om, at vi lever i et skriftbåret samfund, og netop derfor får skrivningen et mere almendannende perspektiv, idet skrivningen sætter eleverne i stand til at blive en del af det skriftbåret samfund.

* * *

Julie Thygesen underviser i dansk og psykologi på Høng Gymnasium & HF (stx og hf).

Referencer

- Beck 2016: *Pædagogikum mellem teori og praksis*. 1. udgave, 1. oplag. Frydenlund.
- Brok, Lene Storgaard m.fl. 2015: *Skrivedidaktik – en vej til læring*, 1. udgave, 2. oplag. Frydenlund.
- Chaiklin, Seth 2011: "Kulturhistorisk psykologi". Benny Karpatschof & Boje Katzenelson (red.): *Klassisk og moderne psykologi teori*. 2. udgave, 2. oplag. Hans Reitzels Forlag.
- Dysthe, Olga m.fl. 2001: *Skrive for at lære – faglig skrivning i de videregående uddannelser*, kap. 1, 4 og 5. 1. udgave, 3. oplag. Forlaget Klim.
- Dysthe, Olga 2009: "Evaluering i klassen til støtte for læring". *KvaN 2009:85*
- Hobel, Peter 2016: "Læringsmål og sammenlignende skrivedidaktik", *Sammenlignende fagdidaktik 4* 2016, s. 35-66
- Kringstad, Trude & Kvithyld, Trygve 2014: "Fem principper for god skriveopplæring". *Viden om læsning:15*, s. 60-69
- Krogh, Ellen m.fl. 2009: "Ny skriftlighed?". *Gymnasiepædagogik 2009:73*, s. 16, 43-54.
- Krogh, Ellen 2010: "Ny skriftlighed – på tværs af fag og i danskfaget". *Fællesskrift:10*, s. 24-29, Daneklærerforeningen
- Krogh, Ellen 2013: "Faglig skrivning i gymnasiale uddannelser" in Damberg, Erik m.fl. (red.): "Gymnasiepædagogik – en grundbog", 2. udgave 2. oplag. Hans Reitzels Forlag.

Utrykte kilder

- Hannibal, Jette 2015: *Psykologi og fagdidaktik*. Kernetekst på fagdidaktisk kursus i psykologi efteråret 2016
- Riisager, Magnus 2015: *Fagdidaktik og formativ psykologi*. Kernetekst på fagdidaktisk kursus i psykologi efteråret 2016.

Multimodale elevproduktioner – et redskab til at gøre begrebsapparatet i psykologi mere tilgængeligt og håndterbart for eleverne

Af Nanna Arabi

Begrebsapparatet i psykologi på både C og B-niveau kan for mange elever fremstå uoverskueligt og komplekst. Multimodale elevproduktioner har potentialet til at reducere denne udfordring, idet multimodale elevproduktioner muliggør læreprocesser, hvor eleven genskaber indholdet af de faglige begreber i egne meningsfulde processer for derved at opnå en dybere forståelse af begreberne. Således kan "pæpegøje"-forståelser, hvor lærebogens definitioner gengives ordret, undgås. Idet eleverne bliver produktskabende, forventes eleverne at opnå en bedre forståelse af begreberne. Nærværende artikel formidler problemstilling, undersøgelse og fund fra en prøve i Teoretisk Pædagogikum 2021.

Af de faglige mål i psykologi fremgår det, at eleverne kan forstå, anvende, kritisk vurdere og formidle psykologifaglige begreber. Eleverne skal "... argumentere fagligt og formidle psykologisk viden skriftligt og mundtligt med et fagligt begrebsapparat på en klar og præcis måde" (Læreplan Psykologi B 2017: 1; Læreplan Psykologi C 2017: 1). Det er min erfaring, at det faglige begrebsapparat i psykologi på både C og B-niveau kan fremstå uoverskueligt og komplekst for mange elever. Denne problemstilling har været vendt i egen psykologifaggruppe adskillige gange. En løsning herpå, der synes at gå igen hos alle i faggruppen, er lærerproducerede begrebslister. Sådanne begrebslister bruger jeg også selv, da jeg har en oplevelse af, at de værdsættes af eleverne, fordi de er overbliksskabende. Begrebslister løser dog ikke elevernes udfordring med at opnå en dybere forståelse af begreberne. Elevernes evne til at forstå, anvende, kritisk vurdere og formidle begreberne gøres ikke mindre kompleks. Det er naturligvis en del af psykologiundervisningens formål at give eleverne adgang til begrebsapparatet, så det kan anvendes i forlængelse af læreplanens faglige mål. Ikke desto mindre så jeg med "Multimodale elevproduktioner" som et af temaerne for Teoretisk Pædagogikum 20/21 potentialet for at imødekomme denne problemstilling.

Min undersøgelse centrerede sig derfor omkring spørgsmålet "kan



man ved hjælp af varierende multimodale elevproduktioner gøre begrebsapparatet i psykologi mere tilgængeligt og håndterbart for eleverne?”. Hypotesen var, at anvendelsen af multimodale elevproduktioner i psykologi muliggør læreprocesser, hvor eleven remedierer indholdet af de faglige begreber i egne meningsfulde processer for derved at opnå en dybere forståelse af begreberne. Hypotesen blev undersøgt på et psykologi B-valghold under temaet ”Mennesker på flugt”. Her indgik multimodale elevproduktioner af forskellig art som en central del af undervisningen. Ved forløbets afslutning deltog holdet i en spørgeskemaundersøgelse omhandlende deres oplevelse af at arbejde med multimodale elevproduktioner. Den kvantitative spørgeskemaundersøgelse, der undersøgte elevperspektivet, blev suppleret af mine løbende ustrukturerede observationer.

Multimodale elevproduktioner og deres plads i undervisningen

Multimodale elevproduktioner har et socialsemiotisk teoretisk udgangspunkt. Socialsemiotik undersøger, hvordan mening skabes gennem tekster, der indgår i sociale kontekster (Fougt & Løvland 2020: 29). Tekster er i denne sammenhæng ikke kun verbaltekster, men alle meningsskabende ressourcer, herunder alle multimodale tekster. Multimodale tekster er ifølge Fougt og Løvland ikke faste størrelser, fordi afgrænsningen afhænger af den aktuelle sociale situation – kort sagt er det alt, vi bruger for at skabe mening: Lyd, billeder, farver, kropssprog, dufte, skrift mv. Multimodale elevproduktioner er sociale processer, hvor individet genskaber (remedierer) information i egne meningsskabende processer. Processen er altid social – man kan arbejde sammen med andre, men også individuelle produktioner er sociale, idet de produceres til andre. At arbejde *multimodalt* vil sige, at der indgår flere modaliteter. Styrken herved er, at der skabes mening på flere måder. Læring opstår i en kreativ proces, som ikke handler om at terpe, men om at forstå – og gerne på nye måder (Selander & Kress 2015: 40). Ved at anvende multimodale elevproduktioner i psykologiundervisningen er forventningen, at eleverne vil få en dybere forståelse af begreberne fremfor hurtig overfladelæring, idet eleverne er nødt til at forstå begreberne for at kunne omsætte dem i en multimodal elevproduktion. Læringen finder sted i processen, og derfor er det vigtigt at udfordre eleverne undervejs (Beck 2019: 153). Både proces og produkt giver læreren et særligt godt indblik i elevernes faglige forståelse og niveau.

Multimodale elevproduktioner under temaet ”Mennesker på flugt”

Under temaet ”Mennesker på flugt” arbejdede eleverne med seks forskellige multimodale elevproduktioner, herunder historieskrivning, tegneserier, pjecer, begrebskort, podcast og quiz.

Historieskrivning

Ved temaets første modul med titlen "Hvorfor flygte?" blev eleverne introduceret til Maslows behovspyramide. Eleverne fik hver især udleveret et billede af behovspyramiden og blev bedt om at skrive en kort beretning om en uledsaget mindreårig flygtning. Opgavens benspænd var, at eleverne skulle inddrage Maslows behovspyramide uden at nævne de pågældende behovsunderskud eksplicit. Eleverne skulle efterfølgende fortælle deres beretning til en makker, der havde til opgave at identificere de specifikke behov, der i beretningen ikke blev opfyldt. Produktionen er multimodal, idet der omsættes viden fra grafisk billede til skreven tekst til mundtlig fortælling. Ved at genskabe Maslows behovspyramide i en personlig fortælling er ønsket, at eleverne får bearbejdet behovspyramiden i egne meningsfulde processer. Processerne bliver sociale, idet beretningen skal formidles til en makker, der skal forholde sig hertil. Et uddrag fra en af beretningerne ser således ud:

Alis mor er syg og familien mangler penge til de basale ting som mad, tøj osv. En dag mens de sidder i stuen som hører sammen med køkkenet, kan de lige pludselig høre skud efterfulgt af bomber. Den frygtede krig er brudt ud. Ali og resten af familien er i chok og skynder sig at få pakket de mest nødvendige ting og vil forsøge at flygte ud af landet.

Boks 1: Uddrag af elevproduktion af Signe, psykologi B.

Tegneserie

I forbindelse med modulet "Kriser" arbejdede eleverne med de fire krisetyper udviklingskrise, akut traumatisk krise, kronisk traumatisk krise og kollektiv katastrofe. Eleverne blev bedt om at lave en tegneserie i programmet Pixton, hvor en fiktiv hovedperson gennemgår en selvvalgt krisetype. Eleverne skulle genskabe skreven information om krisetyperne i en grafisk produktion. Jeg fik ikke som ønsket instrueret eleverne i at koble krisen til temaet "Mennesker på flugt", hvorfor temaerne for kriserne var meget forskellige. Her følger et eksempel på en tegneserieproduktion:



Figur 1: Elevproduktion af Emma, psykologi B.

Pjecer

På modulet "At komme sig over krisen" blev eleverne introduceret til tre former for kriseterapi. Eleverne blev i grupper bedt om at forestille sig, at de var psykologer, der arbejder med traumatiserede flygtninge. De blev bedt om at udarbejde en pjeces om behandlingstilbud, som kunne ligge i et venteværelse hos lægen, på et asylcenter eller lignende. Kravene til pjecen var, at det tydeligt skulle fremgå, hvem pjecen henvender sig til, hvem behandlingen er relevant for og hvilke konkrete behandlinger, der tilbydes. Fokus i denne produktion var således at få formidlet behandlingsformerne i et nyt format, der gør dem forståelige for folk uden kendskab til emnet.



**Er du i krise?
Her kan du
få hjælp!**

Er du i krise, og har du har brug for hjælp? Så kan du læse mere her!

Der er flere muligheder for krisehjælp.

Eksponeringsbehandling:
Du vil under professionel samtale langsomt skulle forholde dig til dit traume/angstfulde situation/krise.

Afslapningsbehandling
Du kommer til at lave en masse afslapningsøvelser for at få ro i kroppen undervejs og forud for en samtale om traumet.

EMDR:

Figur 2: Uddrag af elevproduktion af Maria, Simon og Heidi, psykologi B.

Begrebskort

På modulet "PTSD" sluttede eleverne undervisningen af med en repetitionsopgave. Jeg havde på forhånd udvalgt 10 centrale begreber fra forløbet og skrevet begreberne på A6-kort. Eleverne blev i grupper bedt om at definere begreberne på bagsiden af kortene. På den efterfølgende time startede vi med at "spille". Hver gruppe modtog en anden gruppes kort med definitioner. Grupperne bredte kortene ud på bordet med begreberne synlige og definitionerne skjulte. På skift skulle hver enkelt elev i gruppen vælge et begreb og definere det fra fri hukommelse. Eleven fik kortet, hvis definitionen stemte overens med definitionen på bagsiden af kortet. Eleverne trænede således skriftlig og mundtlig formidling i et legende format. Opgaven gav desuden anledning til diskussioner om, hvad gode definitioner er.



Figur 3: Eksempler på begrebskort. Kortene blev udfyldt analogt.

Podcast

Eleverne skulle på modulet "Realistisk konfliktteori og social identitetsteori" arbejde med to eksperimenter. De blev i grupper bedt om at udarbejde en podcast, hvori eksperimenterne blev formidlet. Rammerne for podcasten var, at den skulle vare ca. 5 minutter, og den skulle formidles til folk, der ikke har haft psykologi. Eleverne lyttede til hinandens podcast som afslutning på timen. Følgende faglige krav til formidlingen blev ydermere præsenteret:

Kom ind på følgende, når I forklarer de to eksperimenter:

1. Introduktion til eksperimentet (Forskeren bag, årstal, årsag til at lave eksperimentet).
2. Eksperimentets opbygning.
3. Konklusion på eksperimentet.
4. Kritik af eksperimentets metode.
5. Eksperimentets relevans i dag.

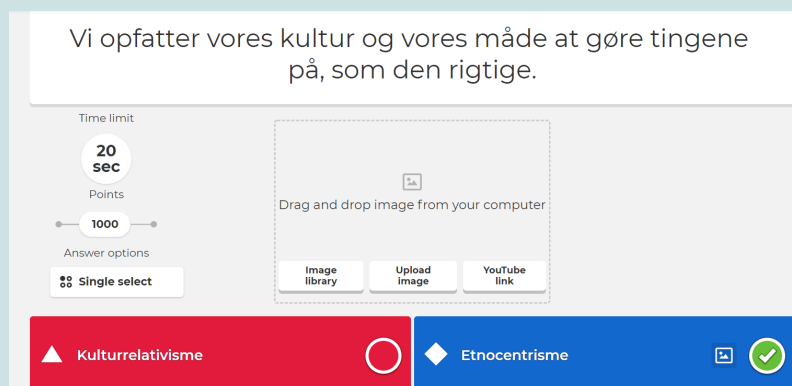
Boks 2: Faglige krav til formidlingen af eksperimenter i forbindelse med podcast-produktion.

Quiz

Til modulet "Kultur møder" havde eleverne en begrebstung læselektie for. Forud for timen listede jeg de mest centrale begreber op og delte listen med eleverne. Eleverne blev på timen inddelt i fire grupper, der

hver især skulle udarbejde en kahoot-quiz med udgangspunkt i lektiens mange begreber. Som afrunding satte jeg grupperne sammen to-og-to (jeg havde adgang til to lokaler), hvorefter eleverne spillede én anden gruppes quiz. Eleverne skulle altså omsætte grundbogstekstens centrale begreber til et spilbart quizprogram.

4



Figur 4: Eksempel på quiz-spørgsmål fra modulet.

Resultater og refleksioner om multimodale elevproduktioner som arbejdsform i psykologi

Ved forløbets afslutning deltog holdet i en spørgeskemaundersøgelse, hvor eleverne blev spurgt ind til deres vurdering af at arbejde med multimodale elevproduktioner samt betydningen heraf for deres forståelse og læring af begrebsapparatet i psykologi. Grundet antallet af respondenter (n=16) blev datamaterialet fra spørgeskemaet genstand for en frekvensanalyse (Hobel 2019: 39), hvor optællinger afklarede holdets oplevelse af at arbejde med multimodale elevproduktioner. Elevkommentarer på åbne spørgsmål i spørgeskemaet bidrog med kvalitative perspektiver. Velvidende at elevernes opfattelse af egen læring ikke nødvendigvis stemmer overens med faktisk læringsudbytte, blev spørgeskemaundersøgelsen suppleret af mine løbende umiddelbare observationer. Herved fremkom også et lærerperspektiv på arbejdet med multimodale elevproduktioner.

Undersøgelsens mest interessante fund synes fra mit perspektiv at være det indblik, man som lærer får i elevernes faglige forståelse og niveau. De multimodale elevproduktioner afslører meget hurtigt og tydeligt, hvorvidt og hvor godt eleverne har forstået de faglige begreber, der er genstand for læring. Du kan eksempelvis ikke lave en tegneserie om kollektive katastrofer, hvis du ikke har forstået, hvad en kollektiv katastrofe er. Multimodale elevproduktioner fordrer således en form for dybdelæring. Eleverne synes jf. spørgeskemaundersøgelsen at være overvejende enige heri. Da jeg spurgte eleverne, hvornår de lærer mest om faglige begreber og teori i psykologi, placerede 50

% multimodale elevproduktioner på en første eller anden plads. Kun læreroplæg ved tavlen blev rangeret højere. Ved et åbent spørgsmål beskrev en elev det således:

Eleverne kommer til at tænke mere om hvad de skal lave og bliver udfordret på en måde som de normalt ikke gør.

Boks 3: Elevkommentar.

Eleverne bliver i arbejdet med multimodale elevproduktioner aktive og selvskabende. De genskaber viden – her psykologifaglige begreber – i egne meningsfulde processer, og det er netop ønsket med multimodale elevproduktioner.

Eleverne blev i spørgeskemaet bedt om at rangere de seks anvendte multimodale elevproduktioner efter, hvornår de lærer mest. På en klar første plads placerer 56 % af eleverne begrebkort. En mulig forklaring herpå kan være, at det faglige indhold er meget tydeligt og eksamensrettet. Læringen bliver mere instrumentel – eleverne kan tydeligt se, hvad opgaven skal bruges til, hvor det kan være mere utydeligt med fx en tegneserie. En elev skriver under ulemper ved multimodale elevproduktioner:

Man kommer ikke så meget i dybden med det, det er hyggeligt at lave men måske nogle gange lidt for hyggeligt.

Boks 4: Elevkommentar.

Denne kommentar viser, at der ikke altid er overensstemmelse mellem elevperspektivet og lærerperspektivet. Eleven oplever ikke altid at komme i dybden med begreberne, fordi det har været for hyggeligt og måske fordi det faglige indhold ikke har fremstået tydeligt for eleven. Det er imidlertid min oplevelse, at multimodale elevproduktioner netop tvinger eleverne ud i dybere begrebsforståelser. Har man ikke forstået begreberne, kan man ikke omsætte dem i en produktion, og det bliver derfor tydeligt, hvis man ikke har forstået det faglige indhold. Det kan være sværere at se ved traditionelle arbejdsark, hvor eleverne typisk gengiver redegørelser fra grundbogen. Henviser eleven med sin kommentar til anvendelsesorienteret brug af begreberne, har eleven ret i, at de med disse multimodale elevproduktioner ikke har analyseret øvrige materialer. Produktionerne har i denne sammenhæng alene haft til hensigt at gøre begrebsapparatet i psykologi mere tilgængeligt og håndterbart.

Arbejdet med multimodale elevproduktioner viste sig desuden at skabe øget elevaktivitet. 10 ud af 16 elever mener, at de er mere aktive på timerne, når de arbejder med elevproduktioner sammenlignet med mere traditionel undervisning – her forstået som tavleundervisning



og arbejdsspørgsmål. En åbenlys forklaring herpå er, at produktkravet inviterer eleverne til aktiv deltagelse.

Spørgeskemaundersøgelsen viste, at eleverne generelt var positive over for arbejdet med multimodale elevproduktioner. 11 ud af 16 ønsker, at elevproduktionerne i højere grad skal indgå i undervisningen generelt – kun to sagde nej hertil. Øvrige fordele eleverne fremhævede ved multimodale elevproduktioner var, at undervisningen blev oplevet som meget varierende, brugsorienteret samt motiverende både i kraft af øget selvbestemmelse og samarbejde.

Under ulemper nævner eleverne tre forhold, man som lærer bør være opmærksom på fremadrettet i forbindelse med multimodale elevproduktioner:

Tid

To elever skriver, at der ofte ikke var tid nok til arbejdet med produktionerne. Og det er en berettiget indvending. Jeg blev gang på gang i arbejdet med de multimodale elevproduktioner overrasket over, hvor lang tid det tog eleverne at producere. Når elever på egen hånd skal skabe, så skal tidsrammen være stor og fleksibel for, at processen bliver god og produktionen af en vis kvalitet. Med dårlig tidsstyring reduceres elevernes oplevelse af kompetence, og motivationen for arbejdet mindskes. Jeg har sidenhen erfaret, at ved at gentage bestemte elevproduktioner ifm. nyt fagligt indhold, da bliver eleverne hurtigt superbrugere. Det foregår mere gnidningsfrit at lave tegneserier tredje gang frem for første gang, idet tekniske udfordringer forsvinder.

Snak

Enkelte kommenterer på, at der i gruppearbejdet omkring de multimodale elevproduktioner kan gå lidt for meget snak i den, hvilket må siges at være en udfordring for al gruppearbejde og ikke kun relateret til multimodale elevproduktioner. Man kan som lærer afprøve forskellige gruppesammensætninger for at se, hvad der fungerer mest hensigtsmæssigt. Samtidig synes det fordelagtigt at variere socialformen, så eleverne både arbejder individuelt, i par og i grupper, når der arbejdes multimodalt for derved at skabe flere deltagerbaner (Nielsen 2013: 173) i psykologundervisningen.

Uenighed - eller dannelse?

Endelig skriver en enkelt elev en interessant kommentar under ulemper ved multimodale elevproduktioner:

Man kan være meget uenig.

Boks 5: Elevkommentar.

Det kan jo umiddelbart være irriterende at være uenig i en gruppe, hvor man skal lave et produkt. Samtidig er det svært ikke også at betragte denne kommentar som en gevinst ved multimodale elevproduktioner, hvis man ser kommentaren i et dannesperspektiv. Dion R. Hansen m.fl. (2019: 64) beskriver bl.a. dannelse som mødet med det ukendte, hvor individet overskrider sig selv for at vende tilbage til sig selv. Derved bliver man klogere på sig selv og sig selv sammen med andre. Uenigheden, som eleven udtrykker det, kan altså netop være den "andethed", som gør, at eleven har mødt det ukendte i en dannelsesproces. Desuden er det en del af psykologis formål, at eleverne udvikler deres forståelse og respekt for menneskers forskellighed, hvilket omtalte uenighed kan have bidraget til (Læreplan Psykologi B 2017: 1).

Vurdering af multimodale elevproduktioner i psykologi og dets udviklingspotentiale

Både fra et elevperspektiv og lærerperspektiv synes multimodale elevproduktioner at have et læringspotentiale ift. at bidrage til elevernes tilegnelse af begrebsapparat i psykologi. Multimodale elevproduktioner inviterer til aktiv deltagelse, hvor elevernes genskabelse af faglig viden kan fordrer en form for dybdelæring. To styrker ved læringsdesignet fremstår som undersøgelsens mest centrale fund: Dels tilbydes eleverne forskellige læringsstrategier i kraft af læringsdesignets multimodalitet og dels opnår læreren både i proces og produkt særlig indsigt i elevernes faglige niveau. Det bliver i kraft af det multimodale produkt tydeligt, hvem der har forstået det faglige indhold. Det gør det nemmere som lærer at vejlede eleverne og sikre korrekt forståelse og anvendelse af begrebsapparatet.

Jeg har siden undersøgelsen forsøgt at arbejde med multimodale elevproduktioner som motivationsfremmende i psykologi. Produktkravet lægger op til at give eleverne en oplevelse af selvbestemmelse. Ved at øge elevernes kontrol og autonomi i processen, kan indre motivation fremmes (Ågård 2018). En måde at skabe yderligere autonomi på, kan være ved at skabe valgfrihed ift. valg af produktion. Jeg har positive erfaringer med at lade eleverne vælge mellem op til tre produkter. Det er min oplevelse, at man kan motivere flere elever ved at skabe valgfrihed på denne måde.

Hvor min undersøgelse testede mange forskellige multimodale elevproduktioner, ser jeg desuden et udviklingspotentiale ved at målrette de multimodale elevproduktioner til elevtyperne på bestemte hold. Fx forestiller jeg mig, at HF-politilinjen (idrætsklassen) vil finde det interessant at arbejde med spil, quiz og lignende legende og konkurrenceprægede produktioner, mens et mere roligt hold som HF-pædagoglinjen måske vil foretrække produktioner som historieskrivning, pjecer o.l.

Jeg ser således adskillige styrker ved multimodale elevproduktioner som læringsdesign i psykologi og betragter det som en solid udvidelse af min egen didaktiske værktøjskasse.

Nanna Arabi underviser i psykologi og samfundsfag på Herning HF & VUC.

Referencer

- Beck, Steen 2019: *Didaktisk tænkning på arbejde – en brugsbog til almen didaktik på det gymnasiale pædagogikum*. Frederiksberg: Forlaget Frydenlund.
- Fougat, Simon Skov & Løvland, Anne 2020: *Multimodalitet i skolen*. Frederikshavn: Forlaget Dafolo.
- Hansen, Dion Rüsselbæk, Larsen, Lene & Paulsen, Michael 2019: *Undervisning, dannelse og ungdomsliv: Refleksionsperspektiver og læreruddannelse*. Odense: Forlaget Syddansk Universitetsforlag.
- Hobel, Peter 2019: *Teopæd-opgaven*. Frederiksberg: Forlaget Frydenlund.
- [Læreplan Psykologi B \(2017\) Psykologi B – Valgfag](#), august 2017.
- [Læreplan Psykologi C \(2017\): Psykologi C – Valgfag](#), august 2017.
- Nielsen, Klaus 2013: 'Læring i et situeret perspektiv'. Ane Qvortrup og Merete Wiberg (red): *"Læringsteori & didaktik"*. København: Forlaget Hans Reitzels Forlag s. 173-176.
- Selander, Staffan & Kress, Gunther 2015: *Læringsdesign – i et multimedalt perspektiv*. Frederiksberg: Forlaget Frydenlund.
- Ågård, Dorte 2018: *Motivation*. Frederiksberg: Forlaget Frydenlund.



Curriculum Challenge - en digital spilbaseret event som kvalificerer motivation og faglige evner i psykologifaget

Af Ulrich Offersen



Indledning

Gymnasiet tiltrækker i stigende grad unge. Næsten tre ud af fire unge søger ind på en gymnasial uddannelse, og det giver en bred flok af unge i klasseværelserne (GL, 2022). Én af de store pædagogiske udfordringer for underviseren er derfor at håndtere og motivere en elevgruppe med et stort fagligt spænd, men også med en stor variation i hvordan elevernes deltagelse og engagement i undervisningen kommer til udtryk. Da elevgruppen på de gymnasiale uddannelser gennem de seneste 20 år er vokset markant foretog Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) i 2015 en undersøgelse som havde til hensigt at undersøge gymnasieelevers baggrunde, forskelligheder og spredningen i deres læringsforudsætninger (EVA, 2015). I EVA's undersøgelse var en af konklusionerne at læreren oplever at der er et stort spænd i deres elevers indstilling til at gå i gymnasiet, og at der er stor forskel på, hvordan deres elever deltager og engagerer sig i undervisningen (EVA, 2015). Min egen oplevelse er at elevernes meget forskellige måder at agere og deltage på i undervisningen, ikke er til at overse, forstået på

den måde, at det ses og mærkes tydeligt i undervisningen, at nogle elever deltager aktivt, mens andre elever døser hen eller beskæftiger sig med ikke-faglige aktiviteter.

Trondman, Ulriksen, EVA mfl. (1998, 2015) har undersøgt fænomenet elevtyper og argumenterer for at de forskellige elevtyper på et gymnasium kan have behov en særlig lærings- og motivationsstrategi. Jeg står nok ikke alene, når jeg hævder at et af mine ærinder som gymnasielærer er at motivere de ikke motiverede, og selv om elevtyperne kan udfordre, så argumenterer Noemi Katznelson dog for, at man som gymnasielærer stadig har mulighed for at arbejde med forudsætningerne for de unges motivation og læring:

Motivation er ikke en fast størrelse. En elevs motivation vil variere efter, hvornår på dagen det er, hvilken lærer og hvilket fag. Motivationen er en langt mere bevægelig størrelse end vi traditionelt har tænkt og læreren har en mulighed for at rette det i bestemte retninger, og de muligheder bliver større hvis læreren har flere strenge at spille på.

(Gymnasieforskning nr. 19 maj 2020, s.22).

En af de strenge jeg ønsker at spille på her, er at anvende gamification som motivationsfaktor. Jeg vil desuden "pakke" det hele ind i en digital event kaldet "Curriculum Challenge". For at afgrænse opgaven vælger jeg at fokusere på elever som er fagligt udfordret og som ikke deltager. Dette fører mig til følgende problemformulering:

Kan en spilbaseret digital event motivere "*Fagligt udfordrede elever som ikke deltager*" til at deltage aktivt i psykologifaget? Vil de "*Fagligt udfordrede elever som ikke deltager*" desuden gennem denne event kvalificere deres forståelse af begreber, teorier og metoder i psykologifaget?

Teori - Gamification

Gamification som er centralt i denne artikel defineres i tidsskriftet Læring og Medier (2019) som brugen af spilelementer i ikke-spil kontekster (Deterding et al., 2011). For eksempel ved at anvende isolerede spilmekanikker som badges, achievements, pointsystemer eller leaderboards til at motivere eleverne til øget aktivitet. Inden for fagområder som matematik og fremmedsprog eksisterer der allerede platforme som eksempelvis Khan Academy og Duolingo. Indenfor psykologifaget findes ingen nuværende platform, derfor har jeg udviklet mit eget digitale gamification system. Det er ikke nødvendigvis relevant for artiklen, men blot for læserens forståelse, så består platformen af quiz platformen Testmoz og Excel-regneark. For at motivere eleverne til deltagelse i eventen bestod spillet af følgende gaming-effects:

- Leaderboard "Best Performance"
- Leaderboard "Best Engagement"
- Leaderboard "Best Progression"
- Bonus for Streaks - dvs hvis man tog testen 5 gange pr. dag
- Pointsystem hvor man blev belønnet lige så meget for engagement som for performance.

I et didaktisk perspektiv skelner Hanghøj (2019) mellem to tilgange til spil: Læring gennem tilegnelse af viden og læring gennem deltagelse i en social kontekst. Helt overordnet kan eventen "Curriculum Challenge" betragtes som et læringsspil tilsat elementer af gamification. I løbet af eventen udsættes eleverne for færdighedsbaserede læringsspil i form af quizzes, som skal kvalificere elevernes forståelse af psykologifagets kerneområder (Riisager & Morrell, 2018).

Forløbet skal give eleverne et psykologisk indblik hvordan spil og konkurrence påvirker os mennesker. Spilkonceptet bliver belyst, således at eleven får en forståelse for hvilke centrale elementer som motiverer os. Desuden undersøges hvilken betydning personlighed og identitet, samt sociale sammenhold har for forståelsen af at vinde og tabe. Forløbet afsluttes med et projekt hvor eleverne skal spille sig til en større forståelse af begreber, teorier og metoder i psykologifaget.

Metode

Den aktion som ligger til grund for min indsamlede empiri, er en event som jeg valgte at kalde "Curriculum Challenge". Eventen var afslutningen på et temaorienteret forløb i mine hold i i psykologi b- og psykologi-c. Det temaorienterede forløb kaldte jeg "Den dårlige taber". I elevernes studieplan skrev jeg følgende:

Temaet berørte, som nævnt, forskellige flader af det psykologiske kerneområde, fra en biologisk forståelse af hvad der sker i hjernen når man vinder/taber til en belysning af hvordan gruppeprocesser og sociale fællesskaber kan påvirke til en vinder/taber-kultur. I det efterfølgende vil jeg præsentere Eventen som afsluttede temaet "Den dårlige taber" og danner grundlag for opgaven.

Event

"Curriculum Challenge" er et felteksperiment, da det foregår i elevernes dagligdag i deres naturlige omgivelser (Riisager, 2021). Hensigten er at skabe en synergi mellem spillet og udvalgte fagdidaktiske mål i psykologi skulle opfyldes, herunder fagets begreber, teorier og metoder (Riisager & Morrell, 2018). De to sidste dage i eventen kan det til dels argumenteres for at elevens kritiske tænkning også er blevet

understøttet. Nedenfor vises en skematisk opbygning af eventen "Curriculum Challenge". Alle psykologi-c elever på Nørre Gymnasium var inviteret, det vil sige at der var 108 potentielle deltagere. Psykologi-b kunne desværre ikke deltage, da de var optaget af andre projekter. Fordelen ved dette var dog at jeg kunne målrette spillet til samme prøveform, da jeg ikke skulle tage hensyn til to forskellige eksamensformer.

Dag	Spilform	Pensum	Fagligt mål
Dag 1	Indledende Online quiz	Eksamenscases	Teorier, begreber, metoder, kritisk tænkning
Dag 2	Online quiz	Kap 3. Riisager, 2021	Teorier, begreber, metoder
Dag 3	Online quiz	Kap 4. Riisager, 2021	Teorier, begreber, metoder
Dag 4	Online quiz	Kap 6. Riisager, 2021	Teorier, begreber, metoder
Dag 5	Online quiz	Kap. 3,4,6. Riisager, 2021	Teorier, begreber, metoder
Dag 6	Online quiz	Eksamenscases	Teorier, begreber, metoder, kritisk tænkning
Dag 7	Afsluttende Online quiz	Eksamenscases	Teorier, begreber, metoder, kritisk tænkning

Tabel 1. Eventoverblik.

Som det ses af tabellen, var det en event som varede 7 dage. Første og sidste dag var alle eleverne samlet til henholdsvis introduktion og afslutning. Dag 2 til dag 6 kunne eleverne tage en online quiz (20 spørgsmål/10 minutter) som blev genereret ud fra en større spørgsmålsbank i deres pensum. Eleven kunne maksimalt tage quizen 5 gange på en dag, og systemet sikrede at quizerne aldrig blev identiske. Det var frivilligt at deltage i eventen. Eventen var åben hver dag fra kl. 12.00 til ca. 20.00. Det er vigtigt at nævne at det var op til eleverne selv at bestemme om de ønskede at deltage, og hvor meget de ønskede at deltage. Når quizen lukkede, lavede jeg beregninger i forhold til de forskellige leaderboards og udsendte et infobrev. På den måde kunne eleverne følge med i deres egen udvikling, og dem som ønskede det kunne konkurrere mod andre elever som ligeledes blev motiveret af konkurrenceaspektet, - hvilket det endte med at der var flere og flere der blev.

"Fagligt udfordrede elever som ikke deltager"

Tidligere har jeg nævnt at alle psykologi-c elever på Nørre Gymnasium var inviteret til at deltage i "Curriculum Challenge". Fire klasser og 108 elever var dermed potentielle deltagere. For at finde frem til den, for opgaven, rette elevtype indledte jeg et tæt samarbejde med min kollega som varetager de øvrige hold. Da det er sidst på skoleåret, og vi har undervist eleverne siden august, har vi et stort kendskab til vores

respektive hold. Men udover dette besøgte vi hinandens hold gentagne gange, således at vi gennem observation kunne sikre os at vi var enige om grundlaget for kategoriseringen. Vi anvendte samme kategorisering som er illustreret i EVA's rapport om Gymnasielevens baggrund og forskellighed fra 2015. Vi blev enige om at definere 32 elever som "Fagligt udfordrede elever som ikke deltager". Se nedenstående tabel.

Fagligt stærke elever der deltager	52
Fagligt stærke elever der ikke deltager	16
Fagligt udfordrede elever der deltager	8
Fagligt udfordrede elever der ikke deltager	32

Tabel 2. Elever i psykologi c. Fordelt efter niveau og engagement.

Spørgeskemaer: Motivation

Et af de væsentligste områder i denne artikel handler om at motivere eleverne. Eventen har haft et sigte på at motivere alle de deltagende elever, men artiklens fokusområde er de elever som er defineret som "Fagligt udfordrede elever som ikke deltager". Dataindsamling blev foretaget gennem en spørgeskemaundersøgelse. Spørgeskemaundersøgelsen blev foretaget umiddelbart efter eventens afslutning og bestod af 11 spørgsmål. Den var udformet således at eleverne på hvert spørgsmål blev bedt om at svare hvor enige de var i pågældende udsagn. Svaret placeredes på en tre-trins Likert-skala fra "Meget uenig" til "Meget enig". Spørgsmålene var baseret på udvalgte motivationsteorier, som jeg kortfattet vil gengive her.

Ryan & Deci (2000) er ophavsmænd til selvbestemmelsesteorien (SDT). Centralt i SDT står de behovspsykologiske begreber *autonomi*, *kompetence* og *samhørighed*. SDT's gennemgående argumentation er, at hvor et menneske oplever disse tre behov opfyldt, vil den intrinsiske motivation tage til i styrke. Altså den form for motivation, hvor mennesket engagerer sig i noget af egen lyst og iboende virkekrang. Hvor behovene ikke tilgodeses, vil mennesket derimod have svært ved at mobilisere ægte, langvarig interesse og engagement (Ryan & Deci, 2000). Udover SDT suppleres mit grundlag for udformning af spørgsmål af EVA der i 2016 udgiver et temamagasin hvor de argumenterer for 5 forskellige tilgange til elevernes motivation: Viden, mestring, involvering, præstation og relation. Nogle af de præsenterede motivationsformer i EVA bygger bla. på selvbestemmelsesteorien, derfor ses der et overlap (EVA, 2016). Artiklen vil primært fokusere på mestringsmotivation og elevens egen opfattelse af om eventen har kvalificeret deres evner i psykologifaget.

Resultater

Artiklen har til hensigt at belyse om eleverne er blevet motiveret

til aktiv deltagelse og om de har løftet deres faglige niveau. Kan en spilbaseret digital event motivere "Fagligt udfordrede elever som ikke deltager" til at deltage aktivt i psykologifaget og vil de "Fagligt udfordrede elever som ikke deltager" desuden gennem denne event kunne kvalificere deres forståelse af begreber, teorier og metoder i psykologifaget? I det efterfølgende præsenteres resultaterne fra undersøgelsen. Resultaterne i afsnittet "Aktiv deltagelse og kvalificering af evner" baseres på objektive data. Resultaterne i afsnittet "Kompetence" baseres på subjektive data og elevernes selvrapportering.

Aktiv deltagelse og kvalificering af evner

Hver dag i eventen har eleverne frivilligt kunne tage en quiz som blev genereret ud fra spørgsmål i pensum. Hver quiz bestod af 20 spørgsmål og varede ca. 10 minutter. Eleverne kunne tage quizzen op til 5 gange om dagen, og da spørgsmål blev randomiseret for hver gang, blev quizzen aldrig den samme. Når eleverne havde taget quizzen fik de en score. Tabel 3 viser at eleverne fra Dag 2 til Dag 5 blev mere og mere engageret. De 32 elever gik fra at tage testen 3.7 gange pr. elev til 4.2 gange pr. elev. Deres viden forbedredes også fra 66% til 83%. På Dag 6 falder såvel engagement som evner en smule, men det kan skyldes at det den respektive dag var en noget mere kompleks quiz og testtiden var sat til 24 minutter den dag. Dag 1 og Dag 7 er dage hvor eventen såvel indledes som afsluttes og derfor har eleverne kun taget testen én gang, og disse data blev primært anvendt for at se elevernes indledende og afsluttende niveau. I den forbindelse er det tydeligt at se at eleverne har løftet deres viden markant fra 47% til 70%. Objektivt set har "Curriculum Challenge" forbedret såvel elevernes aktive deltagelse og faglige viden i psykologifaget.

Dag	Engagement (gns) - max. 5.0	Evner (testscore)
Dag 1 - Eksamenscases (pretest)	1	47%
Dag 2 - Kap 3. Riisager, 2021	3.7	66%
Dag 3 - Kap 4. Riisager, 2021	3.9	78%
Dag 4 - Kap 6. Riisager, 2021	4.2	86%
Dag 5 - Kap. 3,4,6. Riisager, 2021	4.2	83%
Dag 6 - Eksamenscases	3.4	66%
Dag 7 - Eksamenscases (posttest)	1	70%

Tabel 3. Overblik over elevernes daglige engagement og testscore. 32 elever deltog i undersøgelsen.

Kompetence

Af nedenstående tabel fremgår det at størstedelen af de 32 elever, i

spørgsmål som relaterer sig til mestringskompetence, føler sig mere kompetent efter at have deltaget i "Curriculum Challenge". Jeg har bevidst udformet spørgsmålene, således at de matcher ordlyden for de faglige mål som de er skrevet i læreplanen for psykologi (Læreplan, 2017). Hele 90% af eleverne føler at de har fået en større forståelse for begreber, teorier og metoder. Det giver også umiddelbart god mening, når det netop var det som var i fokus på Dag 2 til Dag 5 i eventen, og blev trænet med en meget instrumentel tilgang. Elevernes mestringsmotivation falder en smule når spørgsmålene går i en lidt mere kompleks retning, og de selv skal anvende og vurdere teorien. Eksamenscases, psykologiske problemstillinger og kritisk tænkning var i fokus på Dag 6, og elevernes evne var nok ikke løftet tilstrækkeligt til at de selv opfattede at de kunne mestre disse områder.

Spørgsmål - Mestringsmotivation	Meget uenig	Hverken/ eller	Meget enig
Jeg føler at jeg har en større forståelse for begreber, teorier og metoder i psykologi efter at have deltaget i Psykologi-event.	0	10	90
Jeg føler mig bedre i stand til at formulere konkrete psykologifaglige problemstillinger i aktuelt stof efter at have deltaget i Psykologi-event.	3	27	70
Jeg føler mig bedre i stand til at inddrage og vurdere forskellige forklaringer på psykologiske problemstillinger efter at have deltaget i Psykologi-event.	6	34	60

Tabel 4. Spørgsmål/svar i mestringsmotivation. 32 elever deltog i undersøgelsen. Svar angivet i %.

Diskussion og udviklingsperspektiver

Dette afsnit består af tre dele. Første del vil diskutere mine resultater og give et svar på opgavens problemformulering. Anden del består af udviklingsperspektiver og særligt diskutere mine pædagogiske og didaktiske valg. Tredje del diskuterer om digitale spil kan være alment dannende.

Sigtet med opgaven har været at motivere til aktiv deltagelse og faglig kvalifikation hos "Fagligt udfordrede elever som ikke deltager". I analysen har jeg beskrevet resultaterne som knyttede sig til disse temaer. Resultaterne har på såvel den subjektive skala (elevernes selvurdering) og den objektive skala (testscore og engagement) vist at en Event- og spilbaseret tilgang til fagligt stof i psykologi kan bidrage positivt på begge områder hos denne elevtype. En spørgeskemaundersøgelse skal man dog vurdere kritisk, da den kan indeholde fejlkilder som misforståelser, kontroreffekt og selvrepræsentation (Riisager, 2021). Jeg kunne med fordel have suppleret spørgeskemaundersøgelsen med kvalitative interviews for at få et mere nuanceret billede

på data. Dog mener jeg at den objektive vurderingsskala giver de svar, som man kunne have krydstjekket ved et interview og derfor i dette tilfælde er af sekundær betydning. Motivationsaspektet blev analyseret ved at måle om eleverne oplevede mestringskompetence set i forhold til psykologifagets faglige mål. Som anført i tabel 4 blev dette kvalificeret på tilfredsstillende vis. Konkluderende vil jeg sige, at ambitionen om at få den valgte elevgruppe til at deltage aktivt og løfte deres viden er lykkedes. Der er dog muligheder for udvikling og kvalificering af projektet, hvilket jeg vil komme ind på i den efterfølgende del, hvor jeg vil diskutere nogle af de pædagogiske og didaktiske valg med et særligt blik på de udviklingsperspektiver, som jeg mener at "Curriculum Challenge" har.

Denne artikel har handlet om en elevtype kaldet "*Fagligt udfordrede elever som ikke deltager*". I mit metodeafsnit gjorde jeg det klart, hvordan jeg definerede denne type elever. Kritisk vurderet kan man hævde, at denne definition er bred, og at jeg kunne have gået mere detaljeret til værks ved eksempelvis at anvende Beck & Paulsens typologisering med de 9 elevtyper (Gymnasiepædagogik, 2013). For at sikre en mere præcis placering af eleverne i kategorierne, kunne min kollega og jeg også have suppleret vores observationsanalyse med en spørgeskemaundersøgelse, hvor eleverne selv tilkendegav i hvilken gruppe de befandt sig.

I denne artikel har jeg kun medtaget resultater fra elevtypen "*Fagligt udfordrede elever som ikke deltager*". På grund af artiklens omfang har jeg ikke vurderet hvorvidt projektet kunne gavne andre elevtyper, men af rådata kan man se, at alle elever har løftet såvel engagement som faglige evner. Derfor er det min opfattelse, at man i fremtidige projekter med fordel kunne inddrage andre af de elevtyper, jeg har beskrevet i tabel 2 og som ligger i tråd med EVA's rapport fra 2015. Særligt mener jeg, at typen "*Fagligt stærke elever som ikke deltager*" kan motiveres på samme vis som den valgte elevtype til denne opgave.

Jeg har haft forskellige læringsteoretiske overvejelser i forbindelse med eventen. Dels hvordan den skulle opbygges for at motivere eleven til læring og dels min forståelse af hvordan eleven optog læring. I det efterfølgende vil jeg kort diskutere Dewey, Vygotsky og Trondman og komme med nogle udviklingsperspektiver derpå.

Erfaringslæringen har i denne event bidraget til at eleven fik repeteret de psykologiske teorier, begreber og metoder således at det faglige sprog og elevens forståelse af genstandsfeltet kvalificeredes. Da eventen samtidig var et redskab/instrument man kunne anvende igen og igen, synes jeg godt at man kan argumentere for den forståelse af "learning by doing". Man kan dog også godt argumentere for at den læring som eleven har optaget er mere Piaget'sk. Piagets nøglebegreber er assimilation og akkomodation, og teorien argumenterer for at viden opstår som en tilpasning og ligevægt mellem disse (Gymnasiepædagogik, 2013). I assimilationsprocessen får eleverne tilpasset og reduceret nye erfaringer, så de passer ind i deres eksisterende erfaringsmængde - i et eksisterende "skema". Begrebet skemaer kan her

forstås som vores måde at opfatte verden på, på et givent tidspunkt (Gymnasiepædagogik, 2013). I akkommodationsprocessen opbygger og udvikler eleverne derimod deres kognitive strukturer, så de matcher deres nye erfaringer i et ændret skema. Den gentagende proces som "Curriculum Challenge" tilbyder den engagerede elev, vil derfor konstant udfordre disse processer, og elevens kognitive ligevægt vil blive forstyrret. Spilmekanikerne sikrer at eleverne udfordres på nye måder hver gang de tager en ny quiz, og såfremt eleven udfordres i tilstrækkelig grad vil det forventede resultat af en assimilationsproces ikke passe ind i elevens eksisterende skema. Denne ligevægt genetableres med akkommodationsprocessen ved, at "skemaet" for psykologisk viden rekonstrueres og udbygges til et nyt skema for psykologisk viden. Jeg ser særligt at denne videnstilegnelse er sket hos elevtypen som har været i fokus i denne artikel. De har haft et fagligt svagere ståsted, og dermed har den instrumentelle tilgang haft grobund for konstant at levere nye kognitive skemaer med psykologifaglig indsigt. Det kan omvendt være svært at udfordre de fagligt stærke på samme vis over længere tid.

Mine dannelsesteoretiske overvejelser i forbindelse med dette projekt omhandlede begreber fra læreplanen som selvstændighed og ansvarlighed, men også elementer om elevernes selvverden. Men er det søgt når man hævder at digitale spil kan være dannende? Det vil jeg diskutere i det efterfølgende. Når man kigger på data fra denne undersøgelse, så hersker der ikke tvivl om at elevernes selvstændighed og ansvarlighed er blevet skærpet. Eleverne har vist en høj grad af engagement, taget ansvar for egen læring og fundet sig godt til rette i den instrumentelle præstationsorienterede ramme. I et dannelsesperspektiv vil Biesta (2009) dog være kritisk over for denne event. Med Biestas syn kan man argumentere for at eventen har et for individualistisk syn på læring og hylder præstationskulturen. Dette kan iflg Biesta medføre et ukritisk ønske om "øget læring", men uden egentlig at reflektere over, hvad der ligger bag ønsket om denne læring (Biesta, 2009). Ved at måle elevernes læring med et udtalt fokus på effektivitet og tal gør denne event eleverne til objekter for undervisningen. Iflg. Biesta skal eleven gøres til et ansvarligt subjekt og ikke reduceres til et objekt, der skal disciplineres. Hvis en digital event som "Curriculum Challenge" skal være dannende, så skal rammer og principper justeres, således at de tilgodeser dimensioner som: Kvalifikation, socialisation og subjektifikation. Kvalifikation handler om viden og færdigheder med henblik på arbejdslivet, socialisation handler om evnen til at kunne indgå i et fællesskab, og endelig handler subjektifikation om, at uddannelse også skal indbefatte, at subjektet bliver et autonomt og frit individ (Biesta, 2009). Dette dannelses-benspænd fra Biesta er ikke umuligt at opfylde, men kræver dog et vist udviklingsarbejde for eventen, som jeg er interesseret i at afprøve ved en senere lejlighed.

Uagtet Biestas kritik så flugter mine argumenter for dannelsesaspektet i computerspil med Harry Haue's. Haue er en af Danmarks førende forskere på dannelsesområdet i gymnasieskolen:

Der er ingen tvivl om, at computerspil meget snart vil blive en integreret del af det, vi forstår ved almindelse. De kulturelle fænomener, vi bruger, spiller ind på, hvad vi tænker. I det øjeblik, vi har generationer, der vokser op med computerspil, vil spillene også blive referencepunkter og 'det, der danner'.

(Harry Haue, Almindelse i tiden. 2004)

Haue argumenterer for at almindelse består dels af stofudvælgelse - altså hvad eleverne stifter bekendtskab med for at være rustet til at leve i det samfund, de skal ud i. Dels handler det om, hvilken læring og kompetence eleverne skal erhverve på grundlag af det stof. For at få stoffet gjort så levende som muligt er det nødvendigt, at man bruger de repræsentationsformer, som findes i ungdomsmiljøerne. Spilverdenen er blevet så seriøs og sofistikeret, at den kan blive en del af den dialog, vi skal føre med de unge mennesker. (Haue, 2004)

Som diskuteret i dette afsnit, så er der ingen tvivl om at der er mange områder hvor på "Curriculum Challenge" stadig kan udvikles og kvalificeres. Dog tager jeg mange positive erfaringer med, og jeg har et ønske om udbrede eventen til kolleger og andre fag på Nørre Gymnasium.

Konklusion

Den sammensatte elevgruppe kan være udfordrende at håndtere, for hvordan skal man lykkes med at motivere til aktiv deltagelse og faglig kvalificering, når der ses så store spænd eleverne i mellem. Denne digitale event har givet et bud på hvordan man i psykologifaget kan løfte "Fagligt udfordrede elever der ikke deltager". På et mikroniveau vil jeg derfor argumentere for at den enkelte elev har oplevet en forbedring på disse områder ved at deltage i "Curriculum Challenge", og med de data jeg har til rådighed om de øvrige elevtyper, så er jeg overbevist om, at eventen kan fungere i såvel andre fag som klasser på Nørre Gymnasium.

I skoleåret 2023-2024 træder en ny elevfordelingsmodel på de danske gymnasier i kraft. En model som Børne- og undervisningsministeriet argumenterer for skal bremse den udvikling, hvor flere gymnasier i de større byer oplever social polarisering og etnisk opdeling (UVM, 2021). Jeg skal ikke komme ind på hverken fordele eller ulemper ved modellen, men blot konstatere at det for mange af mine kolleger rundt om i landet betyder flere klasser med en heterogen elevsammensætning. Skal Børne- og undervisningsministeriets positive hypotese om elevfordelingsmodellen bekræftes, så kræver det i alle tilfælde at den enkelte underviser kan motivere og engagere alle elevtyper til faglig udvikling. Jeg vil på baggrund af min positive erfaring med eventen appellere til kolleger om at afprøve og anvende spil i undervisning, og som Löfvall og Pedersen (2012) mener jeg at brug af spil i undervisning

gen kan være en stærk ressource når der skal tænkes i nye undervisningsformer og nye veje til at nå de undervisningsmæssige mål og måder til at øge engagement og motivation. Det er dog afgørende at spilbaserede forløb og aktiviteter kan relateres tæt til fagets mål og kernestof. Hvis vi som gymnasielærere er gode til at tilgodese elevgruppens forskellige forudsætninger og behov i undervisning, så har jeg en positiv tro på at undervisningen i heterogene klasser fremadrettet både bliver mere motiverende, engagerende og lærerig.

Hvordan gamificerer jeg mit pensum ?

Udvælg en faglig problemstilling eller det pensum som du vil gamificere.

- Find én relevant platform – Testmoz, Kahoot, Survey Monkey el andre.
- Udvikl dit materiale til platformen – Gør det simpelt, men læringsrelevant. Simple quizzer/multiple choice fungerer godt.
- Overvej dine gaming-features: Individuelt/Team, point, tid, leaderboards, streaks eller andre. Den del betyder meget alt efter hvordan du ønsker at motivere dine elever.
- Sæt dit "spil" i gang. Det fungerer godt med fælles event i klassen eller på tværs af klasser hvis du har flere hold som undervises parallelt.
- Evaluér - Både din egen metode, men også elevernes motivation/læring ved spillet.

* * *

Ulrich Offersen underviser i psykologi, IB-psychology og idræt på Nørre Gymnasium.

Referencer

- Beck, S. (2019): Didaktisk tænkning på arbejde – En brugsbog til almen didaktik på det gymnasiale pædagogikum. Frydenlund.
- Biesta, G. (2009): 'Hvad er uddannelse til for?', i God uddannelse i målingens tidsalder – etik, politik, demokrati (2009, DK 2011). Klim. Siderne 21-38
- Deterding, S., Khaled, R., Nacke, L. E., & Dixon, D. (2011). Gamification: Toward a definition. In CHI 2011 Gamification workshop proceedings . Vancouver BC, Canada.
- Dysthe, O. (2003): Dialog, samspil og læring. Klim
- EVA (2015): Rapport. Gymnasieelevers baggrund og forskellighed. Rosendahl
- EVA (2016): Undervisning for alle. Tema: Motivation – Sådan får eleverne lyst til at lære
- Gymnasiepædagogik – en grundbog (2013). Hans Reitzels forlag
- Holm, E.F (2020): 'Gymnasiet er i en meningskrise'. Interview med forskerne Noemi Katznelson og Jens Erik Kristensen i Gymnasieforskning nr. 19 maj 2020, siderne 18-23.
- Hanghøj, T. (2019): Tidsskriftet Læring og Medier (LOM), Nr. 21, 2019, s. 8
- Haue, H. (2004): Almendannelse for tiden. Syddansk Universitetsforlag, 2004.
- Holm, E.F (2020): Gymnasiet er i en mestringskrise. Gymnasieforskning nr. 19
- Illeris, K. (2007): Læring (2nd ed., Vol. 2). Roskilde Universitetsforlag.
- Læreplan Psykologi B & C (2017)
- Riisager, M. & Morrell, M. (2018): Fagdidaktik I psykologi. Frydenlund
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. American Psychologist, 55(1), 68-78
- Teoretisk pædagogikum: Kompendium 2021-2022
- Trondman, M. (1998): Kultursociologien i praktikken. Lund: Studenterlitteratur
- UVM (2021): [Elevfordeling på danske gymnasier](#).

Fra hverdagsforståelser til psykologifaglige begreber: Anvendelsesorienteret psykologiundervisning

Af Mikkel Uhre Rasmussen

Denne artikel er udarbejdet på baggrund af undersøgelser i den afsluttende prøve til teoretisk pædagogikum. Den finder frem til flere positive resultater ved at tilrettelægge undervisningen med en naturlig inddragelse af elevernes hverdagsproblemstillinger som dele af de almen- og fagdidaktiske overvejelser i psykologiundervisningen. Artiklen giver derfor løbende bud på, hvordan psykologilæreren kan tænke anvendelsesorienteret gennem hierarkiske og segmenterede differentieringsprincipper. Dette medvirker til øget motivation hos eleverne, skaber et solidt fundament for læring i samspilsprocesser samt øger elevernes forståelse for sig selv og andre, hvilket forstærker deres vej mod aktivt medborgerskab.

Gymnasieskolens dobbeltsigtede formål mod almindelig dannelse og studieforberedelse er utvivlsomt blevet gentaget på mange lærerværelser rundt om i landet. De gennemsyrrer studie-/læreplanerne og udgør centrum for de gymnasiale uddannelsesinstitutioner. Gymnasielovens §1 stk. 3 beskriver, at gymnasieuddannelsen skal sigte efter udvikling af elevernes dannelseperspektiv og personlige myndighed og derfor øve eleverne i at reflektere over egen eksistens med andre (Undervisningsministeriet, 2019). Konkret for psykologi c's læreplan vægtes anvendelsesorienterede perspektiver: *"eleverne vil ikke kunne opfylde de faglige mål alene ved hjælp af kernestoffet."*, hvor kernestoffet og supplerende stof skal støttes af: *"det praksis- og anvendelsesorienterede."* (Børne- og Undervisningsministeriet, 2017). Undersøgelsens resultater forener sig med sigtet efter tematisk psykologiundervisning, der kan fungere som didaktiske principper til understøttelse af dannelsepotentialer og personlig myndighed hos elever. Derfor bliver de førnævnte formål indtænkt i undervisningsregi med sigte efter at kunne indgå i demokratisk fællesskab.

Denne artikels dobbelte formål er derfor dels at vise, hvordan elevernes hverdagsforståelser kan inddrages i et forløb om læring med psykologifaglige begreber og dels at undersøge, hvordan eleverne udtrykker deres besvarelser herom. Samtidig giver dette anledning til en række overvejelser om, hvordan psykologilæreren kan inddrage elevernes hverdagsforståelser i et forløb om læring og intelligens. Disse manifesteres gennem fag- og almindidaktiske differentieringsprincipper

i en helt konkret undersøgelse om læring og mindset. Først gives der en kort intro til psykologiholdet, forløbet *det lærende og intelligente menneske* samt selve undersøgelse. Efterfølgende forekommer resultaterne fra undersøgelsen med tilhørende analytiske refleksioner med inddragelse af et kort afsnit med yderligere undersøgelse efter teopædagogik. Slutteligt opfordres der til at indtænke anvendelsesorienterede perspektiver i psykologiundervisningen.

Anvendelsesorienteret undervisning betragtes i en kobling mellem Beck og Paulsens forståelse, der peger på, at undervisningen skal bære præg af virkelighedsnære problemstillinger, der samtidig skal være kvalificerede til et forestående arbejdsmarked (Paulsen, 2011, nr. 80), samt EVAs definition, hvor faget skal medbringe problemstillinger, som befinder sig i uddannelses-, samfunds- og/eller hverdagskontekster (Evalueringsinstitut, 2019). Elevernes hverdagsproblemstillinger bliver derfor anvendelsesorienteret undervisning.

Differentieret læring jf. Brodersen og Gissels definition: "(...) at læreren gør sin undervisning forskellig og tilpasser den til elevernes forskellige forudsætninger." (Gissel & Brodersen, 2015). Differentieret læring kan inddrages efter flere former. Relevant skal nævnes *Segmentær differentieringsform*, der anvendes ved at gruppeinddelinger bidrager med forskellige elementer til et fælles fagligt produkt/mål. *Hierarkisk differentieringsform* er en inddeling af eleverne ud fra relativ ens faglig forudsætning.

Undersøgelsen foregik på et HF-hold, der indskrev sig ved en række af hyppige kendetegn med mange forskellige elevtyper samt faglig og social diversitet. Holdet trivedes og blev fastholdt til undervisningen gennem synlig læring og klar struktur. Min og vejleders vurdering var, at holdets konstellation ikke havde en mærkbar negativ betydning elevernes forhold imellem, hvor der generelt blev givet plads til hinanden og udvist respekt. Tillige konkluderede det fagdidaktiske projekt i efteråret 2021, at holdet motiveres gennem anvendelsesorienteret undervisning, hvorfor undersøgelsen havde sit afsæt fra dette.

Tema: Det intelligente og lærende menneske

Den konkrete undersøgelse indskrives sig som et led i et undervisningstema med elementer fra læreplanens indhold og kernestof om; *læring, motivation og hukommelse* samt *kommunikation og perceptionens og tænkningens betydning for menneskets forståelse af sig selv og omverden* (Børne- og Undervisningsministeriet, 2017). Helt konkret var et af målene at give eleverne indsigt i, hvordan man i interaktion med det faglige stof dels kunne bruge det i analytisk og undervisnings-sammenhæng, og dels at kunne reflektere over at være medskabere og medansvarlige for egen og andres læring og derved rykke ved en ræk-



ke af elevernes opfattelser af deres egen brik i et større demokratisk puslespil.

Temaoversigt. En lektion = 90 minutter. Undersøgelsen indgik i den røde markør

1: Bartletts hukommelsesforskning	Introduktion til temaet om det lærende menneske samt skriveøvelse og omskrivning af en historie med blik for mennesket som fortolkende væsen.
2: Piaget og Vygotsky	Hukommelsens og tænkningens løbende udvikling med fokus på kognitive skemaers udvikling samt sociale interaktioners betydning, herunder Zonen for nærmeste udvikling.
3: Mischels skumfidustest & Seligman om selvdisciplin	Kendskab og refleksion over sammenhængen mellem skumfidustesten og selvdisciplin samt at kunne argumentere for læring som et dynamisk begreb, herunder de forskellige læringsteoriens påvirkning på hinanden.
4: Gardners mange intelligenser	Indsigt i de mange evner/intelligenser, som mennesket kan besidde samt reflektere over intelligens som flere størrelser.
5. Opsamling og praksis brug af begreber.	Opsamling og analysefokus med mini-eksamen ud fra en case om læring. Tilmed reflektere over egen læring.
6. Banduras self-efficacy & Dwecks mindset-teori	Redegøre for Banduras socialkognitive læringsteori med self-efficacy samt kendskab til og arbejde med Dwecks mindset-teori i hverdagsforståelser og virkelighedstætte problemstillinger.
7. Halo- og Rosenthaleffekten samt stereotyper	Kendskab til Halo- og Rosenthaleffekternes fokus på, hvordan mennesket lærer og påvirker andre samt reflektere over begrænsninger i sammenhænge med stereotypisering.
8. Udarbejdelse af begrebsark, opsamling samt analysearbejde	Opsamling og udarbejdelse af et teoriark, som integreret del af deres begrebsliste, mens de analyserede bilag. Eleverne øver sig i at være kritiske og reflekterende.

Anvendelsesfokus skaber motivation og samspil i et trygt læringsmiljø

Undersøgelsen sigtede efter at illustrere de muligheder, som differentieret læring i et anvendelsesorienteret læringsrum gav i psykologifaget og blev udført i temaets sjette lektion (én lektion = 90 minutter). Den foregik halvejs i undervisningslektionen efter arbejdet med Banduras self-efficacy, og var rammesat således, at eleverne havde arbejdet med viden Dwecks mindset-teori forinden øvelsen/undersøgelsen blev igangsat (se ovenstående temaoversigt). Derved havde eleverne interageret og skabt sig god forståelse for det faglige indhold. Dernæst påbegyndtes undersøgelsen, hvor elevernes hverdagsproblemstillinger blev rammesættende for det analytiske arbejde med mindset-teorien.

Udleveret arbejdsark til eleverne samt Dwecks mindset-teori

Fixed/fastlåst og Growth/udviklende mindset/tankegang



Dwecks mindset-teori viser overordnet, at man i sine måder at tale og tænke på aktivt kan arbejde sig fra et fastlåst til et udviklende mindset. Præmissen for læring sker ved, at der gennem fMRI-scanninger er påvist forøget udvikling og firing af aktionspotentialer mellem neuroner, imens udviklende mindset benyttes.

(Moser et al., 2011)

Fixed/fastlåst tankegang:

Growth/udviklende tankegang:

Først blev eleverne inddelt efter hierarkiske differentieringsprincipper. De fagligt stærke blev placeret i grupper sammen, de fagligt middelstærke i grupper sammen og de fagligt svage i grupper sammen. Dog med enkelte forbehold for holdets sociale opbygning. Hver gruppe fik udleveret en blyant og opgaveark til Dwecks mindset-teori. Et af gruppens medlemmer blev ansvarlig for at nedskrive gruppens resultater. Efterfølgende fik de læst tre sætninger op - en sætning ad gangen - som de i grupperne skulle ændre fra fastlåst til udviklende mindset. Dette var tiltænkt ud fra et fagdidaktiske principper for psykologifaget i HF-regi, hvor konkret struktur og tydelige mål hjælper med fastholdelse af elevernes koncentration (Esmarch, 2017). Dette var kendetegnet for holdet. Eleverne skulle kun nedskrive ændring i den udviklende tankegang og ikke de oplæste fra fastlåst tankegang. Sætningerne lød:

1. *Jeg bliver alligevel aldrig god til matematik*
2. *Jeg kan ikke lide at læse til eksamen, fordi det kun handler om, at jeg skal være et tal*
3. *Jeg får kun noget ud af at arbejde sammen med den samme person i timerne.*

Baggrunden for sætningsdannelserne hang sammen med, at jeg forinden undersøgelsen havde været i uformel dialog med eleverne samt deres andre lærere, hvorfor jeg havde et blik på skolemæssige hverdagsproblemstillinger, som en række af eleverne kæmpede med. Efterfølgende fik grupperne til opgave at konstruere sætninger fra eget liv, som de skulle omskrive fra fastlåst til udviklende mindset. Grupperne præsenterede kort deres egen omskrivning for resten af klassen. Vejleder observerede aktionen, der viser, at det kan bruges til at motivere:

Den fagligt svageste gruppe talte om, hvordan man kunne arbejde på at ændre sit mindset til bedre at kunne stå op om morgenen.", mens "Den stærkeste gruppe diskuterede opgaven ud fra, hvad det vil sige at være menneske i sociale sammenhænge – herunder tog to af dem et eksempel med fra eget liv og satte sig selv på spil. Det drejede sig om deres tidligere og nuværende interaktioner med deres kæreste, hvor de talte om at se indad.

Lave og Wenger arbejder med læring som en social aktivitet i praksisfællesskaber. Man lærer af, man lærer med, samt man lærer ved at observere hinanden i praksisfællesskabet. I læringsrummet er det accepteret at trække sig og være legitim perifer deltager (LPD).

Læring i et sociokulturelt perspektiv lægger vægt på sproget som en aktiv og kognitiv rolle i læringsudvikling hos eleven, og læringen sker konkret ved at bruge sproget for at afkode kulturen i klasserummet. Vygotsky anskuer, at læringen sker i samspilsprocesser og læreren eller mere erfarne medstuderende udvikler elevernes zone for nærmeste udvikling (ZFNU)

Deweys erfaringsperspektiv har visse paralleller med det sociokulturelle blik. Læringsmålet skal ifølge Dewey bygge på anvendelse og løsning af konkrete problemstillinger, som gøres ved at lave en kobling mellem teori og praksis. Kolb arbejder videre med Deweys syn men fokuserer på, at læringsrummet skal bygges op efter virkelighedsnære principper.

Observationen giver derfor et eksempel på, at praksisfællesskabet i klassen, med et anvendelsesorienteret udgangspunkt, gjorde, at eleverne kunne arbejde med virkelighedsnære erfaringskontekster. Den sociale differentierings løbende kobling mellem segmentær og hierarkisk differentiering betød tilmed, at læringen opstod i de sociale samspil, der var integreret i praksisfællesskabet. Eleverne lærte af hinanden og gav hinanden plads, hvorfra de løbende kunne træde ud og ind i praksisfællesskabet som LPD. Grupperne forholdt sig således

til hinandens indlæg i eksplorativ samtale og nysgerrigt arbejdede de sammen for at udforske og analysere de virkelighedsnære erfaringskontekster i praksis. Dette kræver dog, at grupperne internt finder frem til fælles sprog og kulturel forståelse, hvilket observationsnoterne tydeligt illustrerer:

Overordnede motiverede det alle til at tage initiativ, og det rammer fint og bredt på alle faglige niveauer – en af de svageste elever startede med at byde ind.

Derfor kan øvelsen med fordel rammesættes ved at inddrage hverdagsproblemstillingerne, da dette både øger mestringsmotivation hos eleverne og giver alle eleverne små succesoplevelser. Den didaktiske opbygning muliggør tilmed en naturlig stilladsering i grupperne, og tilmed giver denne differentieringsforklædning mulighed for at stimulere elevernes forskellige faglige forudsætninger i de virkelighedsnære problemstillinger. Differentieringen byggede på det føromtalt hierarkiske differentieringsprincip med gruppeinddeling efter fagligt niveau, samt det segmentære differentieringsprincip, hvor grupperne aktivt lærer af hinanden samt udnytter gruppernes forskelligheder i sigtet mod et fælles fagligt mål (Dolin, 2020). Det sociokulturelle læringsyn med samspilsprocesserne og udviklingszoner, stimuleres derfor i et hierarkisk og sociale differentieringsfokus alt imens eleverne i den segmentære differentiering gør alle elever medskabere og medansvarlige for hinandens læring i klasserummet. I dette praksisfællesskab betød det helt konkret, at eleverne kunne understøtte hinandens udviklingsniveauer i deres respektive zone for nærmeste udvikling, alt imens eleverne taler det samme kulturelle sprog (Paulsen, 2011).

Om de fagligt stærke udleder observationsnoterne: *“Den fagligt stærkeste gruppe kunne rumme hinandens refleksionsniveau. De talte om kæresten og forhold, samt hvordan ideelle forventninger til et andet menneske ikke kan stå alene. De talte om, hvordan man skulle prøve at ændre sig selv og se, hvordan den anden part kan gøre det samme.”*. Derfor baner involvering af den anvendelsesorienteret undervisning yderligere vejen for at bibeholde og styrke det trygge læringsrum, hvor både fagligt svage og stærke elever tør røbe intime og ærlige hverdagsproblemstillinger. Øvelsen bidrager til en øget forståelse for sig selv og andre, og dette manifesteres i det faglige indhold om læring. Et ekstra positivt resultat var, at omskrivningerne aktivt hjælper eleverne til at udvikle deres tankegang, hvor det antages, at deres neuroner selv udvikles i deres møde med det faglige stof. Undersøgelsen viser desuden, at med udgangspunkt i det anvendelsesorienteret psykologifaglige undervisningsstof opstår konkrete hjælpeværktøjer, som skal bistå elevernes hverdagsproblemstillinger, når de træder ud ad klasserummets fire vægge og møder matematikfaget, skal stå op om morgenen eller skal indgå i meningsfulde og intime relationer. Øvelsen

viser derfor, at psykologilærerne med fordel kan bruge ressourcer på et sætte sig ind i hverdagsproblemstillinger for eleverne og bruge disse aktivt i naturlig integration med det faglige stof – så længe faglige mål opfyldes.

Eleverne bliver aktive medskabere af hinandens viden og et trygt læringsrum

Det positive og trygge miljø skaber muligheden for, at eleverne blev aktive medskabere af undervisningen. Dette indhold bliver karakteriseret af, at eleverne har flere analytiske fortolkninger. Dels bidrager dette i den segmenterede differentierings forklædning mod et fælles læringsprojekt, og dels er det et konkret pejlemærke i psykologifaget, som psykologilæreren skal indtænke i sine didaktiske overvejelser – så længe de analytiske fortolkningerne findes relevante i fagets identitet (Christensen, 2008). Samtidig har psykologilæreren flere veje til målet gennem læreplanens didaktiske principper, stk. 3.1: *“Eleverne skal sikres medindflydelse på undervisningens indhold og form, og de skal understøttes i deres selvstændighed og ansvarlighed (...).”* (Børne- og Undervisningsministeriet, 2017). Derfor bliver det især aktuelt at arbejde for at skabe et trygt læringsrum, men denne kan revideres og udføres på mange forskellige måder. Fælles viser den dog, at øvelsen er medvirkende til at skabe et tryggere læringsrum, hvor eleverne interagerer og lærer af og med hinanden i et sociokulturelt praksisfællesskab.

Dette leder dog hen til en naturlig undring over, hvordan det faglige indhold kan kobles sammen med differentieringsformerne for at understøtte vejen mod det aktive medborgerskab. Og om der derfra kan lægges op til at være en sammenhæng mellem udviklingen af selvstændighed og ansvarlighed i sine didaktiske overvejelser? Med andre ord handler det om, hvordan man som lærer fordrer medindflydelse gennem et anvendelsesorienteret fagligt indhold med mulighed for flere analytiske fortolkninger (Christensen, 2008).

Vejen til aktivt medborgerskab og dannelse – elevernes egne opfattelser

Som tidligere omtalt arbejdede en af de fagligt svage grupper med at bruge mindset-teorien til bedre at kunne komme op om morgenen, mens den faglige stærke gruppe konkret reflekterede over deres eget møde med andre mennesker. Samlet for begge grupper viser empirien, at det anvendelsesorienterede aktiverer eleverne ud fra deres faglige udgangspunkter, mens det giver dem muligheden for at tænke over virkelighedsnære problemstillinger i hverdagen. Medborgerskabet kommer delvist til udtryk i de stærke elevers faglige arbejde, når de bruger det i den virkelighedsnære kontekst i mødet med andre mennesker. Denne viden bruger de tilmed til at stimulere de svage elever ved at fungere som medierende for de andre elever og udvikle deres ZFNU jf. Vygotskys sociokulturelle perspektiv. De stærke elever udvikler deres egen forståelse i interaktionen med andre mennesker, som observationsnoterne bakker op om. Tilmed nævner en af de fag-

ligt stærke elever i et gruppeinterview efter undersøgelsen, at vedkommende kan se en konkret kobling mellem egen eksistens og det demokratiske samfund. Og endnu vigtigere; eleven er en del af dette samfund: *"Vi lever i det samme samfund, så vi gennemgår jo mange af de samme ting, så på den måde kan man altid relatere til noget, som andre også oplever."* Denne fortolkning bygger således på, at elevens mulighed for at interagere med en virkelighedsnær kontekst har haft den betydning, at der er blevet skabt et større indblik i individets eksistens i det demokratiske samfund. Som lærer vil man derfor kunne øge elevernes læring og relation hinanden imellem ved at tænke anvendelsesorienteret og differentiering ind i de didaktiske overvejelser. Alle faglige niveauer udfordres stadig mod et aktivt medborgerskab, da elever ikke kan tænke sig selv ind i et større demokratisk fællesskab uden at have et grundlæggende fokus på egen eksistens og med Larsens ord: *"være sig selv bevidst, men også om at være bevidst om, hvad man så at sige er kastet ind i af fællesskaber"* (Larsen, 2014). En af eleverne ser en konkret kobling mellem sin egen eksistens og det demokratiske samfund: *"Fordi når man lærer at forstå sine egne tanker og måder at tænke på, så kan man også bruge det til at forstå andre mennesker og man kan guide og fortælle dem, hvis. Altså bruge vores viden til at få en forståelse for deres perspektiv."* Derfor stimuleres den personlige myndighed gennem konkrete erfaringsbaserede fortolkninger, der er blevet skabt i et differentieret klasserums sociale sammenspil. Klafkis kategoriale dannelse demonstreres i jeg/du-spørgsmålet og kan især komme til udtryk i et anvendelsesorienteret psykologirum. Eleverne udtrykker positiv forståelse for mødet med andre mennesker: *"Hvis man ved, hvorfor man tænker, som man gør, så vil man forstå, hvorfor andre handler, som de gør. Man bliver bedre til at forstå andre mennesker."* De stærke elever bruger i deres grupper først Dwecks mindset-teori til at komme med konkrete bud på løsningsforslag til aktuelle problemstillinger, når man som medborger skal leve i sameksistens på kryds og tværs. Men de tager yderligere denne viden og formidler det til resten af holdet i den segmentære differentieringsform. Dette er et markant kendetegn for kategoriale dannelse i psykologiundervisningen (Riisager, 2018).

En af eleverne udtrykker: *"Fordi når man lærer at forstå sine egne tanker og måder at tænke på, så kan man også bruge det til at forstå andre mennesker (...). Altså bruge vores viden til at få en forståelse for deres perspektiv."* Da interviewet er foretaget efter undervisningssekvensen med Dwecks mindset-teori, kan det derfor udledes, at undervisningssekvensen har været med til at forme refleksionen og forståelse for andre menneskers perspektiv. Stort set alle fire elever forener sig med denne holdning i interviewet til trods for, at det var en faglig stærk, en faglig svag og to, der var fagligt middel. Undersøgelsen viser derfor også, at elevernes møde med den anvendelsesorienteret undervisning bidrager til en øget læring gennem aspekter af fælles sprog og forståelser. Forståelserne bidrager til læring, der understøttes gennem det sociale samspil og praksisfællesskabet. Observationen viser, at selv om eleverne byder ind med forskellige bud på erkendelsesprocesser

og hverdagsforståelser, så er der relativ konsensus i fokusgruppeinterviewet, når de inddrager samme fokus på læringen og forståelsen af andre mennesker. Dette er trods de forskellige faglige niveauer mellem interviewpersonerne. Derved kan det udledes, at eleverne gennem aktionen har suppleret og rykket hinandens udviklingszoner og er derfor medskabere og medierende for læringen i praksisfællesskaber. Dette sker helt konkret ved, at elevernes erfaringsdannelser og aktuelle problemstillinger bliver det, som Dolin kalder for "værktøj for læringen" (Dolin, 2020). Opgavens didaktiske opbygning stimulerer samarbejde og videnskabelse eleverne imellem, hvorfor psykologilæreren med stor fordel kan gøre brug af den segmentære og hierarkisk differentieret læring. Elevernes erfaringsdannelser og mulighed for at dele og udvikle dem med hinanden i de forskellige fortolkninger hænger ligeledes i høj grad sammen med psykologifagets dannende formål, jf. vejledningen, hvor: "eleverne gennem faget opnår erkendelse af kompleksitet og forankring (...), hvilket bidrager til forståelse og respekt for andre." (Børne- og Undervisningsministeriet, 2021). Hverdagsproblemstillinger i samspilsprocesserne og praksisfællesskaberne gør, at elevernes forskellige forudsætninger for læring rykkes gennem erkendelsesprocesserne, og der opstår gode potentielle muligheder for læring mod aktivt medborgerskab i differentieret og anvendelsesorienteret psykologiundervisning, hvor især jeg/du-spørgsmålet spiller en central rolle.

Anvendelsesorienteret psykologiundervisning på hhx og stx

Undersøgelsen blev som nævnt foretaget i foråret 2022. Efter temaets afslutning spurgte jeg eleverne i et anonymt spørgeskema om, i hvilken grad de vurderede, at temaet havde givet kendskab og forståelse for egen læring. Om dette skrev en elev: "Altså nu forstår jeg virkelig, hvordan mindset kan påvirke ens læring.". Af ren nysgerrighed undersøgte jeg i efteråret 2022, hvordan mit nye HF-hold ville tage imod den nøjagtig samme opgave. En elev i 2k siger i et semigruppeinterview efter samme undervisningssekvens med Dwecks mindsetteori: "Opgaven hjælper mig til ikke at dømmе uden at kende baggrunden men acceptere folk og spejle sig. Folk har forskellige mindset og forskellige måder at se verden på. Måske de jo har et andet mindset end dig.". En anden elev i 2j siger i interviewet om hele temaet: "Hele temaet har givet mig en større forståelse for mine klassekammerater. Jeg kan bedre sætte mig ind i deres udfordringer og hjælpe til.". Elevernes refleksioner over sekvensen bakker op om en række af de samme resultater, som gør sig gældende for læringstemaet. Nysgerrigheden fortsatte, og da jeg kørte nogenlunde samme tema, men den samme konkrete undervisningssekvens om Dwecks mindsetteori, på et valghold med elever fra STX og HHX, fik jeg en række spændende udsagn fra eleverne. En elev sagde i et efterfølgende semistruktureret gruppeinterview: "Vi lever i et samfund, hvor vi er afhængige af hinanden. Hvis du ikke tager ansvar for dig selv, hvorfor skal jeg så tage ansvar for mig selv også? Og dig og mig? Man er meget afhængig af alle omkring sig. Man skal jo lære

at være sammen med hinanden.”, mens en anden elev i spørgeskema over temaet svarer: *”Jeg har lært, hvordan man kan kigge på mennesker, deres opførsel, adfærd og deres handlinger. Jeg har lært forskellige teorier og begreber samt metoder til, hvordan jeg selv kan være bedre til at koncentrere mig (...) men også at ikke alle mennesker er ens (...) samt hvordan man kan hjælpe og forstå andre mennesker.”*. Opsummeret viser disse efterfølgende undersøgelser, at det anvendelsesorienterede i segmentære og hierarkiske differentieringsprincipper med fordel kan udfoldes på andre uddannelsesgrene end HF-uddannelsen med mange af de samme positive resultater. Elevernes besvarelser illustrerer tydeligt, at de også får en større indsigt i dem selv og deres egen brik i et demokratisk samfund, hvorfor deres vej mod et aktivt medborgerskab også understøttes gennem anvendelsesorienteret psykologiundervisning. Undervisningen omhandler det lærende menneske, og eleverne viser samtidig en forståelse for, at læring og intelligens er dynamiske begreber, som de aktivt kan arbejde på at forbedre. Anvendelsesorienteret undervisning ligger også til højrebenedet, når man underviser på HHX & STX.

Konklusion – anvendelsesorienteret læring imødekommer alle elevtyper

Artiklens konklusioner viser en enighed med Becks antydning om, at flere anvendelsesorienterede elementer i fagene på HF-uddannelsen kan være en vej til at imødekomme et bredt spænd af elevtyper i læringsrummet. Differentieret læring med fokus på anvendelsesorienteret undervisning sætter elevernes egne erkendelsesprocesser i spil gennem faglig teori om det lærende menneske. Dette giver tilmed læreren en tydeligere forståelse for elevernes møde med undervisningsstoffet, og det kan bistå læreren i udviklingen mod et trygt læringsrum, da relationerne eleverne imellem og mellem læreren og eleverne forstærkes. Samtidig hjælper det psykologilæreren med at imødekomme et fagdidaktisk båndspænd, hvor et konkret kendetegn ved psykologifaget i HF-regi er, at der er didaktiske udfordringer ved at undervise elever med store faglige og sociale diversitetsforskelle (Esmarch, 2017). Hierarkisk og segmentæret differentieret læring i anvendelsesorienteret psykologiundervisning, der bygger på elevernes egne erkendelsesprocesser, øger motivation og skaber et solidt fundament for læring i samspilsprocesser og praksisfællesskaber. Dette er med til at skabe et læringsrum i både grupper og praksisfællesskaberne, hvor eleverne selv kan søge andre differentieringsformer og tilpasse undervisningen efter eget faglige udgangspunkt, hvilket imødekommer de førnævnte fagdidaktiske problemstillinger. Dannelsesaspektet i Klafkis jeg/du-spørgsmål bliver især manifesteret i psykologiundervisningen, hvor dele af de faglige mål sigter mod en større forståelse for andre mennesker (Børne- og Undervisningsministeriet, 2017). I undervisningen skabes veje mod aktivt medborgerskab for både stærke og svage elever ved, at de stimuleres mod en større forståelse af sig selv og forståelse for andre. Tilmed fungerer samspilsprocesserne og praksisfællesskaberne som en konkret øvel-

se til at lære af og med hinanden og derved lære mere om at forstå og respektere hinandens forskelligheder. Et vigtigt kendetegn i psykologifagets analytiske tilgange er, at eleverne skal være bevidste om, at der findes forskellige analytiske fortolkninger. Undersøgelsens resultater flugter med erfaringer fra et valghold bestående af STX-, hvorfor noget tyder på, at der findes samme positive aspekter ved at inddrage det anvendelsesorienterede fokus på andre gymnasiale uddannelser.

De studieforberedende mål indtænkes stadig naturligt ind i undervisningsregi, hvor de tilmed kan bruges i en anvendelsesorienteret sammenhæng til at øve eleverne i faglig argumentation. Psykologifagets indflydelse på skole- og samfundsniveau kan imødekomme en række af gymnasieskolens fremtidige udfordringer ved at indføre obligatoriske dele af psykologifaget på gymnasieskolerne. Dertil kan det nævnes, at læreplanens indhold af anvendelsesorienterede didaktiske principper fordrer interessante læringspotentialer. Dette kan hjælpe psykologilærere landet over, så vi fortsat kan øge elevernes dannelses- og studiekompetencer sideløbende med, at elevernes mangfoldighedsforståelse øges. Elevernes hverdagsforståelser kan derfor trækkes ind i lærerens didaktiske overvejelser, og elevernes egne responser på disse viser, at psykologifaget har positive potentialer for at sikre læring mod et aktivt medborgerskab i et demokratisk system. Derfor er det mit håb, at denne artikel giver læseren en større indsigt i potentialerne, som anvendelsesorienteret undervisning har i psykologifaget. Tilmed er det mit håb, at det kan motivere til fortsat at tænke anvendelsesorienteret i undervisningsregi, samt her gives konkrete eksempler på, hvordan man som psykologilærer med fordel kan tage dette værktøj i brug i klasserummet – uanset hvem, hvornår og hvor man underviser i faget.

* * *

Mikkel Uhre Rasmussen arbejder som adjunkt på Vestskoven Gymnasium og underviser til dagligt i historie og psykologi på hf, stx, htx & htx.

Referencer

- Brodersen, Peter samt Gissel, Stig, Toke 2015: *Elevens forudsætninger og lærerens differentiering af undervisningen I*: Brodersen, Peter; Laursen, Per, Fibæk; Agargaard, Karsten; Nielsen, Niels, Grønbæk, Gissel, Stig, Toke: *Effektiv undervisning. Didaktiske nærbilleder fra klasserummet*. Hans Reitzels Forlag.
- Børne- og Undervisningsministeriet, 2017. *Psykologi C - læreplan*. København K: UVM.
- Børne- og Undervisningsministeriet, 2021. *Psykologi C - vejledning*. København K: UVM.
- Christensen, G., 2008. "Psykologi som videnskab og den flerfaglige udfordring". *Psykologiinformation*, pp. 1-5.
- Esmarch, M. J., 2017. "Psykologiundervisning i HF-regi". *Psykologiinformation*, Juni, pp. 1-7.
- Evalueringsinstitut, E. -. D., 2019. *Anvendelsesorienteret undervisning - Begrebsafklaring og refleksionsspørgsmål til undervisere*. København: s.n.
- Jens Dolin, G. I. & H. J., 2020. *Gymnasiepædagogik - En grundbog*. 4. Udgave red. København: Han Reitzels Forlag.
- Larsen, J. E., 2014. Dannelse eller kompetence - en kritisk analyse af individets forhold til fællesskaber i lyset af en begrebskamp i uddannelsesverdenen. pp. 84-101 i *Kognition & pædagogik*, Årg. 24, nr. 94 (2014).
- Moser, Jason., Schroder, Hans., Heeter, Carrie., Moran, Tim., & Lee, You-Hao., 2011. "Mind your errors: evidence for a neural mechanism linking growth mind-set to adaptive posterror adjustments". *Psychology Sci.*, Oktober.
- Paulsen, S. B. & M., 2011, nr. 80. "Mangfoldighed og fællesskab - en etnodidaktisk analyse af kursisttilgange og klasserumskultur på hf og VUC". *Gymnasiepædagogik*, Januar.
- Riisager, M. M. & M., 2018. *Fagdidaktik i psykologi*. 1. Udgave red. Frederiksberg C: Frydenlund.
- Undervisningsministeriet, Børne- og, 2019. [EMU - De gymnasiale uddannelsers formål](#). [Senest hentet eller vist den 25. september 2022].


Overgangen fra c til b-niveau i psykologi

Af Emilie Beglaubter



Denne artikel sætter fokus på overgangen fra c til b i psykologi. Dette er en fagdidaktisk udfordring, man møder hver gang man skal starte et nyt b-hold i psykologi. Eleverne kommer med forskellig viden, har haft forskellige teorier og har forskellige forventninger til faget. Derfor oplever jeg, at eleverne kan være tilbageholdende eller utrygge i rummet. Det er altid vigtigt at have et trygt læringsrum, men i psykologi kan der argumenteres for, at det er endnu vigtigere pga. stofområderne, som kan gå tæt på eleverne selv. Mit formål var at skabe et forløb, der kunne skabe en nemmere overgang fra c til b i psykologi. Gennem kreative fremlæggelser, øvelser, repetition og dermed et styrket fokus på praksisfællesskabet kan der skabes en sammenhængende overgang fra c til b. Dette gøres ved at have fokus på elevernes kompetence, autonomi og tilhørsforhold i klassen, og netop ved at opstille processer med fokus på relationer og klasseledelse. Denne artikel er udformet på baggrund af min teo-pæd-opgave fra 2020, som havde temaet: "Faglige og sociale overgange."

*"At man har haft forskellig undervisning på c-niveau." Sådan udtalte en af mine elever sig i et spørgeskema, da jeg spurgte ind til, hvad det sværeste var ved at gå fra c til b-niveau i psykologi. En anden elev svarer: "Det er forskellige lærer[e] og man lærer på forskellige måder, så det er svært at vænne sig til." Jeg oplever i min daglige psykologiundervisning på mine 3.g psykologi b-hold, at eleverne kommer med forskellige grundlag – både teoretisk, analytisk og med forskellige tilgange til faget og dermed læringsrummet. Derfor skal de samles som ét hold på b-niveau, hvor der skal skabes et trygt læringsrum på trods af, at de kommer fra flere forskellige stamklasser, studieretninger, forskellige valghold og forskellige lærere fra c-niveau. Eleverne bliver derudover også undervist i forskellige perspektiver på læreplanen med forskellige fokus. Et eksempel på dette er, at nogle af mine elever i et forløb om *Barndommens betydning* på c-niveau var blevet undervist i begreber fra John Bowlby, Mary Ainsworth og Erik H. Erikson, mens andre var blevet undervist i samme tematiske forløb om barndom, men med en anden teoretisk ramme nemlig: Daniel Stern, Margaret Mahler og Erik H. Erikson. Dette gør, at de alle har en forståelse for barndommens betydning, men de har forskellige teorier at forstå det ud fra. Eleverne kan derfor anskue psykologiske problemstillinger,*



om eksempelvis barndommen, ud fra hver deres teoretiske briller, hvilket skaber faglige fundament, som er forskelligartet. Som lærer på b-holdet står jeg overfor de fagdidaktiske udfordringer i at koble elevernes forskellige læreplans-perspektiver sammen i en ny, fælles forståelse på b-valgholdet. Nogle elementer går igen på alle elevernes c-niveau-undervisningsplaner, mens andre elementer er vidt forskellige. Et andet element af de faglige mål, som jeg oplevede, der var stor forskel på, var, hvor meget metodekendskab eleverne kom med. Dette er en vigtig del af b-niveauets kernestof, men elevernes forudsætninger kan være vidt forskellige. De har alle relevante begreber og viden med, som skal inddrages i det nye læringsrum, og de har alle forskellige kompetencer. Derfor findes der en vigtig fagdidaktisk udfordring i at være opmærksom på sin tilrettelæggelse af undervisningen – især i de første forløb på året. Som psykologi b-lærere kan man derfor især interessere sig for, hvordan man sørger for, at eleverne inddrager og tager udgangspunkt i de erfaringer, de har med sig fra c-niveau, også de elever, man ikke selv har undervist på c-niveau. Gennem mit arbejde med undervisning i psykologi b, er det blevet klart for mig, at det er vigtigt at have fokus på denne, til tider, svære overgang fra c til b-niveau i psykologi, og hvordan man kan udvikle et forløb, som netop har dette for øje.

Teoretisk afsæt

Undersøgelsen, der er grundlaget for denne artikel, har det sigte at afdække, hvordan jeg som psykologilærer kan skabe en god og tryk overgang fra c til b-niveau i psykologi – både fagligt og socialt. Min undersøgelse har som læringsteoretisk afsæt et socialt læringsteoretisk perspektiv, da jeg ville undersøge klasserummet og de faglige og sociale processer heri på et b-valghold. Derfor er det vigtigt at fokusere på læringsrummets betydning og herunder de sociale processer. Jeg har derfor haft fokus på Jean Lave og Etienne Wengers teori om *Det situerede læringsprincip* og *praksisfællesskaber* med inddragelse af Dorte Ågårds begreb om *Klasserumsledelse* samt Richard Ryan og Edward Deci *Selvbestemmelsesteori*.

En vigtig pointe i Lave og Wengers læringsforståelse er, at individets deltagelse i forskellige praksisfællesskaber må opfattes som *situeret* (Lave & Wenger, 1991), hvorfor læring er kontekstafhængig. Anskuer man derfor læring ud fra Lave og Wengers forståelse, er læring først og fremmest en social proces, der ikke kun foregår individuelt, men som en del af deltagelsen i det givne praksisfællesskab – herved afviger læringsforståelsen også fra fx erfaringslæringsperspektivet og det kognitive læringsperspektiv. I og med at læring anses som en social praksis, ligger læringspotentialer da i de forskellige praksisfællesskaber, individet er i. Præcis derfor er det så essentielt, at et hold ender ud som en faglig og social givende læringspraksis, hvor alle deltagere (eleverne) føler sig som legtime deltagere i fællesskabet. Dette fordi det er her, der er størst grobund for læring og motivation. Ryan og Deci *Selvbestemmelsesteori* omhandler netop motivation. Ryan og Deci definerer tre psykologiske behov, som mennesker skal have op-

fyldt for at blive motiveret; *kompetence* (competence), *tilhørsforhold* (relatedness) og *autonomi* (autonomy) (Ryan & Deci, 2000). De fleste menneskers motivation mindskes, hvis de ikke har en oplevelse af at være kompetente, at have selvbestemmelse og ikke føler sig relationelt forbundet med andre.

Jeg fandt igennem en spørgeskemaundersøgelse og en aktion på mit b-hold, at det er essentielt at starte b-niveauet med en samlet repetition af vigtige begreber fra c-niveau på en kreativ måde, så alle på holdet kan føle sig som legitime deltagere i læringsrummet, føle sig kompetente samt opleve tilhør til resten af klassen. På denne måde får vi på holdet samme sprog for begreber og psykologisk viden. Desuden er det vigtigt, at man skaber et trygt og socialt rum for det nye b-hold. En måde hvorpå det trygge og sociale rum kan skabes er desuden ved at overveje, hvordan man underviser i emner, der kan komme tæt på elevernes egen virkelighed. Dette fordi jeg som psykologilærer skal forsøge at skabe et fællesskab, som udviser respekt for hinanden og er lydhøre, hvis en eller flere elever føler sig ramt af et specifikt emne, som ofte kan ske i psykologiundervisningen (Riisager & Morell, 2018). Dette er især også vigtigt med henblik på at skabe en sammenhængende overgang for eleverne til psykologi b, fordi det er vigtigt, de har en god relation til hinanden, men især også til mig som formidler af psykologisk viden. Dette var netop vigtigt på det psykologi b-hold, jeg undersøgte, fordi jeg havde haft halvdelen af holdet på c i 2.g, mens resten af holdet var ukendte for mig ved skoleårets begyndelse.

Psykologiholdet

Det psykologi b-hold, som denne artikel undersøger, bestod af 23 3.g elever på STX fra 5 forskellige studieretninger¹. 11 af eleverne har jeg haft på c-niveau, og 10 af disse går tilmed i samme klasse. De resterende 12 elever lærte jeg at kende ved skoleårets start. De er et hold, som er meget opdelt ift. hvilke klasser, de kommer fra og vil helst danne grupper selv, så de kan være sammen med dem, de går i klasse med. Derfor har jeg været meget opmærksom på gruppedeling og på at opbygge en god og positiv atmosfære på holdet, ved at have fokus på dét Ågård kalder for *proaktiv klasseledelse* (Ågård, 2016).

Holdet består primært af, hvad Trondman kalder *velsocialiserede elever*. Overordnet er det et hold med en umiddelbar høj grad af indre motivation², da de alle selv har valgt at hæve valgfaget til b til fordel for andre fag, hvorfor de generelt er interesserede i fagets emner og facetter. Man kan sige, at man hos eleverne oplever en naturlig grad af involveringsmotivation, fordi de selv har valgt faget. Mange af elevernes egen nysgerrighed, interesser og værdier er styrende for deres valg af faget. Derfor er der også en høj grad af mestringsmotivation på holdet; de er interesserede og vil meget gerne lære om teorierne, psykologiske undersøgelser og psykologiske fænomener.

Forløb: Fra c til b

Jeg startede mit b-hold op med et forløb, jeg kaldet *Fra c til b*. Heri

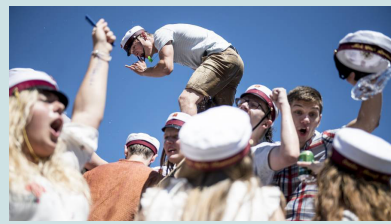
foretog jeg en aktion, som vil blive skitseret nedenfor. Forløbet havde til formål at repetere c-begreber, at skabe tryghed på det nye b-hold samt øge elevernes tilhørsforhold og kompetence-følelse. Forløbet løber over 5 moduler af 95 min.

Modul 1:

- Læreroplæg om: Hvad er psykologi b og forskellen mellem c og b-niveau
- Gennemgang årsplanen og de faglige mål for psykologi b
- Øvelse 1
- Øvelse 2

Øvelse 1: Billede-repetition

- Sæt jer sammen 3-5 stk.
- Hver gruppe får nu 4 billeder.
- I skal nu beskrive, hvordan billedet har noget med psykologi at gøre.
- Sæt begreber/teori/forløb fra sidste år på billederne.
- Billederne forestiller; en familie, en fængselscelle, en skoleklasse og en studentervogntur.



Øvelse 2: Hukommelse

- Jeg finder to-tre billeder (fx af en strand og en skoleklasse).
- Jeg viser dem et billede ad gangen i ca. 1 min.
- Derefter udleverer jeg en liste med ord med ting, som var på billedet. To af ordene var dog *ikke* på billedet, men har alligevel en tematisk sammenhæng med billedet. (Eksempelvis håndklæde og strand).

- Eleverne skal nu sætte ring om de ord, de tror, de så på billedet.
- Derefter vises billedet igen, og nogle elever vil have sat ring om ord, som ikke var på billedet.
- Herefter taler vi sammen om, hvorfor og hvad der psykologisk er på spil i øvelsen. Her kan eleverne sætte c-viden i spil og anvende begreber som kognitive skemaer, selektiv opmærksomhed, stereotypisering og hukommelse i en teoretisering af øvelsen.

Øvelse 1 havde til formål at repetere c-niveau stof og sætte eleverne i gang med en tankeproces, hvor de anvender c-stof i ny kontekst på b-holdet. Øvelsen skulle ydermere skabe en videns- og metringsmotivation for eleverne, når og hvis de kunne koble deres allerede eksisterende psykologifaglige viden til billederne. Herigennem kunne de få en fornemmelse af, at de havde en del forhåndsviden med ind på dette nye b-hold.

Øvelse 2 havde først og fremmest til formål at skabe en hyggelig stemning på holdet og derigennem tilhørsforhold eleverne imellem samt mellem mig og eleverne. Vi fik også koblet relevante psykologiske begreber på øvelsen og fik derigennem repeteret c-stof. Metodebevidsthed kom også i spil i øvelsen, da vi sammen talte om, hvad og hvordan jeg udførte "forsøget" med holdet.

Modul 2+3: Aktion: Kreative fremlæggelser med repetition af begreber fra c-niveau. Disse moduler uddybes i artiklens næste afsnit.

Modul 4: Case-arbejde hvori begreber fra fremlæggelserne skal anvendes. Heri udvalgte jeg en artikel, som handlede om et bandemedlem, som var indtrådt i en kriminel løbebane som ung pga. omsorgssvigt og ensomhed i barndommen. Manden var dog som voksen trådt ud af bandemiljøet og havde herefter viet sit liv til at hjælpe unge kriminelle. Her kunne alle begreber fra repetitionen indgå, og eleverne kunne øve sig på psykologifaglig analyse og teorianvendelse.

Modul 5: Metoderepetition og metodeøvelse. Modulet repeterede følgende metodebegreber fra c-niveau: Observation, interview, spørgeskema, felteksperiment, laboratorieeksperiment og analyse (caseanalyse og desk research) samt kvalitativt og kvantitativt data. Herefter samlede vi op på undersøgelser, de havde analyseret på c-niveau og inddelte dem under de forskellige metoder. Her blev blandt andet nævnt Sheriffs Robber's Cave, Aschs konformitetsforsøg og Ainsworths' fremmedsituationstest. Dernæst lavede vi metodeøvelsen, som er skitseret herunder:

Metodeøvelse

- Eleverne bliver her bedt om i grupper at opstille nogle psykologiske problemstillinger/hypoteser, som de ønsker svar på. Fx: Folk træffer mere risikable beslutninger, når de er i en gruppe, end når de er alene.
- Eleverne skal nu i grupperne opstille en hypotetisk metodisk fremgangsmåde til at undersøge deres hypotese (hvilke metoder vil de anvende for at få svar).
- Eleverne laver herefter et papir, hvorpå de skriver deres psykologiske hypotese.
- Grupperne skal nu gå rundt til hinandens papirer og skrive metoder, de ser anvendelige til at undersøge hypotesen/problemstillingen.
- Derefter går eleverne tilbage og sammenligner deres egne metodeideer med dem, der er blevet skrevet på deres papir.
- Eleverne skal nu forklare, hvordan de forskellige metoder gør, at problemstillingen undersøges forskelligt.

Aktion: Kreative fremlæggelser – modul 2+3


Modul 2 – Repetition: Her valgte eleverne sig ind på nogle lærerudvalgte begreber fra c-niveau, som er væsentlige i kommende b-forløb. Eleverne skulle vælge sig ind og udarbejde en fremlæggelse af deres valgte begreber. Der var dog et båndspænd til grupperne: De måtte ikke være mere end to fra samme klasse eller c-niveauhold i en gruppe. Gruppestørrelserne varierede fra 4-6 elever. Kravene til fremlæggelsen var, 1) at de skulle redegøre for begreber, 2) at de skulle producere noter til klassen, 3) at de skulle inddrage et kreativt indslag i fremlæggelsen, der skulle aktivere de andre elever.

Modul 3 – Fremlæggelser: Hver gruppe fremlagde ca. 8 min.

Derefter havde opponentgruppen 5 min. til at stille uddybende spørgsmål til begreberne. Til sidst gav jeg feedback til fremlæggelsesgruppen ud fra 2 punkter: 1) indholdet (teorierne, forståelser), 2) deres kreative indslag.


Grupperne endte med følgende opdeling af begreber:

- Gruppe 1: Omsorgssvigt, resiliens og mønsterbrud
- Gruppe 2: Konformitet, gruppetænkning og gruppebegreber
- Gruppe 3: Eksistentialisme
- Gruppe 4: Personlighedspsykologiske begreber
- Gruppe 5: Behaviorisme
- Gruppe 6: Kognitive skemaer, hukommelse og social perception



Formålet for de kreative fremlæggelser var at få eleverne til at repetere centrale begreber fra c-niveau, så de alle føler, de har samme faglige fundament. Desuden er aktionens formål at ryste holdet sammen ved at lave kreative og elevinddragende indslag i fremlæggelserne, som de kan have det sjovt med. Elevernes kreative indslag i fremlæggelserne endte med at bestå af: 1) Kahoot, 2) rollespil, 3) dilemmaspil, 4) diskussionsspørgsmål, 5) gæt og grimasser samt 6) quiz og byt. Eleverne startede med en kort, traditionel fremlæggelse af deres valgte begreber. Herefter igangsatte grupperne deres kreative indslag, som aktiverede resten af klassen. Som eksempel følger her en beskrivelse af rollespillet i gruppe 2's fremlæggelse: Gruppe 2 havde udtænkt et rollespil, hvor 8 frivillige elever trak en papirseddel med en rollebeskrivelse. Disse 8 skulle nu udføre denne rolle uden at fortælle de andre deres beskrivelse. Rollespillet omhandlede en situation om gruppepres, for at stille skarpt på gruppens begreber om *gruppetænkning* og *konformitet*. Der var 7 sedler, hvor der stod: "pres en person til at drikke sig fuld på fredag", og én seddel hvorpå der stod "du skal undgå at være fuld til fest på fredag". Eleverne fik lov til at improvisere deres rolle og tale med hinanden på kryds og tværs, for at finde frem til de andres agenda. Efter ca. 3 minutters rollespil bad gruppen resten af klassen om at analysere situationen med psykologisk teori, som udviklede sig til en diskussion af gruppepres og gruppetænkning.

I processen med at lave og udføre fremlæggelserne bevæger eleverne sig alle nærmere at være fulde deltager fagligt, fordi alle stort set er på samme niveau i forhold til denne opgave. Ingen har før skulle repetere c-niveaubegreber og skulle bruge dem ind i en ny kontekst samt finde på kreative indslag, der kan underholde og undervise deres medpsykologielever. Nogle elever kan selvfølgelig huske mere (og har mere udførlige noter) fra c-undervisningen, og vil derfor have et andet fagligt fundament for at gå i gang med denne opgave. Derfor inddrog jeg i min aktion også Lev Vygotskys sociokulturelle læringsperspektiv med fokus på elevernes individuelle udviklingszoner. Vygotsky forstår læring som en proces, hvor man går fra imitation til mestring. Det er i denne proces, at internalisering af kognitive færdigheder, ifølge Vygotsky, finder sted, og her *zonen for nærmeste udvikling (ZNU)* findes (Vygotsky, 1978). Det er derfor lærerens opgave at placere eleven i læringssituationer, hvor der arbejdes i udviklingsrummet mellem det, eleven kan, og det de endnu ikke kan, som derved kræver hjælp fra andre (fx deres klassekammerater) Mit psykologi b-holds aktuelle udviklingszoner må per definition være meget forskellige, når de træder ind på b-niveauet. Idet de har haft forskellige lærere, teorier og analysemateriale skaber det forskellige start-positioner for eleverne. Desuden kommer de fra mange forskellige studieretninger, som også skaber forskelle i deres aktuelle udviklingszoner. Men i og med de skal lave gruppearbejde, være fælles om at gennemgå noter, begreber og c-forløb bliver der skabt mulighed for at de kan hjælpe hinanden med at lære. Desuden skabes der et fællesskab omkring repetitionen, hvorfor eleverne skaber tilhørsforhold til hinanden. Der skabes endvidere en form for vidensmotivation, fordi de selv fik oplevelsen af at



være eksperter på de begreber, de fremlagde. Desuden valgte de selv, hvilke begreber de ville fremlægge, hvilket skaber en involveringsmotivation samt en følelse af autonomi, som er en vigtig ingrediens for motivationen ifølge Ryan og Deci. Dertil var målet, at dette forløb skulle skabe relationsmotivation og fællesskab, fordi de er alle i samme båd om ikke at kunne huske alt fra c-niveauet. Min hypotese var ligeledes, at der ville blive skabt et tilhørsforhold og relation blandt holdets elever, fordi de mange øvelser i de første moduler og de kreative og elevinddragende indslag i elevfremlæggelserne ville skabe en sjov, hyggelig og mere løssluppen stemning i klasserummet. Derved er der skabt fundament for elevernes motivation for læringen ved at skabe rum for autonomi, tilhørsforhold og kompetence (Ryan & Deci) med fokus på praksisfællesskabet. Dette er, som førnævnt, yderst relevant i overgangen fra c- til b-niveau, for at skabe en tryk start på faget, som vil opleves som nyt og anderledes end c-niveauet for mange.

Aktionen havde til hensigt at skabe et mere *transkulturelt regime*³, men jeg vil definere klasserummet efter aktionen som et *interkulturelt regime*⁴, hvor der blev skabt tydelig interaktion mellem de forskellige grupperinger på holdet. Det var vigtigt, at fremlæggelsesgrupperne bestod af elever fra forskellige klasser, for at de blev rystet sammen på tværs, og for at sikre at deres forskellige c-niveau-faglighed kom i spil i alle grupper. Derfor lavede jeg det benspænd, at de max måtte være 2 fra samme klasse og c-hold pr. gruppe. Et andet benspænd i elevernes opgave var, at de skulle lave en kreativ øvelse som led i deres fremlæggelse, som skulle aktivere resten af klassen. De didaktiske overvejelser var derfor, at eleverne ville rystes mere sammen over de kreative og aktive elementer, som de selv bragte på banen i deres fremlæggelser. I denne aktion anvendte jeg *reaktiv klasseledelse*, fordi jeg hurtigt reagerede på den uhensigtsmæssige tendens i klasserummet, hvor de 10 elever fra samme studieretningsklasse fik en tydelig magt i rummet, og inddrog dette benspænd om gruppeinddelingen.

Observationerne viste, at eleverne, fordi de skulle fremlægge, læste grundigt op på de begreber, de var ansvarlige for, og fik herigennem en ny forståelse for dem. Flere nævnte efterfølgende, at de forstod begreberne meget bedre og i en ny kontekst. De kunne pludselig indsætte begreberne fra c ind i en ny sammenhæng. Derved vurderer jeg, at undervisningstiltaget skabte følelse af kompetence hos eleverne. Det at de skulle aktivere hinanden i fremlæggelserne, gjorde ydermere, at der kom et bedre tilhørsforhold i klassen mellem eleverne fra forskellige klasser, hvilket skabte fundament for eleverne til at indgå i faglige samspil med hinanden, hvor netop tilhørsforholdet kunne blive styrket. Det er selvsagt ikke en garanti, at der kommer et øget tilhørsforhold og en følelse af kompetence hos eleverne ved at undervise i dette eller lignende forløb. Det er blot nogle værktøjer til at have fokus på elevernes læringsfællesskaber, når de skal samles som en klasse i psykologi b, som ellers kan være vanskeligt. Det er ydermere vigtigt at have for øje, at det også handler meget om hvilke elever der er på holdet, og hvad de hver især har med fra c-niveauet.

Trygt miljø kan skabe fællesskab og kompetence

Mine elever lærte, igennem dette forløb, en måde hvorpå de kunne overføre deres faglige kompetencer fra c-niveauet ind i en ny kontekst, og at alles bidrag var velkomne. Eleverne blev mere trygge ved hinanden efter de har været i gruppe sammen på tværs af klasser samt ved at danne sjove oplevelser sammen ved hjælp af de kreative indslag. En elev udtaler i et spørgeskema, jeg lavede med klassen efter fremlæggelserne:

Helt i starten følte jeg mig ikke så tryk, netop fordi vi var så blandede med klasser osv. Men fordi vi har arbejdet så meget på kryds og tværs af hinanden (i blandede grupper) føler jeg at man har lært folk bedre at kende, og derfor er jeg blevet meget tryk med at skulle sige noget. Og så hjælper det at lave lege, quiz og byt og øvelser som ryster os sårn lidt sammen.


Dette viser, at der har hersket en eller anden form for utryghed på holdet særligt i kraft af, at de er et blandet valghold, men ved at jeg har lavet lærerstyret grupper og blandede dem har det tilført mere tryghed hos eleverne, fordi de har lært hinanden at kende. Øvelserne og andre kreative indslag styrker desuden elevernes deltagerbaner i læringsfællesskabet. En anden elev udtaler i samme spørgeskema:

Jeg kan godt lide, at vi har brugt god tid på at bygge videre på mange af de ting vi lærte på c niveau, så man dermed også kan bruge dem her på b-niveau og så føler jeg bedre at jeg kan faget.

Denne aktion giver mulighed for at have fokus på gruppeinddeling, repetition af begreber, teorianvendelse i ny kontekst samtidig med at den sociale overgang til b-valgholdet er i centrum.

Efterrefleksioner om det videre arbejde med overgangen fra c til b

Det er derfor vigtigt, at jeg i resten af skoleåret vedbliver at undersøge, hvordan jeg bedst muligt skaber en proces, hvor eleverne kan gå fra perifere deltagere til fulde deltagere på holdet. Dette sker ved, at jeg anderkender alle elevernes faglighed og kompetencer samt anerkender deres person og de individuelle færdigheder, de hver især kan bringe ind i læringsrummet. Og så er det vigtigt, at jeg bringer alle deres forforståelser af psykologifaget og derved deres faglige fundament fra c-niveauet ind i det nye rum. Derfor lavede jeg et loop til min




aktion i det næste forløbet kaldet *Psykologi og kriminalitet*. Fordi jeg skulle anerkende de forskellige kompetencer, eleverne kom med fra hver deres c-niveau, justerede jeg loopet til kun at omhandle elever, jeg ikke selv havde undervist på c-niveau, fordi disse elever havde sværere ved at indgå i det faglige klasserum. I et modul i starten af forløbet bad jeg eleverne, jeg ikke har undervist på c, om at lave et kort og mere uformelt oplæg om teorien om *moralsk frakobling*. Denne teori var essentiel for forløbet om *Psykologi og kriminalitet* samtidig med at de elever, jeg havde undervist på c-niveau, ikke havde gennemgået denne teori. Herved kunne eleverne fra andre c-hold føle sig velkomne, kompetente (mestringsmotivation) og som en del af det faglige praksisfællesskab. Jeg observerede, at eleverne fremførte deres viden, og de andre elever tog mange noter og stillede spørgsmål. Derved blev de elever, der holdt oplæg en slags eksperter og veteraner i læringsrummet. De fik her en følelse af kompetence og derved mestrings- og vidensmotivation. Her har de også haft mulighed for at opleve et større tilhørsforhold, fordi fokus var på dem og deres faglighed. Jeg anerkendte disse elever for deres erfaringer uden for b-niveauet, hvilket må være det, de kan have manglet inden i modsætning til de elever, jeg selv kendte på forhånd i en psykologifaglig kontekst. Derfor er det vigtigt for mig at være opmærksom på min klasseledelse, hvor jeg både skal være engageret, minimere elevernes præstationsangst, så de kan opnå tryghed i læringsrummet samtidig med, at jeg skal kommunikere med eleverne, hvad der forventes af dem på b-niveau.

Et andet vigtigt element, man kunne have haft fokus på i aktionen og som ville være anbefalelsesværdigt at have i centrum fremadrettet, er undervisningsdifferentiering. Dette er et oplagt punkt at arbejde videre med i forhold til blandede valghold. Eleverne kunne have valgt sig ind på forskellige niveauer inden et nyt forløb for at opleve autonomi og inddrage egen selvindsigt i deres individuelle udviklingsniveau. Niveauerne kunne eksempelvis inddeles på følgende måde:

- **Niveau 1:** *jeg kan huske mange begreber fra c-niveau og kan anvende disse.*
- **Niveau 2:** *jeg kan huske nogle begreber, og kan i rimelig grad anvende dem.*
- **Niveau 3:** *jeg har svært ved at huske konkrete teorier og begreber fra c, og det skal lige repeteres.*

Ved at fokusere på differentiering og den enkelte elevs læringsposition ville jeg kunne arbejde mere med elevernes faglige startpunkt og udbytte, hvorfor fokus på klassen som socialt værested ville mindske her.

En anden vigtig pointe jeg har efterfølgende har været opmærksom på, er min egen italesættelse i klasserummet, som også er vigtig til mit videre didaktiske arbejde på valghold. Vygotsky mener, at det først og fremmest er sproget, der gør mennesket i stand til at kommunikere, hvor sproget bliver et middel til indre tænkning og dermed tilegnelse af viden. Det er, ifølge Vygotsky, læreren som besidder de kulturelle



redskaber, man underviser eleverne i (Vygotsky, 1978). I løbet af min undervisning på forskellige psykologi b-hold er jeg blevet opmærksom på, at mit sprog kan være med til at skabe en udfordring i overgangen fra c til b for elever, som jeg ikke selv har undervist på c-niveau. Jeg har eksempelvis formuleret mig på følgende måder: *"Dette har I jo nok været igennem på c", "har I ikke gennemgået Stern, for så må vi hellere lige forklare denne teori for jer"*. Sproget kan derfor være en faktor i at aktivere en usikkerhed hos eleverne. En sprogdiskurs skabt af mig som autoritet kan være med at til forme elevernes selvforståelse af dem selv som psykologielever. Mit sprog bliver hurtigt læringsrummets sprog. De fleste lærere har prøvet at få sine egne ord sagt eller skrevet tilbage fra en elev, der anser disse ord som de "rigtigste". Dette kan ske uhensigtsmæssigt, ved at de "nyankomne" elever anskuer sig selv som forkerte eller udenfor, fordi de ikke er en del af det fællesskab, jeg italesætter, når jeg nævner, hvad vi burde have gennemgået på c-niveau. Det var netop dette, jeg forsøgte at nedtone ved mit loop (forklaret ovenfor), hvor jeg italesatte elevernes forskellige faglige kompetencer positivt.

Det ville være godt at foretage nogle flere loops i løbet af året, hvorpå man fastholder denne måde at køre undervisningen på fremadrettet. Således at eleverne møder både fremlæggelser, øvelser samt kreative og elevaktiverende elementer hele året. Ulemper ved sådan undervisning kan vise sig hvis holdet eksempelvis ikke nyder eller ikke er i stand til at arbejde kreativt og relativt frit. Det kræver en vis form for selvdisciplin hos elevgruppen at give dem instruktioner om at inddrage kreative elementer i en fremlæggelse og desuden at de selv skal vurdere, hvad der er vigtigt at have med af faglig viden i den endelige fremlæggelse. Et andet dilemma, man kan stå overfor kan være, hvis nogle elever er meget utrygge i klasserummet og derfor måske slet ikke vil indgå i de kreative øvelser og lege, da det kan virke blottende. Det er derfor vigtigt man er bevidst om klasserumskulturen og elevtyperne på sit hold.

Det er dog mit håb, at man som lærer på et valghold, igennem didaktiske valg i undervisningen såsom kreative elementer, øvelser og gruppeinddelinger samt fokus på klasseledelse, kan skabe et rum, hvor eleverne tør være sig selv, de føler sig inkluderet og desuden føler mestringsmotivation, så de på den måde føler sig som fulde deltagere på et valghold, som ellers ikke er givet på forhånd.

* * *

Emilie Beglaubter underviser i dansk og psykologi på Allerød Gymnasium, STX.

Noter

¹ Eleverne kommer fra følgende studieretninger:

- 10 elever fra 3.r: Samfundsfag A, Engelsk A (international)
- 4 elever fra 3.s: Samfundsfag A, Engelsk A
- 3 elever fra 3.p: Samfundsfag A, Engelsk A
- 3 elever fra 3.m: Samfundsfag A, Matematik A
- 2 elever fra 3.q: Biologi A, Kemi B
- 1 elev fra 3.d: Musik A, Engelsk A

² Når begrebet *motivation* anvendes trækkes der på Ryan og Decis forståelse af indre og ydre motivation, samt inspiration fra bogen *Gymnasiepædagogik* og Lars Krogh og Hanne Møller Andersens videreudvikling af begrebet med deres CARTAGO-model.

³ Dynamisering og anderledeshed anderkendes (Beck, 2019).

⁴ *Det interkulturelle regime* betyder, at der eksisterer en diversitet af væremåder, kulturer og følelser. Her er der en interaktion imellem disse grupperinger, uden interaktionen ophæver disse (Beck, 2019).

Referencer

- Beck, Steen, (2019): *Didaktisk tænkning på arbejde – en brugsbog til almindeligdidaktisk på det gymnasiale pædagogikum*, Frydenlund, 1. udgave, 1. oplag.
- Deci Edward L. & Ryan, Richard M., (2000): *Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being*. University of Rochester, American Psychologist, Vol. 55, No. 1, side 68-78.
- Nielsen, Klaus & Kvale, Steinar (red.): *Mesterlære. Læring som social praksis*. København K: Hans Reitzels Forlag.
- Lave, Jean & Wenger, Etienne (1991): *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press
- Lave, Jean & Wenger, Etienne (2003): *Situeret læring og andre tekster*, København: Hans Reitzels Forlag, dansk udgave
- Riisager, Magnus & Morell, Mette (2019): "Når stoffet går tæt" på in Riisager, Magnus & Morell, Mette (2019): *Fagdidaktik i psykologi*, Frydenlund, 1. udgave, 1. oplag
- Vygotsky, Lev (1978): "Interaction between learning and development" in *Readings on the Development of Children*, Harvard Press, Cambridge
- Ågård, Dorte (2016): *Klasseledelse*, Frederiksberg, Frydenlund

Hvad er fagdidaktik? Og hvad er fagdidaktik i psykologi?



Af Torben Spanget Christensen

Jeg har tit mødt flakkende blikke hos pædagogikumkandidater og hos mange andre, når de skulle definere, hvad fagdidaktik er for en størrelse. Det er ikke helt så slemt i 2023, som det var 15 år tidligere, men alligevel. Hvad er det lige det er? Hvad er lige forskellen på almindelig didaktik og fagdidaktik? Det er spørgsmål, jeg vil prøve at give nogle svar på her i tilknytning til den perlerække af fagdidaktiske artikler, som yngre gymnasielærere i faget psykologi har leveret til denne publikation. Jeg skal til en start slå fast, at fokus i teksten er på det fagdidaktiske og kun indirekte på det almindelige didaktiske.

Vi kan starte med et kommunikationsteoretisk blik på fagdidaktik, som vi finder det hos nogle fagdidaktikere, hvor der især er grund til at fremhæve nordmanden Sigmund Ongstad, som er ophavsmand til begrebet 'didaktisering' (Ongstad 2004), men også Ellen Krogh (2012), som professor emerita på Syddansk Universitet, og i mange henseender min læremester. Jeg spurgte engang Ongstad, hvordan didaktiseringsbegrebet var opstået, og han svarede, at det bare kom af sig selv, da han ville beskrive den didaktiske proces at gøre didaktik, at tale og skrive om didaktik. Verbet herfor er jo ganske enkelt at didaktisere. Så han blev først efterfølgende klar over, at han havde skabt et grundlæggende nyt begreb. Det er selvfølgelig en anekdotisk fremstilling, og det har nok været lidt mere kompliceret for Ongstad, og hans enorme produktion af didaktiske tekster vidner om, at han har brugt betydelig intellektuel kraft på foretagendet. Men jeg synes alligevel, at anekdoten er god, fordi den er en super god første indføring i tankegange i det vi kan kalde kommunikativ didaktik (Christensen et. al. 2018). Læg mærke til, at det ikke er bestemte fag, der lægges vægt på i didaktiseringsbegrebet. Det er alle fag. Fagdidaktik er refleksion og kommunikation om fag og i fag. Når et fag er presset udefra, fx af ny teknologi, af nye læreplaner, af svigtende elevinteresse eller måske ligefrem truet på sin eksistens af den politiske diskurs, så vil det sætte gang i didaktiseringen i faget. Hvis det er svigtende elevinteresse, vil det sætte gang i lærerens refleksioner om, hvordan det kan gøres relevant for eleverne, så det er noget der sker i undervisningens planlægning, gennemførelse og evaluering. Det er ikke sikkert, der er tale om direkte kommunikation udadtil, men lærerens arbejde med at gøre faget relevant for eleverne, er en kommunikativ proces, eller indgår i

den kommunikative forhold mellem elever og lærer, og fagdidaktikken vil her kunne iagttages både som produkt (forløbsplaner, evalueringer m.m.) og som proces (refleksion og udveksling mellem elever og lærer). På samme måde i den faglige samtale i fagfællesskabet (mellem kolleger, i faglig efteruddannelse, i faglige tidsskrifter, og i diskursen mellem det faglige fællesskab og det politiske niveau). Didaktisering på alle niveauer er ganske enkelt dynamoen i fagets udvikling og derfor livsvigtig for faget, og den drives ofte af pres udefra, som både kan være internationalt, nationalt og lokalt, men også af pres indefra, dvs. fra eleverne og lærerne.

Men der er også noget andet. Som gymnasielærer og senere som didaktisk forsker har jeg altid undret mig over, hvad 'fag' og 'undervisningsfag' egentlig er for et fænomen. Selvom der finder didaktiseringsprocesser sted hele tiden, så er må der jo også være noget, som sætter nogle ret snævre rammer for fagenes udvikling. De er jo meget robuste og stabile strukturer over tid, læreplanerne taler uden videre om fagets identitet i bestemt form ental, og vi taler om dem, næsten som var de fysiske genstande, hvad de jo selvfølgelig ikke er. Fag er derimod kulturhistoriske artefakter, og mange af dem har en meget lang kulturhistorie. Som ung lærer tænkte jeg på dem som samlekatégorier for viden og senere også som kategorier for specialiseret erkendelse. Etymologisk betyder fag 'noget sammenføjjet' og noget der er 'afgrænset ved sammenføjning'. Ordet er beslægtet med 'fuge' som vi kender fra fuger mellem mursten og med 'føjje' som betyder 'rette sig efter' (Den Danske Ordbog). Der er altså både elementer af noget afgrænset, noget sammensat og noget autoritativt i begrebet. Men er fag tilfældige konstruktioner, som derefter kulturhistorisk har udviklet og stabiliseret sig? Eller er der en kerne, noget fra den fysiske virkelighed, der begrunder deres eksistens? Sagt på en anden måde, kan man bare afskaffe de eksisterende fag, og lave nye, som man har lyst til? Den danske musikdidaktiker Frede V Nielsen taler om fagenes 'natura' niveau. For musik er det måske naturens lyd eller mange lyde, men er der også et natura-niveau i psykologi? Og hvad er det så? Frede V Niensens model opererer med mange niveauer. Natura - ars (kunst/kunstig virkelighed) - scientia (fagvidenskab, håndværk) - didactica (fagdidaktisk forskning) - practica (undervisningsfaget). (Nielsen 2012: 21ff) Nielsen betoner ikke håndværk i sin model, men andre steder gør han. Undervisningsfaget er i denne forståelse bestemt ikke en tilfældig størrelse, men et i en lang kæde forbundet fænomen med et udspring i natura. Undervisningsfaget er derfor meget stabilt. Om vi kan identificere den samme kæde for psykologi (menneskesindet?), skal jeg ikke afgøre, men umiddelbart forekommer det mig ikke helt så enkelt som i musik at etablere kæden helt til natura. Man kan forestille sig, at nogle undervisningsfag er dybere forankret i et naturgivent fænomen end andre. Men alle etablerede undervisningsfag (practica) er forankret i kulturhistorien, som den har udviklet sig på ars-, scientia- og didacticaniveauerne, og således meget stabile.

Så er der ordet 'didaktik'. Det stammer fra græsk og betyder 'at pege', underforstået at pege på noget, som man ikke ville få øje på, hvis ikke

en fagkyndig udpegede det for en. Fagdidaktik peger altså autoritativt på en kulturhistorisk udviklet viden med anvendelse af kulturhistoriske udviklede erkendelsesformer. Undervisningsfag ikke således ikke uden videre affejes som forbigående konstruktioner, men de kan heller ikke forblive uforandrede og konstante. Derfor er der god grund til igen og igen at besvare de grundlæggende spørgsmål, hvorfor undervises i faget, hvad undervises i faget og hvordan undervises i faget. Med begreberne *didaktisering* (forandring) og *fag forstået som kulturhistoriske artefakter* (stabilitet) udspænder vi således det fagdidaktiske felt.

Artiklerne i denne publikation er alle eksempler på didaktiseringer inden for et meget robust og stabilt psykologifag. Det ser vi af, at ingen af dem sætter spørgsmålstejn ved det som et afgrænset, sammensat og autoritativt videns- og erkendelsesfelt. Dette skal bestemt ikke forstås som en kritik, men som en påpejning af et helt grundlæggende kulturhistorisk udviklet vilkår i måden viden organiseres på, som altså indbefatter psykologi. Inden for disse trygge rammer får didaktiseringerne frit spil. Man kan derfor sige, at det er psykologididaktik eller fagdidaktik i psykologi, når didaktiseringer dvs. refleksioner og kommunikation om undervisning i psykologi finder sted inden for disse rammer.

En aktuel psykologididaktisk case, der presser faget

Det er imidlertid langt fra sikkert, at lærerne og de faglige fælleskaber i psykologi oplever faget som meget robust og stabilt. Der er didaktiseringskampe om, hvordan faget skal se ud, og de kan være ret markante. Undertiden er sådanne kampe affødt af et politisk-ideologisk ønske fra lærerne eller fra politikere mv., som ønsker at revidere en fremherskende fagopfattelse. Det ses fx tydeligt i forbindelse med revisioner af læreplanen. Andre gange er det imidlertid nogle strukturelle omstændigheder, der sætter et didaktiseringspres på faget. Det fremgår med al ønskelig tydelighed af en undersøgelse som Trine Henriksen (2020) har lavet.

Med 2017-reformen blev psykologi kun udbudt som valgfag på c- eller b-niveau. Faget mistede således sin status som studieretningsfag, hvilket helt forudsigeligt ledte til et fald i b-niveauhold. Det var imidlertid ikke en del af planen, at der samtidig skulle ske en markant stigning i antal c-niveauhold i faget. Nedgangen i antal b-niveauhold blev således opvejet af stigningen i antal c-niveauhold, hvilket ikke var til at forudsige. Der skete også det i 2017-reformen, at c-niveaufag blev sidestillet med b- og a-niveaufag i forhold til at kunne indgå i studieretningsprojektet (SRP). Og det skulle vise sig, at psykologi blev et meget udbredt SRP-fag. Det var heller ikke resultat af en plan, men en konsekvens af elevernes valg. Henriksen viser således, at i skoleåret 2019/20 optræder psykologi i 11,6 % af alle studieretningsprojekter skrevet af stx-elever. Der er her tale om strukturelle forandringer for psykologifaget, nogle planlagte i selve reformen i form af tab af status som studieretningsfag og dermed tab af b-niveauhold, andre som kon-

sekvens af elevernes valg, som ledte til vækst i antal c-niveauhold og skabte dybtgående tværfaglige udfordringer i form af studieretningsprojekter med vidt forskellige fag. Udfordringen med at undervise flere c-niveauelever er i princippet ikke markant, selvom den betyder, at den enkelte lærers arbejdsfelt er blevet indsnævret og tyngden i faget forskydes mod dette mere snævre c-niveau. Derimod er udfordringen med at indgå i studieretningsprojekter med mange forskellige fag fra alle tre fakulteter, humaniora, samfundsvidenskab og naturvidenskab, meget markant, og det skulle vise sig at få vidtgående didaktiske konsekvenser i psykologifaget. Det er denne sidste udfordring, som Trine Henriksen undersøger. Det er ikke en udfordring, der er udtænkt af reformatorer (i hvert fald kun delvist), det er snarere en uforudset udfordring, der er et resultat af nogle strukturelle ændringer, som havde helt andre formål. Og det er en udfordring, som psykologilærerne møder (eller vi skulle måske sige løber ind i) i deres daglige praksis. Det er i virkeligheden en test af psykologifagets robusthed, eller man kunne sige lærernes psykologifaglige beredskab, i forhold til at indgå i tværfagligt samarbejde med vidt forskellige fag. Henriksen formulerer sit undersøgelsesspørgsmål på følgende måde: *hvorledes didaktiseres der på lærerniveau over psykologi C's nye position i SRP i skoleåret 19/20?*

Henriksen fremlægger tre fund fra sin undersøgelse, hvoraf især punkt 1 og 2 nedenfor er interessante her. Formuleringerne i kursiv nedenfor er direkte citater fra Henriksens undersøgelse.

1. *at grænserne for psykologi c er utydelige i forhold til såvel omfang som fagligt niveau i SRP-sammenhæng. At C-niveau-fag nu må fylde det samme og endda mere end A-niveau-fag udfordrer psykologilærerne i forhold til både den faglige vejledning af eleverne og samarbejdet med andre fag (Henriksen 2020).*

Om fagets robusthed i forhold til udfordringen siger Henriksen:

Psykologi c har en omfattende læreplan og er qua sin tværfakultære placering i alle de tre hovedområder et fag, der kan bidrage med viden i mange sammenhænge, hvilket naturligvis afføder en diskussion af grænserne for faget i SRP-sammenhæng (Henriksen 2020).

2. *at psykologi c står over for forskellige udfordringer afhængigt af, hvilke fag det indgår i SRP-samarbejde med.*

I samarbejdet med engelsk er det primært udfordringen med at skabe meningsfulde opgaver centreret omkring fiktionsværker, der fylder i interviewene.

I kombination med biologi/bioteknologi har samarbejdet i år vist sig tidskævendende og udfordrende for lærerne, fordi det er et nyt fagområde og dermed nye problemstillinger, som eleverne har ønsket at skrive SRP'er om. For at skabe meningsfulde opgaver har psykologi c ofte været nødt til at bevæge ud over sit kernestof og ofte op på et fagligt niveau, der nok mere matcher psykologi på B-niveau. Samtidig har psykologilærerne oplevet et sammenstød mellem forskellige

faglige taksonomier. Psykologi, der har tradition for at bygge opgaver op omkring Blooms taksonomi, har mødt modstand i samarbejdet med den i naturvidenskabelige kredse anvendte SOLO-taksonomi.

Og i kombination med samfundsfag er det især det faglige overlap mellem de to fag, der viser sig at kalde på en reformulering. Her er det især de blandt eleverne meget populære sociologiske og socialpsykologiske emneområder, der er udfordrende i vejledningen af SRP'er, som jo ifølge læreplanen skal demonstrere såvel tværfaglige som særfaglige mål (Henriksen 2020).

3. at der blandt de to psykologilærere er både usikkerhed og uenighed i forhold til metodedimensionen i psykologi c (Henriksen 2020).

Didaktiseringer i artiklerne i denne publikation

Artiklerne i denne publikation holder sig inden for fagets rammer, som de er fastlagt i læreplanen og i den psykologifaglige tradition. De behandler hver især et relevant didaktisk emne, som de ser som spændende at arbejde med i den didaktiske praksis, og viser, hvordan de selv har arbejdet med det. Samlet set leverer de et overflødheds-horn af inspiration, både til den nye lærer som er i pædagogikum og den erfarne lærer, som har mod på nye måder at tænke undervisningen i faget på.

Lærke Lindskov Sørensen skriver om brug af logbog i psykologiuundervisningen, men hun sætter et psykologididaktisk problem helt i front. Det er at hun finder det helt centralt at eleverne lærer *at decentrere og afstå fra at sætte sig selv i centrum for fagets problemstillinger*. Logbogen er et didaktisk middel. Målet er, at eleverne lærer at decentrere og at afstå fra at sætte sig selv i centrum. Det er ikke et mål, man direkte kan aflæse af læreplanen. Det er et mål, der er affødt af en praksiserfaring. Mange elever forstår i udgangspunktet faget som et fag om dem selv, og ikke som et fag som bygger på en videnskabelighed. Logbogen er valgt som metode, fordi skriftligheden tillægges en særlig værdi for erkendelsen. Det er altså det, at eleverne skal skrive og arbejde med de tekster de skriver, der baner vejen for den nødvendige erkendelse hos eleverne.

Julie Thygesen skriver også om skrivning i psykologifaget. Hun formulerer en udfordring, der langt hen ad vejen ligner den Sørensen formulerer, nemlig at det er hendes erfaring, at hendes elever kan *have svært ved at transformere deres commonsense-fornemmelser, deres hverdagspsykologiske viden og personlige holdninger til mere brugbar og solid videnskabelig psykologi, hvor de argumenterer fagligt, som også er vigtigt i forhold til fagets læreplan*. Igen er skrivning med samme begrundelse valgt, som midlet til løsning af problemet. Men her i form af skriftlige opgaver i et mundtligt fag, som Thygesen formulerer. Tilsammen peger de to artikler på en central fagdidaktisk problemstilling i psykologi, og de viser, hvordan man med brug af skrivning kan

arbejde med denne. Der er tale om teoribårne didaktiseringer i praksis. Og det er bemærkelsesværdigt at nyere skrivedidaktisk forskning trækkes ind i arbejdet med nogle 'gammelkendte' problemer i psykologifaget.

Nanna Arabi tager afsæt i et andet gammelkendt problem, nemlig "pædagog"-forståelser, hvor lærebogens definitioner gengives ordret og hvor der ikke ligger en dybere faglig forståelse bag. Det er nok ikke et specifikt psykologididaktisk problem, som i de to ovennævnte artikler, men det er ikke desto mindre, et fagdidaktisk problem, som også optræder i psykologi. Arabis forslag er at imødegå problemet ved at arbejde med multimodale elevproduktioner. Også en slags skrivning, faktisk, men skrivning i bredere forstand. Det der er spændende her, er, at alle tre artikler peger på, at erkendelse hænger sammen med produktion. Vi er meget langt fra lærerens enetale. Det er eleverne der skal producere for at erkende og trænge ind i fagene. Der står ikke noget i de tre artikler om, at lærerne ikke må holde foredrag. Det skal nok mere forstås sådan, at de tre lærere søger efter måder, hvor elevaktiviteter får et produktivt element, så det ikke 'bare' er gruppearbejde, hvor de svarer på spørgsmål, men selvstændigt fagligt arbejde, uden at det er projektarbejde. Det er interessant.

Fokus er et andet i Ulrich Offersens artikel om spil som middel til at styrke elevernes motivation, engagement og psykologifaglig viden, således at de gennem spil-didaktisering får kvalificeret deres psykologifaglige forståelse af begreber, teorier og metoder. Det er også en tværgående fagdidaktisk problemstilling, Offersen tager op i forhold til motivation af en heterogen elevgruppe. Lige som med skrivning er digitalisering både en almindidaktisk og en fagdidaktisk udfordring. I skriveforskningen skelner man mellem en g-faktor og en f-faktor (en generel faktor og en fagfaktor). F-faktoren handler om at skrivning – og i dette tilfælde spil – realiseres i fag. Offersen har særligt fokus på motivation af elever, der er fagligt udfordrede og mangler engagement i undervisningen, og han ønsker at øge elevernes læring ved brug af spil. Han ser gode muligheder for at undervisning med inddragelse af spildidaktik også fremadrettet kan øge motivation, engagement og læring for den mangfoldige elevgruppe, vi har i gymnasiet. Han understreger, at det er nødvendigt at inddrage spil psykologifagligt forsvarligt, så spilaktiviteterne bliver tæt knyttet til psykologifagets mål og kernestof – eller man kan sige, at det er nødvendigt at have fokus på f-faktoren.

Mikkel Uhre Rasmussen tager i sin artikel fat det samme sted som Sørensen, Thygesen og Arabi, nemlig transformationen mellem hverdagsforståelser og psykologifaglige begreber. Men han afsøger anvendelsesorientering og differentiering som midler. Anvendelsesorienteringen gør undervisningen konkret, og differentiering tilpasser den elevernes forudsætninger. Hvis vi holder os til anvendelsesorientering, så løber vi her ofte ind i det problem, at det ikke er helt ligetil at anvende teoretisk viden. Rasmussens greb er at lade elevernes hverdagsforståelser eller erfaringer være det virkelighedsnære felt,

som teorien anvendes på. Dermed slår han to fluer med et smæk. Ved at tage udgangspunkt i elevernes hverdagsforståelser tilpasser han undervisningen til den enkelte elev (differentiering) og han etablerer et felt for anvendelse af teorien. Bag det hele ligger naturligvis, at eleverne på denne måde transformerer deres hverdagsforståelser til psykologifaglige begreber. Det er meget centrale didaktiske udfordringer Rasmussen her tager op.

Emilie Beglaubter sætter i sin artikel fokus på overgangen fra psykologi c til psykologi b. I praksis består problemet i overgangen typisk i, at eleverne på et b-hold kommer fra forskellige c-hold, og derfor ikke kender hinanden og heller ikke har læst det samme. Det er i udgangspunktet en meget praktisk problemstilling, som har klare forbindelser til klasserumsledelse. Beglaubters løsning er at arbejde med kreative opgaver, der som i de andre artikler sætter eleverne i gang med en produktion, og ikke bare en besvarelse af spørgsmål. Som i de andre artikler, er det didaktiske problem ikke specifikt psykologididaktisk, men et problem, der går på tværs af alle fag, der har en sådan overgang. Men også her gælder det om at finde specifikke psykologifaglige måder, så det at etablere et fælles grundlag på et hold ikke kun kommer til at handle om et fælles socialt grundlag, men om et grundlag der både er fagligt og socialt – der er tale om en insisteren på, at det faglige bliver tydeligt, helt parallelt med Offersens bestræbelse på at tydeliggøre f-faktoren.

I den korte omtale af artiklerne har jeg søgt at udpege hvilke centrale fagdidaktiske udfordringer, forfatterne tager op, og hvilke løsninger de arbejder med. Der er grund til at fremhæve, 1) at de alle tager udgangspunkt i problemer, de har mødt i deres egen undervisning. Der er også grund til at fremhæve, 2) at de alle begrundet deres løsninger med didaktisk teori. Endelig er der grund til at fremhæve, 3) at ingen af dem er i nærheden af at hævde, at de har *løsningen* på problemet, men de har nogle gode bud på det, og de har nogle erfaringer med en løsning. Alle tre punkter er vigtige.

* * *

Torben Spanget Christensen er lektor og faggruppeleder i teoretisk pædagogikum.

Jeg har fået meget nyttig sparring under skrivning af denne tekst af mine to medredaktører, lektor Hanne Sparholt Jørgensen og lektor og fagkonsulent Magnus Riisager Hansen.

8

Referencer

- Christensen, T.S., Elf, N., Hobel, P og Qvortrup, A (2018). Introduktion: Didaktik i udvikling. I Christensen, T.S., Elf, E., Hobel, P., Qvortrup, A. og Troelsen, S. (red.) *Didaktik i udvikling*. Aarhus: Klim
- Henriksen, Trine (2020). *Psykologi c – et populært SRP-fag. En undersøgelse af, hvordan der på lærerniveau didaktiseres over fagets nye position som studieretningsfag*. Masterafhandling (Master i Gymnasiepædagogik), Syddansk Universitet.
- Krogh, Ellen (2012). Det sammenlignende fagdidaktiske projekt. I *Sammenlignende fagdidaktik 2. Cursiv nr 9. DPU, Aarhus Universitet* pp. 51-76
- Nielsen, Frede V (2012). Fagdidaktik som integrativt relationsfelt. I *Sammenlignende fagdidaktik 2. Cursiv nr 9. DPU, Aarhus Universitet* pp. 11-32
- Ongstad, Sigmund (2004). *Språk, Kommunikasjon og didaktikk. Norsk som flerfaglig og fagdidaktisk ressurs*. Bergen: Fagbokforlaget/LNU