



Denne håndbog er udviklet til gymnasielærere, der ønsker at arbejde med at fremme trivsel i klasseværelset og på skolen som helhed. Den er tænkt som et opslagskatalog med konkrete redskaber og aktioner, der kobler teori, empiri og praksis. Vi har orienteret os i, hvad forskningen siger om trivsel, men har også, for at styrke relevansen, inkluderet elevernes egne stemmer gennem fokusgruppinterviews samt observation af, hvad der foregår i klasseværelset. Håndbogen er et resultat af to udviklingsprojekter gennem et toårigt forløb. Det ene med fokus på didaktik og trivsel i et kønsperspektiv, og det andet med fokus på trivsel i mere bred forstand. Udviklingsprojekterne er realiseret med støtte fra Nordplus.

Håndbogens struktur er inspireret af aktionslæring, som også anvendes i pædagogikum (SDU), hvor idéen er at omsætte teoretiske refleksioner "*som inspiration til at iværksætte aktioner*" (Beck, 2023, s. 50). Projektet har haft en ambition om at skabe forbindelsestråde mellem forskning, empiri og praksis. Denne tilgang har været grundlag for de tiltag, der er blevet iværksat, men eftersom vi ikke bedriver forskning, er håndbogens fokus på praksis. Vi håber, at denne håndbog vil give jer inspiration til at undersøge og styrke trivslen på jeres gymnasium.



# Indholdsfortegnelse

## 1.0 Lærerens rolle i forhold til faglig trivsel

### 1.1 Klasseledelse

Eksempler på dogmer for teamsamarbejde

Uro i klassen - scenografi

Rollekort - studietur

## 2.0 Læringskultur og læringsindstilling

### 2.1. Studievaner

Noteskabeloner med fagdidaktisk afsæt

Notestrukturering

Notatskrivning og andetsprogsdidaktik

### 2.2 Self-efficacy og mestringsfølelse

Tænk højt-modellering

Self-efficacy, motivation og synlig læring

Self-efficacy og timeopstart

Self-efficacy: Broen til fagsprog og indlæring i sexologi

Faglig resiliens gennem formativ feedback

Træningsrum og præstationsrum

## 3.0 Undervisningsformer og metoder til at fremme faglig trivsel

### 3.1 Dialogformer og mundtlighed til at fremme faglig trivsel

Om øget aktivitet i klassesdialogen gennem peer-støtte

Akvariedialog som redskab til at fremme faglig trivsel, dialog og læring

Forpligtelse på deltagelse i klassediskussion - dialogcirkel

Tekstforståelse og deltagelse igennem pardialog

Om faglig mestringsfølelse som vejen til øget aktivitet og klassesdialog

Forpligtelse på deltagelse i klassediskussion

Det filosofiske tænkende klasserum 1

Det filosofisk tænkende klasserum 2

Øget tekstnærhed/tekstforståelse og fordybelse gennem samtale i gruppearbejdet

Faglige mikrosamtaler

### 3.2 Differentiering

Undervisningsdifferentiering

### 3.3 Gamification

Virtuel stoleleg – dagens lektie på tid

Repetition med bevægelse

### 3.4 Overlæring, gentagelse og repetition

Didaktiske ritualer som en vej til overlæring

### 3.5 Udfordringer og muligheder med GAI

Om AI-fri øve- og præstationsrum

### 3.6 Medbestemmelse

Inddragelse af elever i planlægning af forløb

Engagement gennem valgfrihed

Line of decision: eleverne tvinges til at tage stilling

## 4.0 Interventionsskabelon

# 1.0 Lærerens rolle i forhold til faglig trivsel

## 1.1 Klasseledelse

### Eksempler på dogmer for teamsamarbejde

#### Formål

Formålet med indsatsen er at styrke elevernes faglige trivsel, motivation og deltagelse gennem systematisk teamsamarbejde.

#### Fremgangsmåde

På et teammøde aftaler klassens lærere hvilke dogmer, der skal være i fokus for den kommende periodes arbejde med klassens trivsel

#### Konkret materiale

Her er eksempler på dogmer, som kan aftales i et team:

- Arbejd på klassens narrativ for at fremme faglig trivsel.
- Identificér, italesæt og omformulér det eksisterende narrativ, hvis vi hører det.
- Skab små, synlige succeser – og italesæt dem. Positiv tilbagemelding (især ved indsats, forsøg og fremskridt).
- Få øje på dét, eleverne og klassen er god til, og fokusér på klassens styrker.
- Eksplícítér fælles ansvar for trivsel. Italesæt at god undervisning forudsætter et samarbejde mellem dem og os.
- Inkludér klassens ønsker ved undervisningsevaluering.
- Skab et godt klassefællesskab og gode oplevelser til at fremme trivsel.
- Arrangér faglig/social tur ud af huset, hvis det kan lade sig gøre.
  - Eksempler i religion: Goosechase (Vor Frelser Kirke), fredagsbøn i Moské, Hillsong Copenhagen, Davids museum
  - Eksempler i dansk: sanseskrivning på Christianshavns vold, metro-digtning, Bakkehuset på Frederiksberg.
- Overvej teambuilding i arbejdsøvelser: Break the Box, Banko (mød hinanden), undre-runden, samskabelse (interview og videndeling), stævnemøde (differentiering).

#### Motiverende relationer til at fremme trivsel

- Vær opmærksom på kommunikationsmønstre. Smalltalk og øjenkontakt til alle elever. Vær opmærksom på, om vi har set alle i timen.
- Følg op på de elever, der får dårlig kontakt. Reager på de elever, der ikke viser engagement. Vis dem at det betyder noget for os, at de er med.
- Fokus på læreradfærd, både verbalt og nonverbalt: Retningsgivende, hjælpsom, forstående. Vær opmærksom på tone og stemning.
- Prioritéér frikvarterssnak en gang imellem.

## Evaluering

Teamet skal ved hvert møde vende tilbage til dogmerne og på den baggrund justeres tiltagene, så de matcher klassens behov og understøtter både faglig læring og trivsel.

Litteratur som inspiration:

Andersen et al. (2023) *Klasseledelse fra teori til praksis*. Columbus forlag

Gade & Brun (2025) *Sårbare hjerne i undervisningen*. Dansk psykologisk forlag

Jensen & Kloppenborg (2019) *101 metoder til undervisning af unge og voksne*. Hans Reitzels Forlag

## Uro i klassen - scenografi

### Formål

Uro og manglende fokus i gruppearbejde og holdundervisning i ellers fagligt stærk og seriøs klasse. Uroen karakteriserer jeg som "social iver" - den er ikke destruktiv, men båret af, at eleverne vil hinanden.

Samtidig har en del elever til deres SUS givet udtryk for, at de gerne vil blandes for at understøtte klassens sociale og faglige udvikling.

Hypotese: Arbejde med scenografi i klasserummet kan hjælpe dem til at holde fokus og hjælpe med at understøtte elevernes ønske om blanding.

### Fremgangsmåde

Afprøvning af forskellige former for scenografi i klasserummet:

#### Gruppeundervisning:

- Stationslæring
- Matrixgrupper
- Gruppedannelse ud fra linjedannelse (eleverne stiller sig i række efter både konkrete ting som "hvem tog tidligst af sted hjemmefra" til mere abstrakte ting som "hvem skal den sjoveste ting efter skole i dag"). Dette gøres enten i starten af modulet eller flere gange i løbet af modulet (efter hver større sektion af en arbejdseddell, fx)
- Tilfældige grupper, som de skal sidde i (markeres som lektie til modulet)

#### Holdundervisning:

- Fysisk omrokering af elever, fx hele rækker bagfra op foran eller alle rejser sig og sætter sig ved siden af den, de indtil videre har talt mindst med i dag, har den samme farve strømper på eller lignende
- Gennemgang af pararbejde, hvor eleverne går rundt mellem hinanden og deler deres svar, og hvor man så sætter sig ned resten af timen der, hvor man ender, når tiden går (kan gentages efter behov i løbet af en time)

## Evaluering

Vellykket i gruppearbejdet! Stram scenografisk styring virker også i et mere frit rum som gruppemiljøet. Skal medtænkes i den didaktiske overvejelse af timen (det fungerer væsentligt dårligere, hvis man improviserer).

Holdundervisning kræver som gruppemiljø stram styring. Man må forvente uro i transitionerne og lidt tid til, at eleverne falder til ro, men ellers god effekt. Desværre ikke afsmittende effekt på den holdundervisning, der ikke er særligt scenografisk tilrettelagt.

## Rollekort - studietur

### Formål

Studieturen ses tit som en mulighed for at arbejde med og underbygge en klases sociale dynamikker. Ideen med rollekort er, at man som lærer kan hjælpe de sociale dynamikker på vej på en simpel måde.

### Fremgangsmåde

Eleverne trækker hver især hver dag en lille social opgave, som de skal udføre i løbet af dagen. Det kan være at sige godmorgen til alle, holde døren for deres klassekammerater, tale med nogen der går for sig selv, foreslå noget socialt med nogen de ikke bor på værelse med osv.

Der tjekkes ikke op på, om opgaverne udføres, men målet er, at en del af eleverne udfører deres, og at alle elever på den måde involveres, omend ikke nødvendigvis eksplicit.

Man kan vælge at lave en fælles opsamling om aftenen, hvor de kan gætte på hvem der har haft hvilke missioner (evt. Bare nogle af de mere tydelige som at holde døren, eller sige godmorgen til alle). Men det kommer an på om klassen har fokus på den hemmelige mission, eller bare på at skabe gode øjeblikke for hinanden.

### Materiale

[Eksempel på rollekort her](#)

### Evaluering

Eleverne evaluerer generelt rollekortene positivt. De endte med selv at efterspørge dem om morgenen, hvis vi glemte at dele dem ud, og de fleste markerer, at de har udført deres daglige opgaver. I den ene klasse gik der sport i at udføre opgaverne, og også at hjælpe hinanden med dem. Nogle begyndte også af sig selv at udføre opgaver de ikke var blevet stillet, fordi der gik sport i at være imødekommende og inkluderende.

Som lærer havde jeg kun af og til føling med, om de udførte opgaverne, men jeg konkluderede, at det ikke var det vigtigste - det var i stedet elevernes bevidsthed om det fælles ansvar for det sociale i en klasse. Der var også tidspunkter, hvor eleverne gjorde klart opmærksomme på deres opgaver og løsningen af dem, og det skabte en masse fælles grin.

## 2.0 Læringskultur og læringsindstilling

### 2.1. Studievaner

#### Noteskabeloner med fagdidaktisk afsæt

##### Formål

Mange elever skriver ikke noter i undervisningen, og forskere understreger derfor vigtigheden i at eksplicite formålet og værdien af noter for eleverne (Qvortrup, 2022; Zimmerman, 2022). I et fokusgruppeinterview i foråret 2024 blev det tydeligt, at det bl.a. er struktur og orden, som kan være en hindring for eleverne (især drengene), og ikke altid at de ikke kan se formålet med noter: ”Jeg har aldrig fundet ud af, hvordan man gør det på den måde pigerne gør, fx noter med orden” (dreng 3.g). ”Vi skriver noter, men vi organiserer dem bare ikke.” (dreng 3.g)

##### Fremgangsmåde

Vil flere drenge skrive noter i undervisningen, hvis vi som lærere hjælper dem med systematik og skabeloner?

Jeg vil i det første forløb give eleverne en noteskabelon og afsætte tid i undervisningen til, at de kan udfylde den løbende.

Jeg vil i notepauserne være opmærksom på at tale om formålet med at skrive noter.

##### Materiale

[Eksempel på noteark i religion](#)

[Eksempel på noteark i psykologi](#)

NB! Noteskrivning er ikke ens på tværs af fag, fordi hvert fag har sin egen måde at tænke, arbejde og lære på. Det er derfor nødvendigt med en fagdidaktisk refleksion, når man skriver noteark, fx Hvad er det særlige i religion/psykologi/et andet fag, som eleverne skal tage noter til?

##### Evaluerings

Jeg har kunnet observere, at flere elever (også drengene) skriver noter, men det er nødvendigt at sætte tid af i undervisningen til noteskrivning samt tale om, hvad noter kan. Der er en lille gruppe drenge, som alligevel ikke (trods skabelon) skriver noter. Jeg vil som justering være mere konsekvent med at lave en sekvens i timen, som jeg kalder "Note-Time-out", hvor de skal skrive og kan spørge, hvis der var noget de ikke forstod. Sekvensen skal kun være på 5-10 min.

Bille, Marie (2022) "Gymnasielærere kan modvirke karaktergabet mellem drenge og piger. Interview med Ane Qvortrup", i: *Gymnasieforskning nr. 26*. September 2022.

Zimmermann, Fredrik(2022) *Nya vägar till en likvärdig skola - Hur teorier om antipluggkultur leder fel och vad vi istället kan göra för att fler pojkar ska lyckas i skolan*, Liber forlag.

## Notestrukturering

### Formål

Formålet er at få eleverne til at engagere sig mere aktivt i undervisningen. Jeg vil gerne væk fra, at de bare sidder og lytter (eller kigger), uden at det sætter sig fast. Derfor har jeg arbejdet med forskellige måder at få dem til at bearbejde stoffet selv – visuelt, skriftligt eller gennem dialog.

Mine elever deltager ikke særlig aktivt af sig selv. De tager ikke noter, de stiller ikke spørgsmål, og mange “glider med” uden at få fat i pointerne. Det gør det svært for dem at forstå stoffet og endnu sværere for dem at arbejde videre bagefter.

- Elever lærer bedre, når de bearbejder stoffet på flere måder – fx ved at tegne, forklare det til andre og skrive det ned.
- Mange elever går i stå, hvis opgaven er for åben (“tag noter”, “lyt godt efter”). De har brug for konkrete rammer.
- Aktiv læring (at producere noget) binder stoffet bedre fast end passiv lytning.

*Hypotese:* Hvis jeg giver eleverne flere forskellige, håndgribelige måder at tage noter til stoffet på – fx tegne, lave spørgsmål og tage noter – så vil flere forstå og huske indholdet, og deres deltagelse i timerne stiger.

### Fremgangsmåde

Eleverne fik en konkret tegneopgave, der krævede, at de visualiserede stoffet. Formålet var, at de skulle forstå begreberne godt nok til at omsætte dem til en tegning. Tegning tvinger dem til at tænke og ikke bare kopiere.

Jeg fik dem til at stille spørgsmål, som de skulle stille hinanden. Eleverne skulle stille spørgsmål til oplægget, som de skulle gå rundt og stille deres kammerater. Formålet var at få dem til at tale om stoffet med hinanden og høre det forklaret på flere måder.

Jeg gav dem noteskabeloner. En simpel og overskuelig noteskabelon til at hjælpe dem i gang med at få skrevet noget ned. Formålet var at træne dem i at tage de vigtigste pointer med videre fra oplæg og opgaver.

Jeg introducerede de tre aktiviteter én ad gangen, men inden for samme forløb, så eleverne oplevede flere måder at arbejde på.

Eleverne arbejdede individuelt med tegningerne, parvist med spørgsmålene og individuelt/til fælles opsamling med notepapiret.

Vi brugte deres produkter (tegninger, noter og svar) til at samle op i klassen.

### Materiale

Eksempel på noteark:

Vigtige begreber	
Eksempler	

## Evaluering

Hvad fandt jeg ud af?

- Eleverne *arbejdede mere aktivt*, når de blev “tvunget” igennem forskellige arbejdsformer.
- Tegneopgaverne fik mange med, men stadig ikke dem der normalt ikke siger noget.
- Spørgsmålsøvelsen fik dem til at tale om stoffet – og nogle forstod først pointerne, da de skulle forklare det højt. De svageste havde stadig svært ved at deltage i dialogen pga. Deres sproglige barrierer.
- Notepapiret hjalp, men mest de stærke elever.

Hvad vil jeg overveje fremadrettet?

- At bruge tegneopgaver oftere, fordi det rammer nogle elever, som ellers ikke får fat.
- At lade eleverne selv lave spørgsmål næste gang (metakognition).
- At variere notepapirerne alt efter emne, så de bliver mere fleksible – eleverne bliver hurtigt træt at bare at gøre det samme.
- At køre alle tre greb igen – men i en lidt strammere struktur.
- Huske på at faglig trivsel ikke kommer over natten – jeg kan derfor ikke måle på aktionerne om det virker endnu – men jeg kan se på forskellen i deltagelsen.

## Notatskrivning og andetsprogsdidaktik

### Formål:

Flere elever har problemer med at starte på arbejdsspørgsmål på baggrund af en faglig tekst. Derved ønskes det at undersøge, hvorvidt et læreroplæg med aktiv notatskrivning har en betydning for elevernes selvstændige arbejde med en faglig tekst.

Andetsprogsdidaktik og forskellige læringsformer:

- Andetsprogsdidaktik: På baggrund af de sproglige udfordringer, særligt med fagsproget, hos elever med dansk som andetsprog, så kan læreroplæg og notatskrivning, give eleverne en bedre mulighed for at gå i dybden med teksten og dermed få en større succes med at lave arbejdsspørgsmål efter en faglig tekst.
- Læringsformer: På baggrund af teorien er det tydeligt at eleverne lærer ud fra fire forskellige læringsformer, visuel, auditiv, kinæstetisk og taktile læringsform. Ved at bruge særligt visuelle og auditive læringsformer vil flere elever blive tilgodeset og derved have lettere ved at fortsætte deres arbejde.

*Hypotese:* Når eleverne præsenteres for den faglige tekst gennem et læreroplæg og yderligere har mulighed for at skrive noter til oplægge (hvert slide), så vil de have lettere ved at starte på deres arbejdsspørgsmål efterfølgende.

### **Fremgangsmåde:**

Inden et læreroplæg introduceres eleverne til et dokument med arbejdsopgaver, journal mv. Øverst i dokumentet findes en tabel med overskrifter for oplæggen samt tilhørende tomme felter, hvor eleverne kan skrive deres noter (se billede af materialet nedenfor). Formålet med skemaet er at tydeliggøre, hvor og hvornår eleverne skal tage noter. Samtidig skal noterne synliggøre for eleverne, hvordan læreroplæggen understøtter deres forståelse af teksten og hjælper dem med at besvare arbejdsspørgsmålene. På den måde kan eleverne hurtigere og mere selvstændigt gå i gang med opgaverne.

### **Materialer (eksempel fra journal i biologi):**

NOTATSKRIVNING – TIL LÆREROPLÆG	
Hvad er GFP?	
Hvad er pGLO plasmid?	
Hvilke 3 ting kan bakterien?	1. Beta-lactamase kan... 2. AraC kan.. 3. GFP kan...

**FORSØG**

**PGLO (TRANSFORMATION)**

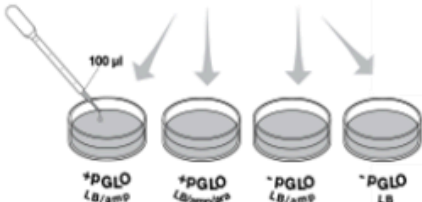
I denne øvelse skal du lære om genetisk transformation (en metode til gensplejsning). Et gen er et stykke DNA, som indeholder en opskrift på et protein. Proteinet giver organismen en bestemt egenskab. Ved genetisk transformation indsætter man et nyt gen i en organisme, så den får en ny egenskab.

I skal indsætte genet for Grønt Fluorescerende Protein (GFP) i bakterier. Genet stammer fra goplen *Aequorea victoria*. GFP får organismer til at lyse grønt under UV-lys. Hvis forsøget lykkes, vil bakterierne derfor lyse grønt.

Genet bliver overført ved hjælp af et plasmid fra en bakterie. Et plasmid er et lille ringformet stykke DNA, som findes i bakterier. I forsøget bruger du plasmidet pGLO. Det indeholder både genet for GFP og et gen, der gør bakterierne resistente over for antibiotikaet ampicillin. GFP-genet bliver kun tændt, når sukkerstoffet arabinose er til stede. Plasmidet indsættes i bakterien *E. Coli*.

Efter transformationen (forsøget) dyrkes bakterierne på agarplader med antibiotika. Kun de bakterier, der har optaget plasmidet, kan vokse. Hvis der også er arabinose i mediet, vil de lyse grønt.

### Inden forsøget:

<b>Baggrund</b>	Hvad er formålet med denne transformation (gensplejsning)?  Kan bakterien overleve antibiotika ampicilin? Hvorfor/hvorfor ikke?  Hvad skal der være til stede for at GFP-genet bliver tændt?
<b>Forsøget</b>	Forklar kort hvordan transformation fungerer (brug figuren til at forklare)  <ol style="list-style-type: none"><li>1. Der bliver taget en ... fra agarpladen og kommer ...</li><li>2. I et rør med CaCl<sub>2</sub> kommer... Røret er i et isbad fordi...</li><li>3. Der <u>tilsættes</u> ... til røret så vil der ske...</li><li>4. Røret kommer i varmt vand og her vil ...</li><li>5. Nu er transformationen lykkedes og bakterien...</li></ol>
<b>Hypotese</b>	Hvor tror I der vil ske med bakterien hvis forsøget lykkedes?  Hvilke af disse agarplader vil indeholde selvlysende bakterier (bakterier med GFP)?  <i>+pGLO betyder at plasmidet er tilføjet</i> <i>-pGLO betyder at plasmidet IKKE er overført</i> <i>amp betyder ampicilin</i> <i>ara betyder arabinose</i>  

## Evaluering

Efter denne aktion blev det tydeligt, at nogle elever fik et stort udbytte, mens andre ikke gjorde. Det var primært pigerne, der tog noter og formåede at anvende dem i det videre arbejde med spørgsmålene. Samtidig viste gennemgangen af forsøgene, at flere drenge opnåede en bedre forståelse af forsøgets formål, hvilket gjorde efterbehandlingen lettere for dem. Aktionen bør derfor allerede implementeres i 1.g, så eleverne kan opbygge og anvende denne teknik gennem alle tre år. Ved afprøvning i en 4.g-klasse var der kun få elever, der havde gavn af tiltaget.

En udfordring var, at nogle elever blot skrev af fra tavlens slides i stedet for at formulere egne noter. Det kan derfor overvejes at indlægge tænkepauser efter et vist antal slides, hvor eleverne først drøfter indholdet i par og derefter skriver deres egne noter.

Stilladseringen i øvelsen kan gradvist reduceres, så eleverne med tiden bliver i stand til at tage noter selvstændigt uden lærerens opfordring. Dette kræver dog en tilvænningsperiode, før det bliver en integreret arbejdsform

## 2.2 Self-efficacy og mestringsfølelse

### Tænk højt-modellering

#### Formål

Hvordan kan man støtte eleverne i at afkode og mestre fagets særlige tekstlæsningskoder? Qvortrup (2025) peger på, at indsatser, hvor læreren modellerer og tydeliggør arbejdsprocesser, er centrale. ”Når eleverne kan spejle egne arbejdsprocesser i andres, giver det dem mulighed for at reflektere og evt. ændre arbejdsformer, hvilket betyder, at de nemmere kan få en oplevelse af at lykkes og have de evner der skal til” (Qvortrup:2025:135). Synliggørelse af proces og fremgangsmåde hænger tæt sammen med begrebet self-efficacy, som blandt andet udvikles gennem modelindlæring. Når elever får mulighed for at spejle deres egne strategier i en andens måde at arbejde på, skaber det rum for refleksion og justering af egne tilgange. Min opgave som lærer bliver derved at vise, hvordan en faglig opgave kan gribes an dvs. ”walk the way”, så eleverne får konkrete analysestrategier at læne sig op ad i udviklingen af deres egne strategier.

#### Fremgangsmåde

Jeg vil anvende tænk-højt-guides, som et stilladserende redskab i elevernes tekstlæsning, fordi tekstlæsning og analyse og fortolkning opleves som særligt udfordrende for dem. Mine tænk højt-guides skal rette elevernes opmærksomhed mod proces, prioriteringer og relevante analytiske greb. Ved at synliggøre processen, skabes mulighed for overindlæring, der forhåbentlig kan hjælpe eleverne med at internalisere analytiske strategier i forbindelse med tekstlæsningen og dermed styrke den faglige trivsel. Overindlæring er et begreb, som refererer til, at man lærer til man ”kan det i søvne” for på den måde at frigive kognitivt kapacitet til andre ting i undervisningen (Gade & Bruun, 2025, 62).

#### Materiale

Vi ser videoen i fællesskab og samler op i fællesskab med ”*hvorfor gør jeg*”-spørgsmål. Derefter skal eleverne selv arbejde med analyse.

[Tænk højt guide til kildelæsning i religion](#)

#### Evaluering

En didaktisk styrke ved tænk-højt-guides er, at de flytter fokus fra præstation til proces og fremgangsmåde.

Det er min tekstlæsningspraksis, vi undersøger – ikke deres – hvilket afdramatiserer situationen og mindsker oplevelsen af pres, fordi der etableres et risikofrit rum.

Faglige analyseprocesser rummer ofte en række trin, som eleverne sjældent får indblik i: Hvordan stiller man spørgsmål til teksten? Hvordan afgør man, hvilke begreber der er relevante? Hvordan trækker man forbindelser til baggrundsviden? Når de hører læreren

tænke højt i analyseprocessen, får de adgang til den erfarne lærers strategier, som de kan spejle sig i.

Min oplevelse er, at eleverne med tænk højt-guides har fået en langt bedre fornemmelse af, hvordan analysearbejdet kan gribes an. Flere elever giver udtryk for øget self efficacy i arbejdet med tekstlæsning og analyse/fortolkning. Efter visning var der flere kommentarer i stil med "er det bare det, vi skal"?

Jeg skal nu arbejde videre med, hvordan jeg bevæger mig fra at vise min proces til at arbejde med deres proces.

Litteratur:

Gade, Mikkel Hyldgaard & Louise Meldgaard Bruun (2025) *Sårbare hjerne i undervisningen*. Dansk Psykologisk forlag

Qvortrup, Ane & Eva Lykkegaard (2025) *Faglig trivsel. Ungdomsuddannelserne under lup*. Akademisk forlag

## Self-efficacy, motivation og synlig læring

### Formål

Flere elever har svært ved at se en synlig læring i undervisningen. Dette skyldes mange svære begreber og emner, som kan være svære at holde styr på. Derfor ønskes det at undersøge om korte, simple og kontinuerlige øvelser (skriftlig og mundtlig) kan synliggøre læringen hos eleverne i biologiundervisning og dermed give dem større self efficacy og dermed en større motivation for at deltage i timerne.

Denne aktion er fremstillet på baggrund af Banduras self-efficacy teori, som beskriver hvordan elever opnår troen på ens egne evner til at fuldføre en opgave. Ifølge Bandura kan self efficacy øges på baggrund af særligt 3 faktorer: 1) Mestringstro, 2) Observation af rollemodel og 3) Verbal information/feedback

*Kan synlig læring gennem self efficacy øge motivationen for deltagelse i undervisningen?*

### Fremgangsmåde

Jeg vil bruge 3 forskellige øvelser ("Find en der...", "Quiz og byt" og "Min favorit") i starten af hver time. I disse øvelser skal eleverne sammen svare på forskellige opgaver. Dette gøres enten mundtligt eller skriftligt. Øvelserne hænger sammen med de begreber som eleverne blev introduceret for i timen forinden. I de fleste øvelser indgik jeg på lige vilkår som eleverne, hvilket gav mulighed for at give enkelte elever direkte feedback. Derudover gjorde jeg det tydeligt for eleverne, at de alle havde et kendskab til mange nye begreber – noget de ikke havde før biologiundervisning, og at de dermed havde lært nye begreber (synlig læring).

### Materiale

Jeg har brugt 3 forskellige øvelser som er taget fra bogen "*Broen til fagsproget i ungdomsuddannelser*" af Hele Thise og Katja Vilien, Forfatterne og Samfundslitteratur 2023.

[Øvelsen: Find en der kan...](#)

## Øvelsen: Min favorit

Quiz og byt: Ordkort med fagtermer

### **Evaluering**

I de timer hvor øvelserne blev lavet var der en tendens til at flere elever arbejdede mere koncentreret og seriøst resten af timen. Derudover var der flere elever som turde at sige noget på klassen, ved gennemgang af opgaver/håndsoprækning.

Aktionen blev lavet på et valgfagshold, hvor mange af eleverne kommer fra forskellige klasser. Derfor havde mange elever svært ved at indgå i et samarbejde med nogen de ikke kendte i forvejen, hvorved det tog længere tid.

Ved at indgå i øvelserne (i enkelte timer) var det muligt for mig at give den enkelte elev feedback og stille niveaudifferentierede spørgsmål. Derudover var det vigtigt for mig at rose de elever som var ekstra engageret i dagens time.

Øvelserne kan tilpasses til elevernes faglige/taksonomiske niveau. Dette kan ske ved at eleverne kan få differentieret øvelser, der passer til deres niveau. Jeg kan vælge hvilke ord/billede/figurer som eleverne skal forklare eller gøre det tydeligt for eleverne at spørgsmålene er niveauopdelt og derved kan eleverne selv vurdere hvilket niveau de er på.

## **Self-efficacy og timeopstart**

### **Formål**

Formålet er at fremme elevernes self-efficacy ved at begynde hver time med en kort og ikke for svær opgave, som peger tilbage på noget, vi har arbejdet med før. Ifølge Qvortrup og Lykkegaard (Qvortrup, 2025, s. 134) er succesoplevelser en af de indsatser, der kan fremme elevernes self-efficacy, og det er derfor vigtigt, at opgaven er overkommelig – også for den del af klassen med et lavere fagligt niveau.

Opgaverne skal løses uden brug af computer i et kladdehæfte, så hver timeopstart bliver uden digitale forstyrrelser. Opgaverne skal løses sammen med sidemakkeren/sidemakkerne, så eleverne får talt sammen om det faglige indhold og får brugt de begreber, der knytter sig til opgaven.

Jeg har arbejdet med dette på et 2.g-matematikhold.

### **Fremgangsmåde**

Jeg har samlet alle opgaver i holdets klassenotesbog, så eleverne kan gå tilbage og se på, hvilke opgaver vi har gennemgået. Jeg sikrer mig inden timen, at opgaven kan løses på højst 10 minutter (gerne mindre), så opgaven kan være afrundet med en tavlegennemgang med en elev ved tavlen, når der er gået max. 15 minutter.

Nogle elever kan være lang tid om at komme i gang med opgaven. Jeg sørger derfor for, når opgaven sættes i gang at gøre opmærksom på, hvornår vi samler op ved tavlen og skriver tidspunktet på tavlen.

Når eleverne løser opgaven, går jeg rundt og hjælper. Nogle gange laver jeg en aftale med en elev om, at han/hun skal gennemgå opgaven ved tavlen lidt efter. Særligt for de elever, som kan have svært ved at melde sig eller tvivler på sig selv, kan det være en fordel, at de kan få bekræftet, at de har regnet rigtigt inden de skal op til tavlen.

## **Materiale**

[Eksempler på Regn!-opgaver.docx](#)

## **Evaluering**

Jeg oplever, at det fungerer godt, at timen begynder på samme måde hver gang. Selvom nogle elever stadig skal mindes om at stille deres mobiler i mobilbakken, lukke computeren og finde kladdehæftet frem, er der mange for hvem det er blevet en rutine. Når det fungerer optimalt, giver det en rolig og fokuseret begyndelse på timen.

Eleverne skriver bl.a. i evalueringen:

- "Det synes jeg er virkelig fedt, især at man starter ud med at samarbejde og skulle snakke sammen om en opgave. især fordi det ikke tager for meget af undervisningen."
- "Jeg synes det virker virkelig godt, især hvis opgaven ikke er alt for svær, så får man lige et selvtillidsboost"

Det fungerer godt at begynde med en opgave, der repeterer noget, vi arbejdede med sidste gang, men det kan også fungere rigtig godt at tage en opgave, der træner en gammel regneregul, det kunne f.eks. være en brøkretneregul fra 1.g, som vi skal bruge senere i samme time i fx et bevis.

Der er selvfølgelig elever, som er meget hurtige til at løse opgaven og derfor når at være uden arbejde før opgaven gennemgås på tavlen. Man kan overveje at have en ekstraopgave til dem, men eftersom øvelsen varer så kort tid, oplever jeg det ikke som et problem.

## **Self-efficacy: Broren til fagsprog og indlæring i sexologi**

### **Formål**

Formålet med aktionen er, at eleverne skal opleve, at biologi er fagligt overskueligt, samtidig med at de lærer fagbegreberne til sexologi og kan anvende dem. Helt konkret er der fokus på fagbegreber og indlæring af disse gennem translanguaging og kinæstetik. Undervisningen starter med hverdagsprog og derefter præsentation af 5-8 udvalgte fagbegreber. Disse fremgår som dagens mål og er markeret i teksterne. Teksterne gøres kortere, har lavere lixtal, og fagbegreberne er fremhævet. Opgaverne har fokus på at lære og anvende fagbegreber.

Den kinæstetiske tilgang skal øge indlæringen og sikre fastholdelse af fagbegreber. Timen rundes af med, at eleverne laver fagbegrebslister. Disse anvendes til parafraselege.

Eleverne angiver med *grøn, gul eller rød*, hvor gode de selv synes, de er til at forklare ordene. De vigtigste fagbegreber fra sidst bruges i starten af den næste undervisningsgang.

### Årsag til at vælge denne aktion

Jeg oplever, at mange elever har givet op, fordi de synes, det er uoverskueligt og svært.

Efter trivselssamtaler med klassen kunne jeg høre, at eleverne var enige om, at de oplever biologi som det sværeste fag i skolen.

Deres begrundelse var, at der er mange fagbegreber, og at de har svært ved at relatere dem til deres hverdag og huske dem. Der var stor enighed om, at deres

samfundsfagsundervisning fungerer godt, fordi opgaverne er overskuelige og tilpas svære.

Jeg har talt med deres samfundsfagslærer og observeret, hvordan han udarbejder tekster og opgaver. Jeg vil forsøge at efterligne denne tilgang. Dertil kommer, at det fremgår som det første i læringsmålene for biologi C.

### **Teori**

Aktionen bygger på teorier om andetsprogspædagogik, motivation og indlæringsstile.

Min hypotese er, at eleverne vil lære mere, være mere motiverede og tage mindre afstand fra faget, når det er tydeligt, hvilke fagbegreber de skal kende, og når translanguaging og bevægelse anvendes til at lære og fastholde viden.

### **Fremgangsmåde**

Alle moduler følger samme struktur:

1. Præsentation af dagens fagbegreber (mål)
2. Aktivering af forhåndsviden (hverdagssprog » fagsprog)
3. Læsning af tilpasset tekst (lavere lixtal, fremhævede begreber)
4. Begrebsforståelse (fx "sæt strek")
5. Anvendelse af fagbegreber (speeddating, bevægelse og lær eller tegn og forklar)
6. Fagbegrebsliste med forklaring og eksempel + selvevaluering (grøn, gul, rød)

Eksempler på moduler:  [Oversigt over forslag til moduler](#)

### **Evaluerings**

Tre klasser blev sideløbende undervist i sexologi, Den klasse, der er blevet undervist på baggrund af aktionen, klarede sig bedre i den afsluttende test end de to andre klasser der blev undervist i sexologi. Deres multiple choice-resultater viser, at to elever klarede sig markant bedre end resten af klassen med henholdsvis 16 ud af 18 og 17 ud af 18 rigtige.

Samtidig er der flere elever, som jeg ved kan mere, end de viste i testen. Da jeg spurgte dem efterfølgende, forklarede de, at testen lå mandag i 1.-2. modul, og at de ikke bryder sig om at blive testet.

Elever fra andre klasser reagerede også usikkert på testsituationen, fx: "Du må ikke tro, at jeg er dårlig, hvis jeg laver en dårlig besvarelse", "Jeg kan det altså godt", "Får vi

karakterer?” og ”Kan vi få feedback?”. Fokus flyttede sig fra det faglige indhold til det summative. For mange elever blev det vigtigere, hvor mange point de fik, og hvordan de klarer sig i forhold til andre, end hvad de faktisk vidste.

Ud fra elevernes adfærd, deres selvevaluering (grøn, gul, rød) og deres aktive deltagelse, vurderer jeg, at aktionen har haft en positiv effekt. Klassen har været mindre afvisende over for faget og har fået større tro på, at de kan lykkes. Deres egen vurdering af deres evne til at forklare fagbegreber er steget gennem forløbet.

Dog var eleverne meget bevidste om testsituationen og præsterede generelt dårligere her end i undervisningen, fx ved posteløb. Evalueringsformen bør derfor ændres til noget andet end multiple choice.

## Faglig resiliens gennem formativ feedback

### Formål

*”Det er virkelig rart at få sådan en anerkendelse en gang imellem – måske hver halve år – hvor man kan mærke, at læreren faktisk har lagt mærke til, at man har været aktiv. Og det hænger jo også sammen med den formative feedback, man får, både i timerne og når der gives karakterer. Det hjælper mig til at se, hvad jeg kan arbejde videre med, og det påvirker også min faglige trivsel”.* Citatet er fra et fokusgruppeinterview på Christianshavns gymnasium foråret 2025, og det illustrerer vigtigheden i at have feedbacksamtaler med eleverne for at styrke den faglige trivsel.

Men alt feedback virker ikke lige godt, hvis man vil fremme den faglige trivsel. Qvortrup (2025) understreger, at lærere bør styrke faglig resiliens dvs. elevernes evne til at rejse sig efter negative oplevelse, ved at fokusere på processer og strategier og gøre feedback forståelig og konkret (Qvortrup, 2025, 134f).

Med afsæt i Qvortrups pointer vil jeg derfor i min aktion arbejde systematisk med at gøre de faglige mål til et tydeligt centrum for elevernes arbejde og for min feedback. Når jeg giver feedback, vil jeg konkretisere, hvilke strategier eleven har brugt, og hvilke næste skridt der er realistiske for netop den elev – fremfor generelle udsagn som “sig noget mere”.

### Fremgangsmåde

Jeg har i denne aktion sat faglige mål i centrum for feedback og forsøgt at omsætte læreplanens mål til et konkret, elevnært feedbackværktøj. Som lærere tager vi naturligt udgangspunkt i de faglige mål, men det er ikke givet, at eleverne oplever det tydeligt.

Jeg har forsøgt at gøre de faglige mål gennemsigtige for eleverne ved at skrive dem frem og oversætte dem til “Hvad betyder målet?” i et sprog, eleverne kan forstå.

Dernæst har jeg oversat målene til konkrete strategier, så feedback bliver handlingsanvisende og procesorienteret. Jeg har forsøgt at formulere feedback, der altid peger på et konkret, realistisk næste skridt for eleven. På den måde bliver feedbacken ikke

kun en vurdering af niveau, men et stillads for videre læring, som forhåbentlig kan styrke både elevens oplevelse af faglig mestring og mod på at blive ved (faglig resiliens).

### **Materiale**

[Stilladseringsark til feedback i psykologi](#)

[Stilladseringsark til feedback i religion](#)

### **Evaluering**

Erfaringen fra aktionen er, at stilladseret, målrettet feedback opleves som meningsfuld for eleverne, men også er meget tidskrævende for mig som lærer. Jeg vil derfor fremadrettet arbejde med at forenkle og rammesætte processen, fx ved at lade eleverne bruge stilladseringsarkene mere aktivt til selv- og makkerfeedback, så min lærerfeedback kan fokuseres på færre, men centrale pointer for den enkelte elev.

## **Træningsrum og præstationsrum**

### **Formål**

I denne aktion har jeg arbejdet med at tydeliggøre forskellen mellem præstationsrum og træningsrum i min 3.g klasse. Tanken har været, at eleverne skal blive mere trygge i undervisningen og turde deltage mere aktivt, uden at de hele tiden føler, at de bliver vurderet.

### **Fremgangsmåde**

Jeg har i praksis valgt, at størstedelen af undervisningen har været træningsrum, mens enkelte timer har været præstationsrum med fx prøveeksamener, optagelser med PowerPoint og skriftlige afleveringer med og uden hjælpemidler.

### **Evaluering**

Jeg oplever dog, at det ikke fungerer helt, som jeg havde forventet. Eleverne er generelt meget skoletrætte og vil gerne bare være færdige. Det betyder, at træningsrummet ikke har været særlig motiverende for dem, da de ikke er så optaget af at lære lige nu. Flere elever virker til at mangle en retning, når der ikke er noget konkret, de bliver vurderet på. Til gengæld kan jeg se, at præstationsrummet gør noget for deres motivation. Når der er en tydelig ramme, hvor de skal præstere, bliver flere elever mere fokuserede og deltager mere aktivt. Det virker til, at det giver dem et formål, som de mangler i træningsrummet. Det får mig til at overveje, om træningsrummet skal gøres mere målrettet og kobles tydeligere til noget, eleverne ved, de skal præstere i. På den måde kan det måske give mere mening for dem og øge deres motivation. Samtidig er det vigtigt, at jeg fortsat arbejder med at skabe tryghed, selv i præstationsrummet.

## 3.0 Undervisningsformer og metoder til at fremme faglig trivsel

### 3.1 Dialogformer og mundtlighed til at fremme faglig trivsel

Om øget aktivitet i klassedialogen gennem peer-støtte

#### **Formål**

Nogle elever kan have svært ved at række hånden op og byde ind i undervisningen, fordi de kan have en forventning til sig selv om, at de skal sige noget som er perfekt, gennemtænkt, helstøbt eller "færdigt". Samtidigt kan de også have en forestilling om, at læreren og deres klassekammerater har samme forventning. Det kan gøre det svært at byde ind i undervisningen og kan derfor hæmme den faglige trivsel.

I vores fokusgruppeinterviews siger en elev, at noget af det, der kan motivere mest og give et stort læringsudbytte er, hvis der i klassen kan skabes et rum, hvor alle har lyst til at byde ind. Hun siger, at dette rum kan opstå, hvis man bliver peget ud "på en kærlig måde" og hvis man i læringsrummet har nogle "interne jokes" eller "ting" man gør.

#### **Fremgangsmåde**

Når undervisningen foregår i plenum, og en elev har ordet og tøver eller bliver usikker, vil jeg i første omgang ikke forsøge at hjælpe eleven videre og vurdere svaret, men i stedet spørge, om eleven vil "ringe til en ven"? Hvis eleven siger ja til det, vil jeg give ordet videre til en anden. Jeg vil være den, der peger "vennen" ud, så eleverne ikke indtænker sociale relationer i denne sammenhæng.

Ved konsekvent at tilbyde muligheden for at "ringe til en ven" som det første, håber jeg på at bidrage til elevernes forståelse af undervisningen som et fællesskab og samtidig fjerne fokus fra den enkelte elevs præstation.

#### **Evaluering**

Jeg har brugt "ring til en ven" konsekvent i matematikundervisningen i en 2.g-klasse. Eleverne i denne klasse virker trygge ved hinanden, og stemningen er generelt god. Det betyder, at der i undervisningen er et bredt udsnit af elever, der tager del i klassedialogen – også elever, der ikke er fagligt stærke.

Efter at have brugt "ring til en ven" i længere tid, tager eleverne selv initiativ til at ville "ringe til en ven", hvorefter jeg giver ordet videre. Eleverne benytter sig af muligheden for, at det er ok at sige noget, der er halvfærdigt, fordi det altid er en mulighed at ringe til en ven.

I evalueringen er der en elev der siger at "ring til en ven" er lidt barnligt, men også lidt hyggeligt. Og det skaber noget socialt i klassen".

Jeg oplever, at det virker godt i denne klasse, fordi der nærmest altid er nogen at ringe til. Formentlig vil det virke mindre godt i klasser, hvor færre elever er villige til at byde ind. En

mulighed kunne i så fald være, at ”man skal tage telefonen” hvis man bliver ringet op. Evt. kan man lade klassen summe to-og-to inden der ringes op.

Det er selvfølgelig vigtigt, at eleverne også træner at levere det færdige og præcise svar. I matematikundervisningen kan dette trænes i skriftlige afleveringer, prøver og videoafleveringer, hvor man kan give konkret feedback på elevens arbejde.

## Akvariedialog som redskab til at fremme faglig trivsel, dialog og læring

### Formål

Jeg underviser 2.d i samfundsfag på A-niveau. Klassen bærer præg af at være præstationsorienteret og skaber et læringsrum, hvor en meget stor del af klassen ikke bryder sig om at byde ind. Der er i alt for høj grad fokus på, hvad man tror læreren vil have af svar og mindre fokus på samtalen, gensidig lytning og fælles læring. Mange elever giver i formative feedback samtaler udtryk for, at de synes at ”det der skulle siges er blevet sagt”, at ”det er svært at anvende de begreber, der knytter sig til faget”, at man ”er bange for at svare forkert”. At problemstillingerne hæver sig op til et mere generelt niveau vidner vores fokusgruppeinterviews fra juni måned om. Her blev det nævnt at ”et trygt læringsrum kræver et åbent og inkluderende miljø” og der blev fra elevernes side givet udtryk for, at læring hænger sammen med selvtillid, altså Bandurras self efficacy og følelsen af at mestre det faglige sprog og de krav, der bliver stillet i klasserummet. Selvtillid påvirkes af ”den dominerende attitude i klassen” og ”dårlige erfaringer fra tidligere skolegang”

### *Teori/empiri som medvirker til at skabe vores forståelse af problemet*

Der er en del elever i 2d, der ikke har den store tiltro til egne evner (Bandurras self efficacy), og som derfor lægger uforholdsmæssigt meget bånd på sig selv. Samtidig er der enkelte elever, der fylder meget og har så stor tiltro til egne evner, at det store flertal bliver endnu mere usikre, end de ellers ville have været.

Håbet er, at den lærerfri samtale kan noget og at eleverne ved at få opmærksomheden væk fra læreren og hen imod hinanden bliver bedre til at lytte til hinanden. Et ideal for dette er *den herredømmefri dialog*, som er udviklet af den tyske teoretiker Jürgen Habermas og som rummer en række gyldighedsforordninger for den meningsfulde samtale: forståelighed, sandhed, rigtighed og oprigtighed.

Hvis vi omskriver den herredømmefri dialog til klasselokalet, så bliver det til en samtale hvor *kollektiv læring* er målet. Forudsætningen er 1) at alle ved noget og kan bidrage med noget, 2) alle taler sandt, 3) alle er oprigtige i deres bidrag til samtalen (dvs. det handler om at bidrage til det fælles læringsrum, *ikke* om at positionere sig overfor en lærer). I ”Habermask” forstand fortrænger man en systemverden (=ulige magtrelationer, karaktærtænkning, fraværstænkning) til fordel for en livsverden (tillid, ligeværdighed, gensidig oplysning, alle kan lære noget af hinanden). Som det er med den slags idealer, så kan de tilstræbes men aldrig nås helt i praksis.

### *Fokusområde og hypotese*

Ved at fjerne lærerautoriteten fra rummet overlades samtalen til eleverne og bliver mindre præstation og mere proces. Ved at eleverne øver sig i at lytte til hinanden og tage udgangspunkt i hinandens livsverden fremmes en fælles forståelse af, hvad der er interessant, spændende, dilemmafyldt osv. Individuel læring bliver til kollektiv læring og enhver bidrager til den fælles gryderet med hver sin lille ingrediens. Som en konsekvens af det aktiveres flere elever og håbet er, at den faglige trivsel og elevernes tro på egne evner styrkes.

### **Fremgangsmåde**

Vi er i gang med et forløb om medier og demokrati og jeg laver akvariedialog i klassen ad to omgange. Først viser jeg et TV-indslag om unges brug af sociale medier i kommunalvalgkampen samt politikeres tilsvarende brug af sociale medier. Efterfølgende laver jeg en mindre styret akvariedialog med udgangspunkt i en artikel, der læses i klassen. Ved den 1. akvariedialog sidder 6 elever ad gangen på stole i en rundkreds i midten af lokalet og taler om TV indslaget. Resten af klassen står op uden om. Når en elev ikke har mere at bidrage med til cirklen rejser man sig op og så skal en anden tage pladsen. Der er ingen ordstyrer. Eleverne byder ind, lytter til hinanden og svarer med udgangspunkt i det de andre siger. Der er lagt en række vejledende spørgsmål ud på gulvet, som eleverne kan lade sig inspirere af.

Forud for akvariedialogen understreger jeg over for eleverne

- 1) At de skal lytte til hinanden og meget gerne tage udgangspunkt i det en anden har sagt eventuelt ved at gentage det
- 2) At de meget gerne må inddrage deres egen livsverden og egne erfaringer med hvordan man bruger sociale medier i et demokrati.

At det er et PLUS at tale om det der undrer, det der var svært at forstå og som andre i gruppen måske kan hjælpe til at forstå. Man må gerne synes, at det er svært, og det er legitimt ikke at forstå alt!

### **Materiale**

Forud for 1. dialog ser vi et indslag om sociale medier:

[https://www.dr.dk/drtv/se/tva\\_-flere-punkter-fra-fredsplanen-er-ivaerksat\\_551958](https://www.dr.dk/drtv/se/tva_-flere-punkter-fra-fredsplanen-er-ivaerksat_551958) (12:29)

Syv stole stilles midt i lokalet, tre og tre over for hinanden og en syvende stol for "bordenden", som er fri.

Eleverne sætter sig og begynder at tale med hinanden om den udsendelse de lige har set i relation til det vi har haft om i samfundsfag.

Hvis samtalen går i stå ligger følgende spørgsmål på gulvet mellem stolene, som kan være vejledende for dialogen:

- Hvilke paradokser ser vi og hvad er det for nogle problemstillinger, der rejses i den udsendelse vi lige har set?

- I hvor høj grad kan man tale om at indslaget peger på en demokratisk udfordring? Hvorfor? Er I enige i at det er et demokratisk problem?
- Hvem / hvad påvirker jer, når I skal udvikle en holdning til politik?
- Ville I ønske jer at blive opdateret mere / oftere her op til kommunalvalget og hvilke medier / udsendelser skulle det være?
- Hvad er jeres egne erfaringer med brug af sociale medier i forhold til at blive opdateret på politik?
- Hvilken type videoer / tekster ser I på?
- Bruger I andre medier?
- Er det en fordel eller en ulempe for demokratiet, at de sociale medier bidrager til valgkampen? Hvorfor? Eller hvorfor ikke?

Ved anden akvariedialog stillede vi yderligere to stole ind i cirklen og tog udgangspunkt i en artikel om unge og deres manglende deltagelse i kommunalpolitik. Eleverne læste artiklen i timen og sad derefter i akvariecirklen. Denne gang var der kun to spørgsmål:

- Hvilke problemstillinger bliver rejst i artiklen?
- Kan du genkende problematikken / se dig selv i problematikken?

### **Evaluering**

Ok ud fra parametret deltagelse: 14 ud af 23 deltog i den første 11 ud af 23 i den anden. Der er flere elever, der byder ind men også nogle der byder meget strategisk ind. En drengegruppe sætter sig i akvariecirklen fra starten af og føler sig derefter "home safe". Samtalen blev efterhånden mere og mere centreret omkring den sædvanlige håndfuld elever: En kernegruppe ender med at være dem, der tager ordet det meste af tiden og mange elever deltager ikke. I 2. akvariedialog måtte jeg til sidst opgive at få stolene fyldt op for eleverne ønskede ikke at sætte sig ind i cirklen.

### **Forpligtelse på deltagelse i klasses Diskussion - dialogcirkel**

#### **Formål**

Dialogcirklen blev forsøgt i forlængelse af akvariedialogen som et forsøg på at åbne endnu mere op for den frie samtale og få endnu flere inkluderet i 2d.

Problemet er fortsat, at eleverne er for præstationsorienterede og skaber et læringsrum, hvor en meget stor del af klassen ikke bryder sig om at byde ind. Der er i alt for høj grad fokus på, hvad man tror læreren vil have af svar og mindre fokus på samtalen, gensidig lytning og fælles læring.

Jeg vil opstille en række dogmer for at fremme den *herredømmefri dialog*, som handler om at skabe et fælles rum for samtale og læring, hvor idealer om forståelighed, sandhed og oprigtighed er fælles pejlemærker.

*Kollektiv læring* er målet, og forudsætningen er

1) at alle ved noget og kan bidrage med noget,

- 2) at alle taler sandt,
- 3) at alle er oprigtige i deres bidrag til samtalen (dvs. det handler om at bidrage til det fælles læringsrum, *ikke* om at positionere sig over for en lærer).

For at skabe energi til samtalen er det en forudsætning at emnet og spørgsmålene tager udgangspunkt i de unges livsverden, så de som minimum kan bidrage med oplevelser fra deres eget liv, der relaterer sig til det overordnede emne.

### **Fremgangsmåde**

Eleverne læser en lille artikel eller ser en udsendelse om en sag, der er fagligt relevant og relaterer sig til elevernes livsverden. Derefter sætter eleverne sig i en dialogcirkel og læreren sætter gang i en levende dialog om sagen.

#### *Forberedende opgave til eleverne*

- 1) Læs vedhæftede tekst og skriv 5-10 hovedpointer ned
- 2) Formulér derefter 5-10 spørgsmål, der tager udgangspunkt i teksten.

#### Inspiration

Spørgsmålene kan være

*redegørende:* hvilken hovedpointe er den vigtigste for dig? hvilken af dine hovedpointer er endnu ikke berørt?

*undrende:* hvad menes der med at... (formulér selv færdig) eller hvad betyder begrebet... eller jeg forstår stadig ikke at....

undersøgende med udgangspunkt i din livsverden: er det rigtigt at vi unge... hvad er din oplevelse med... hvornår har du sidst gjort noget der relaterer sig til teksten

diskuterende: I hvor høj grad kan vi påstå at, ... hvad synes du selv om at ....? Har vi et problem når...?

#### *Dialogcirklen*

Borde ryddes ud til siden i lokalet og eleverne sætter sig på stole i en rundkreds med deres papir, hvor de har formuleret hovedpointer og spørgsmål. Den elev der har ordet får en blød bold som man kaster til elever, der rækker hånden op.

Regler for dialogcirkel:

- Den, der har bolden har ordet
- Man kaster bolden til en der rækker hånden op: tilstræb at kaste bolden til dem, der rækker hånden op første gang
- Der er ingen talerliste, og det er ikke læreren, der fordeler taleretten
- Ræk hånden op hvis du vil byde ind
- Lyt til andre og lad dem tale færdig uden at afbryde.
- Tag FØRST udgangspunkt i det, der bliver sagt i cirklen DERNÆST dit eget papir med spørgsmål

### **Evaluering**

Eleverne var positive og flere bød ind end det var tilfældet med akvariedialogen. Der er dog også en gruppe tilbage – ca. halvdelen – som ikke byder ind, og som efterfølgende giver

udtryk for, at de ”forbereder sætninger på forhånd” i hovedet og derfor ikke når at komme på banen inden dialogen har becæget sig videre.

Øvelsen tåler gentagelse og det skal gentagende gange understreges for eleverne, at det er noget vi skal øve os på, at en dialog skal gribes og at man skal turde være i det usikre og give udtryk for hvad man er i tvivl om.

## Tekstforståelse og deltagelse igennem pardialog

### Formål

At få inddraget flere elever i forbindelse med tekstlæsning for derigennem at træne deres tekstforståelse og metodiske overvejelser

Jeg har iagttaget at det kan være svært at få aktiveret visse elevgrupper i samtalen, når man laver en dialogisk læsning, der netop har til formål at få aktiveret stille elever og få klassens elever til at lytte på hinanden. Deltagelsesniveauet fra den traditionelle klasseundervisning smitter af på samtalen i den dialogiske læsning.

Derfor har jeg afprøvet at lade eleverne være ansvarlige for tekstanalyse ved, at de i par har en samtale om et uddrag af en længere kilde, mens resten af klassen lytter på.

Hypotesen har været at eleverne, når de skulle forberede samtalen med deres makker ville reflektere mere over teksten og derved få en dybere tekstforståelse.

### Fremgangsmåde

Vi er i gang med et forløb om demokratiets historie i 3.i. I den forbindelse har vi arbejdet med et længere uddrag af kilden *Perikles gravtale*.

Eleverne inddeles i par og får at vide, at de skal samtale om et kildeuddrag efter individuel forberedelse. Jeg instruerer eleverne i aktiviteten, og herefter får de lov til at forberede sig individuelt. Eleverne får udleveret kilden i print og får tid til at læse, understrege og skrive spørgsmål til teksten.

Jeg har opdelt kilden i passende uddrag, herefter lader jeg lectio vælge en tilfældig elev. Det par, som den valgte elev er en del af, er ansvarlig for samtalen om tekstuddraget. Hvis der er fire-fem afsnit i kilden, vil 8-10 elever blive aktiveret i sekvensen.

Fremgangsmåde: Elev A: Læser et uddrag af kilden højt » Elev B kommer med sin umiddelbare forståelse af det læste og formulering af undringsspørgsmål til A om kildeuddraget » A: Besvarer spørgsmålet og stiller et metodisk spørgsmål tilbage » B: Besvarer spørgsmålet. Når eleverne er færdige med at tale om deres kildeuddrag, vælger man så lærer det næste uddrag

### Evaluering

Første del af sekvensen med højt-læsning og umiddelbar fortolkning fungerer fint. Eleverne er mere udfordrede, når det kommer til at formulere spørgsmål til hinanden. Her kan hjælpespørgsmål kunne få dem i gang. Eksempler kunne være spørgsmål, der både kan gå på indhold og metodiske overvejelser, såsom

- Hvordan kan det være, at...
- jeg kan ikke forstå den formulering...hvordan forstår du den?
- Hvorfor tror du at afsenderen vælger at bruge netop disse ord...
- Hvilken sammenhæng er der mellem kildens tendens og...

## Om faglig mestringsfølelse som vejen til øget aktivitet og klassedialog

### Formål

I nogle klasser kan man opleve, at det kun er en lille gruppe elever, der deltager aktivt i klassedialogen, mens majoriteten indtager en passiv observatørrolle. Denne tendens kan naturligvis have en lang række forklaringer, men en af dem kan være, at eleverne har mere fokus på hinanden end på det faglige. Det betyder, at de sociale koder risikerer at kollidere med de faglige normer, hvilket kan skabe utryghed og modvilje mod at byde ind i den faglige dagsorden, da man derved afviger fra den herskende klassenorm. Stærke elevfællesskaber kan således paradoksalt nok undergrave det faglige fællesskab, hvis de sociale normer dikterer passivitet eller "ikke-deltagelse". Når elevernes primære fokus rettes horisontalt mod hinanden frem for vertikalt mod det faglige stof, opstår der en risiko for social eksklusion ved faglig deltagelse. Dette skaber en "tavshedskultur", hvor den faglige ytring bliver en risiko-handling for den enkelte (jf. Mikkel Kamp: "Elevens fællesskaber undergraver klassefællesskabet", *Gymnasieforskning*, nr. 35, 2025).

I klassen, hvor nærværende aktion er forsøgt, deltager kun en lille gruppe elever aktivt i den mundtlige klassedialog, mens flertallet forholder sig passivt til det faglige. Min hypotese er, at mange af disse elever mangler en faglig mestringsfølelse og oplever mundtlig deltagelse som grænseoverskridende. Ved at skabe strukturer for minimal, men obligatorisk deltagelse kan eleverne gradvist bevæge sig fra perifer til mere central deltagelse (jf. Lave & Wenger). Målet er at styrke klasserummets kollektive læringskultur, så flere elever oplever sig som aktive. Dette understøttes af Bruners begreb om stilladsning, hvor læreren fungerer som den midlertidige støtte, der muliggør, at eleven kan præstere over sit aktuelle udviklingstrin. Desuden trækkes der på Olga Dysthes teorier om det flerstemmige klasserum, hvor målet er at bevæge undervisningen væk fra monologisk lærerstyring mod autentiske dialogiske spørgsmål, som alle elever tør byde ind på.

### Fremgangsmåde

Jeg lavede som dogme for min undervisning i klassen, at alle elever skulle deltage mundtligt i samtlige moduler i et forløb om sprog og identitet. Aktiviteterne lå typisk i starten af modulet, da forhåbningen var, at eleverne nemmere kunne fortsætte den aktive deltagelse, når de var kommet fra start.

Jeg har forsøgt følgende strukturer:

- *Adgangskode til klassen*. Læreren venter alene i lokalet, og eleverne får kun adgang til lokalet, hvis de kan svare på et spørgsmål (fx fra lektien). Læreren kan differentiere

sine spørgsmål, så alle elever sikres adgang til lokalet. Adgangskoden udgør en legende ramme, der får dem til at zoome ind på det faglige og normaliserer det at sige noget højt.

- *Udsagnscirkel*. Eleverne står i en cirkel og får tildelt en seddel med et udsagn, som de skal kommentere på ud fra en faglig eller personlig erfaringshorisont (Fx “sprog er magt”, “sprog er hjem”, “sprog er politik”).
- *Mikro-PEE*: Alle udvælger et citat fra modulets tekst, læser det højt og siger én faglig term, der kan relateres til citatet. De faglige termer vælges fra en oversigt. Træner både deltagelse og fagsprog.
- *Sætningsstartere*: Alle elever får tildelt en analytisk sætningsstarter, som de skal færdiggøre og læse højt (fx “*hovedpersonens indre konflikt, kan ses når hun ...*”). Sætningsstarteren fungerer som sproglig skabelon, der internaliserer fagsprog og gør det lettere at fokusere på den mundtlige fremførelse af pointen.
- *Skalaspørgsmål*: Alle elever placerer sig på en linje på gulvet og forklarer deres valg af placering. Øvelsen aktiverer eleverne fysisk og tvinger dem til at tage stilling, hvilket bryder den passive, siddende position.
- *Skriveøvelser*: Ultrakorte, individuelle kreative skriveøvelser der blev læst højt i klassen som optakt til gruppearbejde (fx “*Skriv den sms, som pigen sender til sin kæreste i starten af novellen. Indsæt valgfri emoji*”).
- *Analyse-domino*: En elev starter med et analytisk udsagn. Den næste elev skal bygge videre på den første elevs udsagn ved at bruge et bestemt bindeord (fx “*derfor...*”, “*selvom*”, “*i modsætning til*”) og præsentere en ny observation (bindeordene kan skrives på tavlen som støtte).

## **Evaluering**

Generelt tog klassen godt imod de afprøvede strukturer for minimal deltagelse og stemningen i klassen er blevet mere inkluderende ift. det faglige. Mine foreløbige evaluering indikerer, at meget strukturerede, (lav-)taksonomiske aktiviteter virker befordrende for inklusionen i klasserummet. Interventionen bekræfter, at strukturel tvang – paradoksalt nok – kan skabe frihed og tryghed, fordi ansvaret for at tage ordet er placeret hos læreren, mens eleven kun skal tage ansvar for indholdet. Eleverne oplever, at det er mindre grænseoverskridende at sige noget, når alle *skal* bidrage. En vigtig erfaring er, at stilladseringen skal være fleksibel: Nogle elever har brug for tydelige rammer, mens andre hurtigt kan bevæge sig mod mere fri dialog. Fremadrettet vil jeg arbejde med at variere mellem lavrisiko-aktiviteter og åbne dialogformer, så eleverne både får tryghed og udfordring.

## Forpligtelse på deltagelse i klasses Diskussion

### Formål

En stor del af klassen deltager ikke i klasses Diskussion, og dette kræver forskellige didaktiske greb, der kan forpligte (tvinge) deltagelse.

Hypotese: Hvis man kan få elever i gang med at deltage tidligt i et modul, fortsætter deltagelsen automatisk resten af modulet

Fremgangsmåde:

1. Krog fra sidste modul med lodtrækningsgennemgang:
  - a. Som hovedregel slutes modulerne med en øvelse, der først gennemgås næste modul. Eleverne får tid i begyndelsen af næste modul til at repetere, fx gennem knæ-til-knæ-øvelser (især ved begreber/redegørende øvelser) eller kort pararbejde (især ved analyserende øvelser). Klassegennemgangen defineres af lodtrækning via fx duckrace eller lectio (eleverne informeres om dette på modulplan + inden pararbejdet)
2. Tre-trinsraket for at skabe faglig sikkerhed (par => gruppe => klasse)
  - a. Klasses Diskussion indledes af, at spørgsmål først diskuteres i par og dernæst i gruppe. Alternativt kan spørgsmål overvejes individuelt og derefter i grupper
3. Elever underviser elever: Elevloyalitet skaber øget deltagelse og interesse

### Materiale

<https://www.online-stopwatch.com/duck-race/> (Duckrace)

<https://www.online-stopwatch.com/christmas/santa-race/> (Santa Race, hvis det er op til jul)

### Evaluerings

Krogen fra sidste modul med efterfølgende parøvelse og siden fælles gennemgang fungerer ift aktivering!

Lodtrækningsselementet fungerer hver gang og ikke kun efter en krog - man kan bruge det efter hvilken som helst øvelse, så længe man deklarerer det inden. På den måde opfatter eleverne det ikke som harpunering/sniping, fordi de har mulighed for at forberede sig på det - og fordi, det ikke kommer til at virke som en straf, men virkelig er tilfældigt

Tretrinsraketten er god til at skabe aktivitet i klasses Diskussion, men ofte viser klasses Diskussionen sig unødigt og kan helt udelades

“Elever-underviser-elever” er glimrende til aktivering - jeg har oplevet en høj grad af loyalitet ift til at få undervisningen til at køre for hinanden og derfor også højt aktivitetsniveau. Dette er dog en tidskrævende aktivitet, hvor man også kan komme til at give køb på elementer af faglig dybde. Aktiviteten fungerer i fx dansk eller engelsk godt i forbindelse med værklæsning.

## Det filosofiske tænkende klasserum 1

### **Formål**

Med udgangspunkt i det filosofiske klasserum vil jeg arbejde med at skabe mere struktur i de åbne dialoger. I stedet for at lade eleverne arbejde helt frit med spørgsmålene, vil jeg forsøge at styre processen mere tydeligt. Tanken er, at eleverne stadig skal reflektere selv, men indenfor nogle rammer som gør det lettere for dem at deltage.

### **Fremgangsmåde**

Jeg har i denne aktion forsøgt at inddrage eleverne mere i undervisningen. I starten af forløbet arbejdede vi med at formulere delmål sammen. Eleverne kom fx med bud som, at de gerne ville blive bedre til at forklare med egne ord, turde sige noget i klassen og forstå begreber bedre. Nogle elever havde dog svært ved at formulere det og sagde mere generelt, at de bare gerne ville "blive bedre".

Derudover har jeg givet eleverne mulighed for at vælge arbejdsformer. Nogle valgte gruppearbejde, hvor de kunne snakke sammen først, mens andre hellere ville arbejde mere individuelt og så byde ind i plenum bagefter. Jeg oplevede, at især de fagligt svagere elever havde gavn af at sidde i grupper, hvor de kunne støtte sig til hinanden, mens de stærke elever ofte godt kunne arbejde mere selvstændigt.

Jeg har også arbejdet med små "stop-op" evalueringer undervejs. Her skulle eleverne fx sige, hvad de havde forstået, og hvad der var svært. Flere elever gav udtryk for, at det var svært at finde de rigtige ord på dansk, og nogle sagde direkte, at de godt forstod det inde i hovedet, men ikke kunne forklare det. Andre elever sagde, at det hjalp at høre de andres svar først.

Samtidig har jeg arbejdet med at give eleverne konkrete roller i dialogen, fx at nogle skulle stille spørgsmål, mens andre skulle svare eller bygge videre på hinandens svar. Det gjorde det mere tydeligt, hvad deres opgave var, og gjorde det lettere for flere at deltage.

Jeg oplever dog stadig, at eleverne har svært ved at formulere sig på dansk, og det gør, at dialogen hurtigt går i stå. Mange vil gerne sige noget, men mangler sproget til det og ender derfor med at vente på, at jeg giver svaret.

Derudover er klassen meget heterogen rent fagligt, hvor nogle elever er meget stærke, mens andre er meget svage. Det gør, at de stærke elever hurtigt kommer til at fylde i dialogen, mens de svagere elever trækker sig. Jeg kan derfor se, at det ikke er nok bare at åbne op for elevinddragelse. Hvis det skal fungere, kræver det, at jeg arbejder mere med at støtte eleverne – både sprogligt og i selve arbejdsformen. Det kunne fx være gennem mere guidede spørgsmål, sætningsstartere eller ved at arbejde i mindre grupper.

Samtidig er det vigtigt, at jeg finder en balance mellem at give eleverne medbestemmelse og stadig holde en tydelig struktur, så det ikke bliver for uoverskueligt for dem. På sigt er målet stadig, at eleverne bliver mere selvstændige og nysgerrige, men lige nu har de brug for mere støtte for at kunne deltage aktivt.

Jeg vil arbejde mere bevidst med elevinddragelse, fx ved:

- At lade eleverne formulere delmål for et forløb
- At give dem mulighed for at vælge arbejdsformer
- At lave små “stop-op” evalueringer undervejs

Det er især ideen om løbende feedback, jeg synes er interessant, da det giver mulighed for at justere undervisningen undervejs og ikke først til sidst.

### **Evaluering:**

Eleverne har svært ved selvstændigt at arbejde med den type spørgsmål. De er ikke særlig nysgerrige på at undersøge dem, og mange vil egentlig helst bare have, at jeg giver dem svaret. Det gør, at dialogen hurtigt kan gå i stå, hvis jeg ikke hjælper den i gang.

Det får mig til at tænke, at eleverne måske ikke er vant til denne arbejdsform. De virker mere trygge i en undervisning, hvor der er klare svar og en tydelig struktur. Derfor tror jeg også, at det er nødvendigt at stilladsere mere, hvis det skal fungere. Jeg kan fx starte med mere lukkede eller guidede spørgsmål og så gradvist åbne op.

Jeg tænker også, at elevinddragelse ikke bare handler om at give eleverne ansvar, men også om at lære dem, hvordan de skal arbejde med det. Det kunne fx være i mindre grupper, hvor det er nemmere at komme til orde, eller ved at give konkrete eksempler på, hvordan man kan svare og tænke.

Samtidig vil jeg prøve at arbejde i små skridt, så eleverne langsomt vænner sig til at tænke mere selv. Hvis de oplever, at de faktisk godt kan, kan det måske også gøre dem mere motiverede og nysgerrige på sigt.

## **Det filosofisk tænkende klasserum 2**

### **Formål**

Med udgangspunkt i det videreførelsen af det filosofiske klasserum vil jeg arbejde med at skabe mere struktur i de åbne dialoger. I stedet for at lade eleverne arbejde helt frit med spørgsmålene, vil jeg forsøge at styre processen mere tydeligt. Tanken er, at eleverne stadig skal reflektere selv, men inden for nogle rammer som gør det lettere for dem at deltage. Jeg vil blandt andet afprøve at give eleverne mere konkrete roller i dialogen, fx at nogle skal stille spørgsmål, mens andre skal bygge videre på svarene. På den måde bliver det tydeligere, hvad deres opgave er, og det kan måske hjælpe dem i gang. Samtidig vil jeg arbejde med at stille mere guidede spørgsmål, så eleverne ikke oplever, at de står helt uden retning.

Min erfaring er, at eleverne hurtigt mister fokus, hvis opgaven bliver for åben. De vil gerne have et svar og kan blive usikre, når der ikke er ét rigtigt. Derfor tænker jeg, at det filosofiske klasserum ikke nødvendigvis skal være helt åbent fra start, men noget man bygger op over tid.

Jeg kan også se, at det kræver, at jeg som underviser er meget tydelig i min rammesætning. Hvis eleverne ved, hvad de skal, og hvordan de skal gøre det, er der større sandsynlighed for, at de tør deltage.

På sigt er målet stadig, at eleverne bliver mere selvstændige og nysgerrige, men lige nu virker det til, at de har brug for mere støtte. Det er derfor en balance mellem at give plads og samtidig holde fast i en struktur, så det ikke bliver for uoverskueligt for dem.

### **Fremgangsmåde**

Spørgeren: Eleven har til opgave at stille spørgsmål til det, der bliver sagt. Det kan fx være "hvad mener du med det?" eller "kan du give et eksempel?"

Svareren: Eleven forsøger at give et svar på spørgsmålet, selvom det ikke nødvendigvis er helt korrekt. Fokus er på at komme i gang med at formulere sig.

Uddyberen: Eleven bygger videre på et svar, fx ved at forklare det med egne ord eller give et eksempel.

Opsummereren: Eleven samler op på det, der er blevet sagt i dialogen, og forsøger at forklare det kort.

Lytteren: Eleven har fokus på at lytte og kan efterfølgende gentage eller forklare, hvad en anden elev har sagt.

### **Evaluering**

Jeg kan se, at det filosofiske klasserum ikke fungerer helt, som jeg havde forestillet mig. Tanken var, at eleverne selv skulle reflektere og byde ind, men i praksis går dialogen hurtigt i stå. En stor del af forklaringen er, at eleverne har svært ved at formulere sig på dansk. Det betyder, at de ikke får udtrykt deres tanker, selvom de måske godt har dem. Samtidig er klassen meget heterogen rent fagligt. Nogle elever er meget stærke og har nemt ved både at forstå og formulere sig, mens andre er meget svage og har svært ved overhovedet at komme i gang. Det gør, at forskellen i deltagelse bliver tydelig i de åbne dialoger, hvor de fagligt stærke hurtigt kommer til at fylde mest.

Derudover virker det til, at eleverne er meget vant til en undervisning, hvor der er klare svar. Når de bliver mødt af åbne spørgsmål, bliver de usikre og søger hurtigt tilbage til, at jeg som underviser skal give svaret. Det gør, at den undersøgende tilgang bliver svær at fastholde.

Jeg kan derfor se, at det ikke er nok bare at stille åbne spørgsmål. Hvis det skal fungere, kræver det, at jeg arbejder mere med at støtte eleverne – både sprogligt og i selve arbejdsformen. Det kan være gennem mere guidede spørgsmål, sætningsstartere eller ved at arbejde i mindre grupper.

Det får mig også til at reflektere over min egen rolle. Jeg skal være bedre til at finde balancen mellem at give plads og samtidig styre processen. Hvis jeg slipper for meget, går det i stå, men hvis jeg styrer for meget, mister eleverne muligheden for selv at tænke. På den måde bliver det filosofiske klasserum ikke noget, der bare opstår, men noget der skal bygges op over tid.

## Øget tekstnærhed/tekstforståelse og fordybelse gennem samtale i gruppearbejdet

### Formål

Eleverne på gymnasier med høj grad af digitalt baseret undervisning kan ofte forfalde til læse teksterne mere overfladisk (manglende tekstnærhed) samt ikke bruge hinanden tilstrækkeligt i den mundtlige gruppedialog til at forstå tekstens udfordrende begreber og pointer, fordi de bare googler og bruger AI værktøjer og derfor ikke behøver hinanden. Det betyder, at samtalen og dialogen som forudsætning for en dybere forståelse springes over og dermed forringes den potentielle læring og den faglige og sociale trivsel. Såfremt man justerer sekvenseringen således, at kildefremlæggelserne afholdes i samme modul som kildeanalyserne laves, kan fremlæggelserne kategoriseres som et præstationsrum.

### Fremgangsmåde

Dele af undervisningen laves analogt. Jeg vil være meget tydelig over for eleverne i forhold til, hvornår vi er digitale, og hvornår vi er analoge og hvorfor.

Sekvensering:

1. Sidste moduls fokusspørgsmål (3-4 spørgsmål) er på tavlen og eleverne diskutere sidste modul centrale pointer (alle computere er lukkede)
2. Kildeanalyser (2 kilder alle elever har lavet) fra sidste modul fremlægges af 2 forskellige elever (alle computere er lukkede)
3. Arbejdsspørgsmål til dagens lektie besvares i grupper/par. Arbejdsspørgsmålene er i Google Classroom og bogen tilgås ved <https://ibog.dk/> (ved brug af computer)
4. Læreren har udvalgt 2 kilder til hvert modul (udprintet) der laves en analog kildeanalyse ved udfyldning af kildeskema (udprintet) (alle computere er lukkede)
5. De sidste 5 min. : HUSK at alle tager billeder af deres kildeanalyseskema og lægger op på modulet (ved brug af computer og mobil)

### Evaluerings

Interventionen afprøves på 3 forskellige hold sideløbende (2.g historie) ved spørgeskema med lukkede spørgsmål.

Centralt i evalueringen er:

1. Har gruppedialogen i højere grad end vanligt bidraget til forståelsen af teksterne?
2. Har eleverne talt sammen og lyttet mere til hinanden end vanligt?
3. Har eleverne flere citater at fremvise når kildens udsagnskraft skal begrundes?

## Faglige mikrosamtaler

### Formål

I gruppesamtaler og klassediskussion er der en tendens til, at det er svært at fastholde eleverne fagligt, indtil de er kommet helt i dybden. Hvis de skal fastholdes i gruppe/klassemødet, kræver det videre spørgsmål, og det kan elever opfatte som en udsat situation, der hæmmer lysten til håndsoprækning.

### **Fremgangsmåde**

Jeg vil skabe et trygt rum, hvor eleverne på forhånd ved, at de i korte tidsrum bliver fastholdt i den faglige dagsorden. Jeg har forsøgt mig med individuelle mikrosamtaler med et klart fagligt fokus. Samtalerne er varslede med klart defineret indhold og mål.

Et eksempel er samtaler om engelsk grammatik, hvor eleverne en for en kommer til mig og trækker en sætning, hvor de skal definere og forklare grammatisk tid og andre aspekter ved verballedet. De bliver holdt i et fagligt rum, jeg kan skubbe dem videre og rose dem individuelt. Jeg kan også bede dem trække en sætning mere efter behov. Samtalerne varer måske 3-4 minutter.

Andre muligheder kunne være i forbindelse med fx begrebsdefinitioner eller et citat fra en allerede gennemgået tekst, der så skal knyttes til fx personkarakteristik eller sproglig analyse.

### **Evaluerings**

Jeg oplevede ved mikrosamtalerne en høj grad af koncentration og faglig seriøsitet. De gav også en god mulighed for både afklaring af og undervisning i individuelle svagheder.

I en evaluering gav eleverne udtryk for godt at kunne lidt samtalerne, fordi rummet var trygt, de blev tvunget til at tænke til bunds, og de fik afklaret/forklaret individuelle tvivlsspørgsmål.

Ulempen er, at man under samtalerne mister tid med resten af klassen, som i den forbindelse skal sættes til noget andet, som kan fungere uden læreren. Denne ulempe opvejes dog efter min erfaring af udbyttet af samtalerne

## 3.2 Differentiering

### Undervisningsdifferentiering

#### Formål

Formålet med aktionen er at afprøve en bedre måde at differentiere undervisningen på, så både de stærke, de usikre og de meget svage elever får adgang til hjælp og opgaver på det rette niveau. Jeg oplever, at der er store forskelle i klassen, men at min struktur ikke altid fanger alle – især ikke pigerne, som sjældent spørger om hjælp, og de svageste elever, som faktisk er svære at støtte, fordi de har svært ved overhovedet at komme i gang.

Der er flere problemer samtidig:

- Pigerne spørger sjældent om hjælp, selv når de har brug for det. De sidder og arbejder pænt, men uden at få det ud af det, de kunne.
- De svageste elever er faktisk så langt bagud, at det er svært at give dem meningsfuld hjælp, fordi de ikke kan bruge den uden massiv støtte.
- Drengene gider ikke ekstraopgaver. Hvis noget bliver kaldt “ekstra”, så står de af.
- Hvis det ikke er markeret som ekstra, så oplever pigerne det som om, de er bagud, og begynder at stresse over det.
- Det er svært at lave en struktur, hvor alle føler sig set, uden at nogen føler sig “dårlige”.

*Hypotese:* Hvis jeg laver en tydelig “pakke”-struktur med mindstekravsopgaver (ALLE skal lave) og udvidelsesopgaver (kan laves, men uden at hedde “ekstra”), og samtidig laver et mere synligt system for, hvordan man får hjælp, så vil flere elever turde spørge om hjælp, og både drenge og piger kan arbejde i deres eget niveau uden at føle sig bagud.

#### Fremgangsmåde

##### 1. Mindstekravsopgaver

- En lille, overskuelig kerneopgave, som *alle* skal lave.
- Hjælper de svageste i gang uden at virke overvældende.
- Skaber en fælles bund, som alle kan lykkes med.
- Derefter næste opgaver – eleverne ved ikke hvor mange der er.

##### 2. Hjælpestruktur (kortsystem)

Eleverne markerer deres behov med farvekort:

- Grønt: “Jeg arbejder..”
- Gult: “Jeg er sidder lidt fast, men prøver – du må gerne komme senere.”
- Rødt: “Jeg sidder helt fast. – HJÆLP!”

Pigerne bruger dette mere, end de rækker hånden op og spørger. Det giver mig mulighed for at prioritere mine bevægelser i lokalet.

##### 3. Mikro-hjælp

Jeg giver ikke lange faglige forklaringer, men små guidede trin:

- “Start her.”
- “Tegn først.”

- “Skriv en sætning om.....
- “Læs linjen dér.”

Dette hjælper især de meget svage elever, der hurtigt bliver overvældede af alt det, de alligevel ikke helt forstår, når jeg forklarer.

4. To gange gennemførte vi Break the box.

### **Evaluering**

- Pigerne bruger kortsystemet og får mere hjælp.
- Mikrohjælp fungerer godt til de svageste – drengene bruger det ikke.
- Break-the-box gav flere af de urolige drenge en indgang, de ikke plejer at bruge. Men jeg kan ikke lide konkurrenceelementet. Der er for stor spredning på eleverne. Det gav dog mulighed for at stille forskellige krav til eleverne.
- Mindstekravsopgaverne skaber ro og en fælles start. Men mere og mere uro hen mod sekvensens afslutning.

Det jeg vil arbejde videre med:

- At udvikle flere break-the-box-opgaver.
- At gøre mindstekravsopgaverne endnu mere tydelige.
- At lære pigerne at markere gult tidligere.
- At bruge mikrohjælp mere systematisk. Tænke over hvad det er jeg helst vil have de kan.

## **3.3 Gamification**

### **Virtuel stoleleg - dagens lektie på tid**

#### **Formål**

Eleverne efterlyser faglig variation i forbindelse med gennemgangen af lektien. Inddragelse af spilelementer som tempo og individuel præstation øger elevernes koncentration og engagement.

#### **Fremgangsmåde**

Lærerens forberedelse: Spørgsmål til lektien skrives ind i en tabel i et dokument, hvor eleverne kan redigere. Et spørgsmål pr. kolonne, spørgsmålet nummereres, se nedenstående eksempel. Hvis der er otte spørgsmål og 24 elever i klassen, oprettes der tre dokumenter med enslydende spørgsmål, døb dokumenterne A,B og C.

Instruktion af elever: Eleverne tælles op efter dokument og spørgsmål A<sub>1</sub>, A<sub>2</sub>, A<sub>3</sub>...B<sub>1</sub>, B<sub>2</sub>, B<sub>3</sub>... C<sub>1</sub>, C<sub>2</sub>, C<sub>3</sub> så alle eleverne er fordelt ligeligt i de oprettede dokumenter.

Eleverne gør sig klar til at besvare det tildelte spørgsmål. Eksemplificering: elev A<sub>1</sub> går til spørgsmål 1 i dokument A, åbner dagens lektie og gør sig klar til at besvare spørgsmålet.

Læreren starter en timer på tavlen, der viser to minutter. Nu har eleverne to minutter til at besvare deres spørgsmål med udgangspunkt i lektien. Når tiden er gået, siger læreren stop,

“gå til næste spørgsmål”. Elev A1 går til spørgsmål A2 i samme dokument og fortsætter deres klassekammerats besvarelse af spørgsmålet. Eleverne arbejder sig igennem de otte spørgsmål ved at fortsætte deres kammeraters besvarelser. Eleverne bliver ind i det samme dokument, så når de kommer til spørgsmål 8, skal de hoppe op til spørgsmål 1 i samme dokument.

Mulig klasseopsamling på virtuel stoleleg: Man kan i sagens natur variere opsamlingen på den virtuelle stoleleg. Hvis eleverne sidder på rækker i klassen, kan man lave en kort opsamling ved at lade hver række gennemgå besvarelsen af ét af spørgsmålene. Alternativt kan man gå direkte videre til tekstanalyse og lade eleverne bruge deres viden fra stolelege i analysen.

## Materiale

*Eksempel på opstilling af dokument til virtuel stoleleg:*

### *Dokument B: Spørgsmålsstafet*

Spørgsmål	Elevsvar
1. Hvordan viser arven fra det antikke Grækenland sig i vores samfund? (Afsnit i lektien: <i>Indledning</i> )	Både i sproget, naturvidenskaben, arkitekturen, teatret og filosofien og demokratiet. Også i olympiske lege og marathondøb, samt i vores alfabet. Det er en omarbejdet udgave af det oldgræske alfabet, og mange af vores ord har således græske rødder. Ordet demokrati er sammensat af de to græske ord <i>demos</i> og <i>kratos</i> og betyder folkets styre
2. Hvor og hvornår opstod de første græske kulturer (Afsnit i lektien: <i>indledning</i> )	Det opstod for over 2000 år siden, i Grækenland. På Kreta udviklede den minoiske kultur sig, og på Peloponnes opstod den mykenske kultur som et naturligt bindeled mellem Middelhavets østlige og vestlige del...
3. Hvad kendetegnede de græske bystater? (Afsnit i lektien: <i>indledning</i> )	Isolerede øer og bjergrige fastland gjorde, at Grækenland var vanskeligt at dele op i storige. De var omkring 600-700 bystater, og man havde et ønske om at samle det til et stort rige...
4. Hvorfor startede den græske kolonisering og hvilke konsekvenser fik den? (Afsnit i lektien: <i>Den græske kolonitid</i> )	...

## Evaluering

Det individuelle arbejde, de korte tidsintervaller for besvarelsen og bevidstheden om at deres kammerater skal læse og skrive videre på deres besvarelse gør, at eleverne er fokuserede og koncentrerede under den virtuelle stoleleg. Der er for det meste ro i klasselokalet under øvelsen, da alle elever er i gang. Eleverne synes det er en god måde at komme igennem lektien på. Den virtuelle stoleleg kan også fungere på analytisk niveau, hvor eleverne skriver med udgangspunkt i analytiske spørgsmål til en tekst.

Hvis eleverne klager over tidspresset, kan man udvide til 3 minutter. Det er vigtigt at læreren klart og tydeligt siger til, når eleverne skal stoppe besvarelse og når de skal igangsætte besvarelse af det næste spørgsmål. Aktiviteten skal ikke strække sig over mere en 20-25 minutter ellers bliver det for tungt.

## Repetition med bevægelse

### Formål

At aktivere og motivere flere elever til at tage del i undervisningen. At få eleverne op af stolene og skærpe fokus ved at inddrage bevægelse i undervisningen.

Øvelserne er afprøvet på 1. og 2.g-matematikhold.

### Fremgangsmåde

Jeg har arbejdet med to forskellige måder at inddrage bevægelse i undervisningen på: dobbeltcirkler og stoleleg. Begge øvelser er brugt i forbindelse med repetition i matematikundervisningen.

#### Dobbeltcirkler:

Den ene halvdel af eleverne danner en cirkel med ryggen ind mod cirkelns centrum. Den anden halvdel af eleverne stiller sig i en cirkel udenom således, at hver elev står overfor en elev fra indercirklen.

Læreren læser et spørgsmål op, som eleverne diskuterer med den, de står overfor i et afsat stykke tid, fx et minut. Man kan vælge at samle op på spørgsmålet i plenum inden man går videre til næste spørgsmål. Herefter rykker ydercirklen en plads med uret, så alle elever får en ny makker at diskutere næste spørgsmål med.

Hvis der er et ulige antal elever, kan man have en "observationsplads". Denne vil gå på skift mellem eleverne i den ene cirkel når der roteres, så de skiftes til at observere, hvad parrene rundt omkring dem taler om.

#### Stoleleg:

Forbered en række spørgsmål som opsamling på et forløb eller et modul. Spørgsmålene skal præsenteres visuelt fx i en PowerPoint.

Skab plads i lokalet – borde og stole skal flyttes. Inddel klassen i fx 7 grupper. Hver gruppe skal have papir og noget at skrive med.

Sæt et antal stole på række i den ene ende af klasselokalet, antallet af stole skal passe med antallet af grupper. Skriv nummer på stolene eller gør det på en anden måde tydeligt, at den første stol fra venstre er stol nr. 1, den næste er stol nr. 2, osv.

Det første spørgsmål vises og grupperne skal nu skrive svaret ned på spørgsmålet uden at røbe svaret for de andre grupper. En elev fra hver gruppe skal tage plads på en stol og skal have gruppens svar på spørgsmålet skrevet ned på et stykke papir med sig. Hvis gruppen er helt sikker på, de har svaret rigtigt, skal de gå efter at få stol nr. 7 (eller den stol med det højeste tal), da de så vil få 7 point, hvis de har svaret rigtigt. Er de derimod i tvivl om svaret, er det smartere at tage en stol med et lavere tal, da de tildeles det antal point, der står på stolen med et minus foran, hvis de har svaret forkert. Den hurtigste gruppe kan frit vælge, hvilken stol de vil sidde på, mens den sidste gruppe kun vil have en mulig stol at sætte sig på. Runden slutter først, når alle stole er besat. Det betyder, at hvis en gruppe bliver i tvivl om deres svar, kan de nå at kalde deres gruppemedlem tilbage for enten at rette svaret eller at vælge en anden stol, så længe alle stole ikke er besat endnu.

## **Materiale**

[Dobbeltcirkel - begrebsafklaring binomialfordelingen.docx](#)

[Stoleleg GF3.pptx](#)

## **Evaluerings**

Dobbeltcirklen er god, fordi alle elever tvinges til at arbejde med mundtlighed og at bruge faglige begreber. Øvelsen fungerer godt, hvis spørgsmålene ikke er for komplekse. På grund af måden eleverne står på, er det ikke optimalt hvis spørgsmålene skal ses. I matematik fungerer det bedst, hvis spørgsmålene fx har karakter af begrebsafklaring og hvis disse begreber ikke er bundet op på en skriftlig gengivelse, som mange matematiske problemer ofte er afhængige af.

Øvelsen kan let give anledning til uro, når eleverne roterer til deres nye makker – især hvis øvelsen laves med en hel klasse. Man kan med fordel vælge at dele klassen ved denne øvelse for at gøre det lettere at skabe ro.

Stolelegen fungerer til alle typer af spørgsmål i matematik og evalueres godt af eleverne. Elever som normalt ikke er så aktive i undervisningen kan tændes af konkurrenceelementet i øvelsen. Øvelsen giver mulighed for at alle elever i gruppen kan bidrage – hvis man ikke er den hurtigste til at løse opgaven, kan man hjælpe med at regne efter mens de andre grupper arbejder på deres svar. Hvis grupperne er for store kan elever melde sig ud og hvis der inddeles i for mange grupper, kan det være svært at have plads nok til alle grupper og stole, og det kan være svært for læreren at bevare overblikket.

## 3.4 Overlæring, gentagelse og repetition

### Didaktiske ritualer som en vej til overlæring

#### **Formål**

Forskning i både kognitionspsykologi og klasserumsledelse peger på, at genkendelige didaktiske ritualer skaber tryghed, øger koncentrationen og fremmer faglig trivsel. Når elever kan forudsige gentagende sekvenser i undervisningen, reduceres den kognitive belastning, som ellers bruges på at afkode rammerne. Det frigør kognitiv kapacitet til det faglige arbejde og understøtter, at eleverne bedre kan knytte ny viden til eksisterende forforståelse. På den måde bliver didaktiske ritualer læringsunderstøttende greb, der styrker elevernes mulighed for overlæring og faglig forankring.

#### **Fremgangsmåde**

I religionsfaget vil jeg afprøve en fast opstartssekvens, som jeg kalder "dagens ord". Sekvensen skal fungere som et gentagende møde med faget centrale fagbegreber, så eleverne får repeteret fagbegreberne og gradvist opbygger deres faglige begrebsapparat. Som led i ritualiseringen anvendes en fast visuel skabelon for billed-slide, som altid strukturerer sekvensen.

I psykologi vil jeg afprøve en fast opstartssekvens, som jeg kalder "dagens case". Sekvensen skal træne eleverne i at identificere psykologiske problemstillinger samt koblingen ml citat i case og relevant psykologisk viden. Casen skal gøre det muligt at repeterer den psykologiske viden, som klassen arbejdede med i forrige modul for på den måde at sikre repetition og overlæring. Også her anvendes en fast visuel skabelon for billed-slide, som altid strukturerer sekvensen.

Et sidste fast gentagende didaktisk ritual er "note-timeout", som skal fungere som et åndehul, hvor elever får mulighed for at samle tankerne, stille spørgsmål og skabe overblik med mine noteskabeloner (se s. ). Også her anvendes en fast visuel skabelon for billed-slide, som altid strukturerer sekvensen.

#### **Materiale**

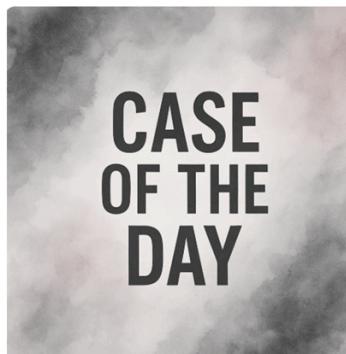
Eksempel på visuel skabelon for det didaktiske ritual “dagens ord” i religionsfaget

Ortopraksi og ortodoksi



Eksempel på visuel skabelon for det didaktiske ritual “dagens case” i psykologifaget

Jonas er 18 år og går i 3.g på et gymnasium i København. Han plejede at være en dygtig elev, men det sidste år har hans motivation dalet. Han oplever, at lærerne mest fokuserer på karakterer, og han føler ikke, at han har indflydelse på, hvordan han lærer. Han oplever heller ikke at de gør noget for at lære ham at kende. I engelsk oplever han dog noget andet: læreren giver eleverne frihed til at vælge emner og spørger indimellem til ham. Han oplever at blive opslugt af arbejdet i netop de timer og mister tidsfornemmelsen, når han fordyber sig. Samtidig bliver han inspireret af en klassekammerat. Han observerer, hvordan kammeraten arbejder struktureret, og Jonas prøver selv lignende strategier og oplever, hvordan det medvirker til at forbedre hans faglige niveau i de forskellige fag.



**Identificer psykologiske problemstillinger og undersøg dem med brug af relevant psykologisk viden**

Eksempel på visuel skabelon til det didaktiske ritual “note-timeout”

Psykologiske problemstillinger. Skriv gerne flere.	Psykologisk viden (relateret)	Metodiske overvejelser og kritisk tænkning
<p>Hvad skaber motivation?</p>	<p>Relevante for Ryan &amp; Deci: selvbestemmelsesteori, berømte forskere på indre og ydre motivation. Lidt om hvordan de tre psykologiske behov: autonomi, kompetence og tilknytning. Relater Ryan &amp; Deci kan fremme motivation.</p> <p>Relevante for Csikszentmihalyi: flowteori</p>	<p>Hvordan operationaliseres motivation i de tre teorier? Hvad betyder de tre teorier om motivation?</p> <p>Ryan &amp; Deci: Styrke ved metoden, fx lærer kontinuitet af indre og ydre motivationsformer. Svaghed: Er den kulturspecifik?</p>
<p>Forklar Banduras begreb om self-efficacy og selvbetydning af processer der påvirker selvbetydning af succes</p>	<p>Csikszentmihalyi anvendte kvalitative interviews ved Eksperimentel Sampling Method (ESM), hvor personer rapporterede deres oplevelser i løbet af dagen. Styrke ved metoden?</p> <p>"Flow" er en subjektiv oplevelse --&gt; hvilken kritisk tanke kan det rejse?</p> <p>Banduras begreb self-efficacy: måles ofte ved selvspejling. Kan man altid stole på individens selvspejling? Styrke ved ydre faktorer operationalisering (mening + 4 processer)</p>	<p>Csikszentmihalyi anvendte kvalitative interviews ved Eksperimentel Sampling Method (ESM), hvor personer rapporterede deres oplevelser i løbet af dagen. Styrke ved metoden?</p> <p>"Flow" er en subjektiv oplevelse --&gt; hvilken kritisk tanke kan det rejse?</p> <p>Banduras begreb self-efficacy: måles ofte ved selvspejling. Kan man altid stole på individens selvspejling? Styrke ved ydre faktorer operationalisering (mening + 4 processer)</p>

## Evaluerings

Samlet set understøtter faste didaktiske ritualer en undervisningskultur, hvor eleverne oplever forudsigelighed, ro og tydelig progression. Dette styrker ikke kun læringen, men

også den faglige trivsel, fordi eleverne får en oplevelse af at kunne navigere i faget, forstå kravene og lykkes med deres faglige arbejde.

## 3.5 Udfordringer og muligheder med GAI

### Om AI-fri øve- og præstationsrum

#### Formål

GAI giver udfordringer både i klasseværelserne og i fag med skriftlig dimension. Udfordringen er pædagogisk dobbeltsporet:

- *Passivitet og manglende dybdelæring*: Eleverne kopierer passivt og ukritisk ordlyd og pointer fra generative AI-tjenester og træner derfor hverken deres evne til selv at huske begreber og pointer, selvstændig faglig analyse eller kritisk stillingtagen.
- *Erosion af faglig selvtillid (self-efficacy)*: En udstrakt brug af AI kan i længden nedbryde elevernes faglige selvtillid. Når eleven undgår at engagere sig i den reelle læringsproces, fratager de sig selv muligheden for at overvinde faglige forhindringer gennem deres egen indsats. Dermed udebliver den essentielle mestringsoplevelse, hvilket kan øge den faglige usikkerhed.

Min hypotese er, at elever bruger AI-redskaber af mange forskellige grunde, bl.a. faglig usikkerhed, manglende forberedelse, manglende motivation eller engagement. I en anonym evaluering har to elever bl.a. skrevet følgende, der understøtter hypotesen:

- "Jeg bruger det når jeg er usikker på faglige begreber eller når jeg har travlt og bare skal have noget skrevet, der ser "fagligt" ud."
- "Jeg læser lektier, men skriver sjældent noter, det er alligevel nemmere at google, når læreren spørger i klassen end at se i noterne"

Min intervention har flere formål:

1. *Sikring af selvstændighed*: At re-etablere eleven som den primære producent af fagligt indhold.
2. *Styrkelse af self-efficacy*: At facilitere konkrete mestringsoplevelser gennem afgrænsede opgaver. Det er forhåbningen, at elevernes overbevisning om egen faglige formåen styrkes og de bliver motiveret til selv at løse andre opgaver.
3. *Evaluering*: At jeg som underviser bevidstgøres om elevernes faktiske faglige niveau og kan hjælpe ud fra dette (fx ved differentieret stilladsring).
4. *Tillid*: At tilliden mellem lærer og elev styrkes, fordi mistanken om snyd minimeres.

#### Fremgangsmåde

Jeg har afprøvet online-programmet Classpin. Classpin låser elevernes browser til et lukket tekstfelt med en begrænset mængde ressourcer (udvalgt tekst og links), og de kan derfor hverken google eller bruge generative AI-ressourcer til deres besvarelse. Ved at eliminere eksterne distraktioner tvinges eleverne til at mobilisere deres eksisterende viden og aktivere de faglige begreber, som vi har arbejdet med i undervisningen. Aktionen skal flytte fokus fra *produktet* (at have et svar klar) til *processen* (at konstruere et svar).

Jeg har afprøvet programmet i en 3.g-klasse, hvor det er min fornemmelse, at en del elever bruger AI både til deres skriftlige afleveringer, men også til deres mundtlige indlæg i modulerne.

## **Evaluering**

Jeg har brugt programmet tre gange:

1. Summativ begrebstest på baggrund af lektien (15 min.)
2. Faglig analyse og fortolkning af tekstuddrag med fokus på begrebsbrug. Eleverne skulle skrive en indledning og et analytisk PEE-afsnit med brug af fagbegreber fra vores aktuelle forløb (30 min.)
3. Kreativ skriveøvelse, hvor eleverne skulle digte videre på en tekst, som vi havde arbejdet med i modulet (20 min.)

Bedst fungerede den lidt længere, faglige analyse, hvor eleverne havde tid til at huske og mobilisere deres viden fra lektien og det igangværende forløb. Når opgaverne laves i et lukket tekstfelt, er det vigtigt, at opgaverne stilladseres med et klart defineret produktkrav med afgrænsende faglige fokuspunkter (jeg skrev dem på tavlen, så alle kunne se dem, mens de skrev). Det er vigtigt, at opgaverne er udfordrende, men også opnåelige, så eleverne får en mestringsoplevelse.

Jeg har evalueret brugen af Classpin med eleverne, der trods tekniske udfordringer var glade for programmet og forstod formålet med det. De ville dog gerne vide på forhånd, når vi skulle bruge programmet, så de kunne forberede sig. Denne reaktion afspejler den udbredte præstationskultur (bl.a. beskrevet af ungdomsforsker Noemi Katznelson), hvor eleverne fokuserer på bedømmelsen frem for læreprocessen. Hvis fokus bliver for ensidigt på præstation, kan det modarbejde opbygningen af self-efficacy, da angsten for at fejle uden hjælpemidler kan dominere. Hvis man bruger programmet jævnligt, vil dette aspekt formentlig og forhåbentlig ændre sig, så eleverne har mere fokus på processen og mestringsoplevelserne.

## 3.6 Medbestemmelse

### Inddragelse af elever i planlægning af forløb

#### Formål

Mange elever kan opleve undervisningen som noget, der bliver "leveret" til dem, snarere end noget, de selv er en del af. Dette kan føre til manglende engagement og en passiv observatørrolle. Ved at involvere en gruppe elever som medplanlæggere skabes en kortere afstand mellem lærerens intention og elevernes oplevelse af intentionen. Hypotesen er, at øget medbestemmelse fører til en højere grad af ejerskab, som i sidste ende styrker engagementet og den faglige trivsel.

Ane Qvortrup og Eva Lykkegaard beskriver i bogen *Faglig trivsel* (2025), hvordan den faglige trivsel bl.a. hænger sammen med elevernes oplevelse af medbestemmelse. Denne medbestemmelse kan både handle om det faglige indhold, men også om arbejdsformer og lærer-elev-relationen. Mit formål med interventionen handler om at øge den faglige trivsel ved at give eleverne et større ansvar i planlægningen af et forløb. Når eleverne oplever, at deres ønsker og input bliver taget alvorligt og anerkendt, kan det styrke både oplevelsen af relevans, motivationen samt relationen mellem lærer-elev. Eleverne skal således være medskabere og ikke blot modtagere af undervisningen. Selv om det kun er en gruppe af elever fra en klasse, der deltager i og har medansvar for planlægningen, er det mit håb og forventning, at der vil ske en synenergi-effekt til resten af klassen, der dels vil lade sig smitte af gruppens engagement, dels i højere grad vil føle sig forpligtede, fordi det er deres klassekammerater, der er medplanlæggere af forløbet.

#### Fremgangsmåde

Jeg inviterede en mindre gruppe elever til at deltage i planlægningen af et kommende undervisningsforløb. Inden forløbets opstart mødtes vi, så elevernes perspektiver kunne indgå i planlægningen, mindre ift. det faglige indhold, men mere i forhold til arbejdsformer (fx analog vs. digitale aktiviteter), arbejdsbelastning (fx lektietyper og -mængde) og progression. Et centralt element i interventionen var, at elevinddragelsen ikke blev reduceret til en symbolsk høring, men at elevernes input blev anvendt som et reelt planlægningsgrundlag, så de efterfølgende kunne genkende deres egne valg og ønsker i undervisningen (jf. Qvortrups forståelse af elevdeltagelse som et motivationsfremmende supplement).

Midtvejs i undervisningsforløbet gennemførte jeg en evaluerende samtale med samme elevgruppe. Formålet var at indsamle kvalitative tilbagemeldinger, så forløbet kunne justeres på baggrund af deres oplevelse af faglig progression, arbejdsbyrde og deltagelsesmuligheder. Når forløbet afsluttes, vil gruppen blive inviteret til en kvalitativ slutevaluering, hvor erfaringerne samles op med henblik på fremtidig didaktisk udvikling. Vi er dog endnu ikke færdige med forløbet, hvorved dette aspekt endnu mangler.

## **Evaluering**

Den foreløbige erfaring viser, at eleverne var yderst engagerede og konstruktive i deres involvering i planlægningen. De følte sig inkluderede og gav udtryk for en stærk oplevelse af ejerskab, fordi deres stemmer blev inddraget. Det stemmer godt med A. Qvortrup og E. Lykkegaards pointer om sammenhængen mellem medbestemmelse og faglig trivsel.

En væsentlig udfordring ved interventionen er dog, at det primært var de allerede engagerede elever, der meldte sig til arbejdsgruppen. Det betyder, at interventionen i sin nuværende form risikerer at reproducere eksisterende deltagelsesmønstre frem for at åbne undervisningen for nye stemmer. Fremadrettet kunne interventionen derfor justeres ved, at udvælgelsen af elever bliver mere strategisk og repræsentativ, så også de mere stille eller perifere stemmer favoriseres og elevinddragelsen derved bliver bredere forankret.

## **Engagement gennem valgfrihed**

### **Formål**

Eleverne kan af og til virke fremmedgjorte og distancerede fra undervisningen, når de dukker op til 4 moduler om dagen med noget, lærerne hver især har planlagt til dem. Ideen er, at elementer af valgfrihed og medbestemmelse kan øge deres engagement og følelsen af ejerskab over for undervisningen

### **Fremgangsmåde**

Jeg har løbende lagt mindre eller større elementer ind i undervisningen, der kræver stillingtagen fra elevernes side.

Helt simpelt har jeg prøvet ofte at stille klasserne over for to alternativer i timerne, især ift arbejdsformer - vil de helst fx gennemgå via holdundervisning eller i grupper? Vil de helst rotere grupper eller blive siddende i den samme gruppe?

Desuden har jeg ladet eleverne planlægge undervisning for hinanden ud fra indholdsmæssige rammer, jeg har stillet op. Eleverne har fx fået ansvar for elementer i et værk og har i den forbindelse skullet planlægge 30 minutters undervisning. Jeg har også afprøvet at lade dem lave øvelser eller spil til fx grammatikemner, som de så har skullet udsætte klassekammeraterne for.

### **Evaluering**

Eleverne har udvist kæmpe engagement og glæde ved at skulle undervise hinanden. Der har været stor deltagelse og kæmpe disciplin både ift grammatikspil og reel undervisning. Eleverne har også vist både god faglig indsigt og gigantisk opfindsomhed - og som lærer har det været sjovt at se, hvad de trækker ind i deres egen undervisning, og hvad de justerer, for det giver mulighed for også at kigge nærmere på ens egen undervisning.

De løbende valgmuligheder lader til at få eleverne til at tage mere individuelt ansvar i det enkelte modul. Hvis de har valgt gruppearbejde, skal de også deltage aktivt, fx. Men det er svært at vurdere resultatet af dette over et kort forløb, for det er noget, der er med til at

skabe en mere ligeværdig og respektfuld lærer/elevrelation, og den tager tid og bygge og er sammenvævet med andre elementer i klasserummet.

## Line of decision: eleverne tvinges til at tage stilling

### Formål

En udfordring for mange elever er at tage værdimæssigt stilling i en sag.

Det handler ofte om en faglig usikkerhed (man synes ikke man ved nok om emnet eller er klædt godt nok på til at mene noget), men det handler også om en social usikkerhed:

eleverne vil helst søge gruppen og mene det samme som flertallet.

Tanken med Line of decision er at skabe et klasserum, hvor det er positivt at være uenige, og hvor forskellige ståsteder og argumenter bidrager til at vi i fællesskab bliver klogere på et emne.

### Fremgangsmåde

Eleverne præsenteres for et spørgsmål, som rummer et værdimæssigt dilemma.

Eleverne tvinges til at tage stilling for eller imod et spørgsmål: de rejser sig og bevæger sig hen i den ene eller den anden del af klasselokalet afhængigt af, hvad man mener. Man kan ikke mene begge dele eller stille sig i midten af rummet.

Klassen deler sig.

Efterfølgende peger læreren enkelt elever ud i hver gruppe og beder dem forklare, hvorfor de har placeret sig der. kan jeg pege ud og afhøre dem om.

Eksempel på en påstand, der skrives på tavlen:

“Er du enig eller uenig i følgende udsagn fra Stefan Hansen?”

1. (Herefter et citat fra en artikel hvor fremtidsforskeren Stefan Hansen gør sig til talsmand for en styreform hvor man kun giver stemmeret til borgere, der engagerer sig i samfundsdebatten)

### Evaluering

Eleverne er flokdyr og følger med de andre, når de skal tage stilling. Man skal derfor bede dem om at give udtryk for deres stillingtagen på et papir *inden* de ved hvad de andre mener. Man skal som lærer være meget opmærksom på spørgsmålet og på, at man rent faktisk deler en klasse i to lejre for at få en frugtbar diskussion. Derfor skal spørgsmålet have en reelt dilemmafyldt karakter.

## 4.0 Interventionsskabelon

<b>Overskrift</b>	
<b>Formål: (Hvorfor)</b> Hvad er problemet? Teori/empiri som medvirker til at skabe vores forståelse af problemet (Fokusområde og hypotese)	
<b>Fremgangsmåde (Hvordan)</b> Hvad vil jeg gøre og hvorfor? (gennemførelse)	
<b>Konkret: Materiale og eksempel. Evt. i printvenlig udgave</b>	
<b>Evaluering og evt. justering</b> Hvilke erfaringer tager jeg med fra aktionen? Hvad fandt du ud af og hvad vil du overveje fremadrettet?	