

Inkluderende læringsfællesskaber på ungdomsuddannelser

Gymnasier i Region Midtjylland



Indhold

Indhold	2
Introduktion til materiale	3
Forebyggelse	5
At skabe fællesskaber gennem endnu uerkendte erfaringshorisonter	6
Det inkluderende gruppearbejde	9
Bølgelængde	11
Morgenrutine	13
Ritmisk Brainbreak	14
Den gode debat	15
På jagt	17
Terningeøvelsen	18
Projekt 'God Studietur for alle – fra 60 til 80 på 20'	20
Håndtering	24
Klassen der mangler sammenhold og tilhørsforhold	25
Fra hierarkier til fællesskab – konflikthåndtering med 'Det tænkende klasserum'	27
Fravær i klasser med mange elitesportsudøvere	29
Klassen, der ikke havde holdt en eneste klassefest	32
Overgangen fra grundforløbsklasser til studieretningsklasser	36
David Silver syndromet	40
Ny udsathed og psykologisering	42
Psykologisering på ungdomsuddannelserne	43
Godt at vide om ASF (Autismespektrumforstyrrelse)	48
ADHD og inkluderende læringsfællesskaber	52
Angst og inklusion	59

Introduktion til materiale

Når man taler om social inklusion på de danske ungdomsuddannelser, så dækker betegnelsen over, at man ønsker at inddrage alle elever i institutionens fællesskaber uanset deres baggrund og forskelligheder. Ved at skabe gode rammer for, at alle får mulighed for at deltage aktivt, og ved at udøve tiltag med det formål at imødegå eksklusion, tilstræber man at skabe gode vilkår for de unges trivsel og dermed også for deres læring.

I disse år oplever undervisere, studievejledere og ledere på de danske ungdomsuddannelser, at der er sket en stigning i det, som kan betegnes som "ny udsathed", der ifølge professor Noemi Katznelson *"kobler sig til kulturer og strukturer, som har fokus på præstation, på at der skal være højt tempo på – acceleration – og til psykologisering – et øget fokus på selvforholdet og på de følelsesmæssige og psykologiske aspekter af tilværelsen"*.¹

Mange unge kæmper med en række udfordringer som mistrivsel, ensomhed, præstationskultur og diagnoser, og samtidig observeres en tendens blandt nutidens unge, hvor de i højere grad er opmærksom på – og reflekterer over – egne følelser. De ansatte på ungdomsuddannelserne står ofte i situationer med unge, der viser tegn på mistrivsel.² Mange unge har dertil haft svært ved at skulle tilbage i fysiske fællesskaber efter COVID-19. Det kan være udfordrende at genetablere de sociale dynamikker, og nogle af dem har opbygget vaner, hvor de mere eller mindre bevidst trækker sig fra fællesskabet.³

Antallet af unge som giver udtryk for at mistrives eller som ikke føler sig som en del af fællesskabet stiger. Der opstår nye og anderledes klassedynamikker, og lærerne oplever, at der nu er langt flere personanliggender, de skal forholde sig til. I en hverdag hvor der ikke altid er tid og ressourcer til omfattende inklusions-

arbejde, så mangle lærerne værktøjer. Ofte "forfalder" man til løsninger som en periode med faste pladser, en snak med studievejlederen og et par moduler med "klassens time". For mange lærere kan det være svært at vide, hvordan man skal reagere i klasselokalet, og hvilke hensyn man skal tage i den daglige undervisning. Dette understøttes af, at man i forbindelse med "ny udsathed" oplever unge, der er ramt af forskellige former for psykisk mistrivsel, men alligevel ser ud til at have ungdomsliv, der overordnet fungerer.⁴ Det kan være svært at vurdere, hvordan man skal agere. Nogle lærere udviser berøringsangst, mens andre resignerer og giver udtryk for, at det hovedsageligt må være studevejledningens opgave at håndtere den type problemstillinger.

Dette materiale er udarbejdet i forbindelse med et projekt støttet af Region Midtjyllands Uddannelsespulje. Projektet er et samarbejde mellem Marselisborg Gymnasium og Aarhus Katedralskole fra efterårssemesteret 2023 til og med forårssemesteret 2025. Kataloget er udarbejdet af 9 deltagende lærere.

Projektet ønskede at undersøge, hvad den enkelte lærer kan gøre for at foregribe eksklusion og marginalisering af forskellige elevtyper i klasselokalet. Ønsket er at give lærerne nogle konkrete værktøjer til at arbejde med klassedynamik og klasseopdeling, og projektet vil gerne afsondre, hvilke håndgribelige strukturer og tilgange, man som lærer kan bruge til at skabe inkluderende læringsfællesskaber og god klasserumskultur i forskellige typer af klasser.

1 <https://www.gl.org/nyt/Sider/Ny-udsathed---om-unges-mistrivsel.aspx>

2 Henrik Juul (red.), *Ny udsathed i ungdomslivet*, Hans Reitzels Forlag 2019

3 Tænk tanken Mandag Morgen, *Ungelivet under og efter Corona* 2023

4 <https://www.cefu.dk/emner/forskning-samarbejde/livsstil-og-sundhed/ny-udsathed.aspx>

Projektet følger tre spor, som materialet i dette katalog også er opdelt efter:

1. Forebyggelse: Når der opstår konflikter i klasser på diverse uddannelsessteder, kan det sætte barrierer op for trivslen og læringen. Hvad kan lærere gøre for at skabe inkluderende fællesskaber? Her vil der særligt fokuseres på klassedynamik og relationsarbejde i dagligdagen.
2. Håndtering: Hvilke gode og håndgribelige værktøjer kan man gøre brug af, når skaden er sket, og en konflikt eller eksklusion af en eller flere elever er opstået? Hvordan etablerer eller genskaber med en god dynamik i klassen?
3. Ny udsathed: I disse år sker der nogle særlige udfordringer, der hænger sammen med betegnelsen "ny udsathed". Man oplever oftere end før grad, at man som lærer skal forholde sig til personsager, der kan være forbundet med, at en elev bliver diagnosticeret med eksempelvis angst eller ADHD. I denne del undersøges det, hvordan man som lærer bedst støtter elever med konkrete diagnoser. Det undersøges dertil, hvilken betydning den øgede psykologisering i ungdomslivet har for ungdomsuddannelserne.

Dette materiale er ikke en projektrapport, men en samling af øvelser og strukturer, der forhåbentligt kan hjælpe lærere med at styrke elevernes trivsel i klasserummet og øge deres tilhørsforhold.

Øvelser og tiltag i projektet er efterprøvet i casearbejde på Aarhus Katedralskole og Marselisborg Gymnasium. Det anvendte baggrundsmateriale angives fortløbende i kataloget, og vi vil dertil gerne rette en stor tak til de konsulenter og sparringspartnere, der deltog i projektet.

01

Forebyggelse

Tilgange til at forebygge eksklusion i klasseværelset



At skabe fællesskaber gennem endnu uerkendte erfaringshorisonter

Problemstilling: Når elevernes faste pladser skaber et ekskluderende læringsfællesskab

Som undervisere oplever vi ofte, at eleverne sidder sammen med dem, som de også omgås med i fritiden. I nogle klasser betyder det, at klassen sidder kønsopdelt, mens det i andre viser sig ved, at eleverne sidder ved siden af de samme i hver time. Det er både forståeligt og helt normalt.

På Aarhus Katedralskole har vi også set bagsiden af dette sociale adfærdsmønster, da der er elever, der oplever at grupperinger og eksisterende sociale strukturer virker ekskluderende. Det er en forskelligartet gruppe, der oplever, at navigation i klasserummet er svært: Introverte elever, elever med angst, men også elever, der ønsker en mere åben klassekultur. Vi oplever, at de i stigende grad henvender sig til studievejlederne og teamlærerne med ønske om hjælp til at skabe et mere inkluderende fællesskab.

Vi ved af erfaring, hvor svært det kan være at udfordre allerede eksisterende gruppe-dynamikker og fremme en mere inkluderende klassekultur i de klasser, hvor grupper har lukket sig om sig selv. Når vi som undervisere fx blander klassen i lærerdefinerede grupper, søger elever hurtigt tilbage til dem, de allerede er i etablerede og trygge sociale relationer med. 'Sociale årsager' er som en konsekvens heraf tillige en kendt grund til frafald på bl.a. Aarhus Katedralskole. Det vidner om, hvor vigtige de sociale relationer er, men også om, hvor svært det kan være at ændre en classes sociale dynamik.

Teori og tilgang: Om præstationspres og trykzoner

Forskning viser, at den sociale trivsel har betydning for

faglig trivsel¹, men den sociale trivsel udfordres i den senmoderne perfektions- og præstationskultur, når klasseværelset forvandler sig til et rum for konkurrence om flest *likes*. At sige noget i klassen bliver således ikke kun et spørgsmål om læring, men også et eksistentielt og socialt vilkår: Er jeg god nok? Kan de andre lide mig? Er der plads til mig? Læringsfællesskabet udfordres af, at klassen ikke nødvendigvis opleves som en trykzone. Når man træder ind i klasseværelset, handler det ikke kun om at finde en tom stol, men også om social accept og anerkendelse.

Denne udvikling kan være en af årsagerne til, at der – især i begyndelsen af studieretningsklasserne i 1g – hurtigt opstår gruppedannelse på en sådan måde, at nogle klasser opleves som et ekskluderende læringsfællesskab. Man grupperer sig hurtigt for ikke at falde udenfor. Der synes derfor i stigende grad at være behov for, at undervisere også faciliterer processer, der fremmer en inkluderende læringskultur, der ikke alene fremmer tryk, men som også skaber fællesskab på tværs af de naturlige grupperinger. Ud fra disse overvejelser og med udgangspunkt i en klasse, der sad meget opdelt og på selvvalgte faste pladser i timerne, har man undersøgt og afprøvet, hvordan dét altid at sætte sig ved siden af de samme klassekammerater kan udfordres og forstyrres samtidig med at man fastholder og styrker klassens tryk. Hvordan kan man med andre ord få elever til at sidde ved siden af nye klassekammerater, som de har, men ikke vidste, at de havde, et fællesskab med? Målet er at give dem erfaringen af, at der er mange tilhørsforhold og systemer i en klasse.

¹ Eva Lykkegaard, Ane Qvortrup og Anna Dyrberg Stage, *TrivselsLUP 2024, Trivsel, læringstilgange og undervisningsformer i praksis*, Center for Gymnasie- og Erhvervsuddannelsesforskning, SDU, 2024; Noemi Katznelson, Anne Görlich og Mette Pless, *Mistrivsel i lyset af tempo, præstation og psykologisering – om ny udsathed i ungdomslivet*. Center for Ungdomsforskning.

Afprøvning og resultat: Den endnu uerkendte erfaringshorisont

For at imødekomme udfordringerne beskrevet ovenfor har vi på vores gymnasium igennem flere år arbejdet med 'faste pladser'. Eleverne i 1.g (hele året) og i 2.g (fra august til oktober) tildeles en studiegruppe, der ikke kun har et fagligt og socialt sigte, men også fungerer som 'faste siddemakkere', da gruppen skal sidde og Relationspædagogik. sammen i timerne. En af målsætningerne er at lære eleverne at samarbejde bredt, og dermed undgå de ekskluderende fællesskaber.

Målet med denne tilgang skal ses i forlængelse af dette tiltag, men har også til hensigt at gøre klassen bevidst om, at de har del i en erfaringshorisont, der forener dem på tværs af personlige, sociale og faglige interesser. Øvelsen foregår i starten af timen og varer omkring 10-15 minutter. Timen kan med fordel starte i fx skolegården inden eleverne har fundet en plads i klassen. Her får de tre øvelser.¹ De to første er samarbejdsøvelser, der ikke alene øger klassens kendskab til hinanden, men også styrker deres evne til at kommunikere og samarbejde. Eleverne skal positionere sig i forhold til hinanden. I øvelse 1 får eleverne følgende instruktion: De skal stille sig på én lang række, hvor den ældste står yderst til højre, og den yngste yderst til venstre, mens de øvrige på dato og måned skal placere sig her i mellem. Andre emner kunne være fx antal søskende eller hårlængde.

I øvelse 2 bedes de stille sig på en ny række. Denne gang er det ud fra deres øjenfarve (fra lysest til mørkest), men den skal udføres uden ord. Den adskiller sig fra den første øvelse i sværhedsgrad, ikke alene på grund af kommunikationsformen, men også da det kan være vanskeligt at vurdere om fx grønne eller blå øjne

er lysest. Øvelsen kræver tillige en anden grad af nærhed og kontakt eleverne imellem.

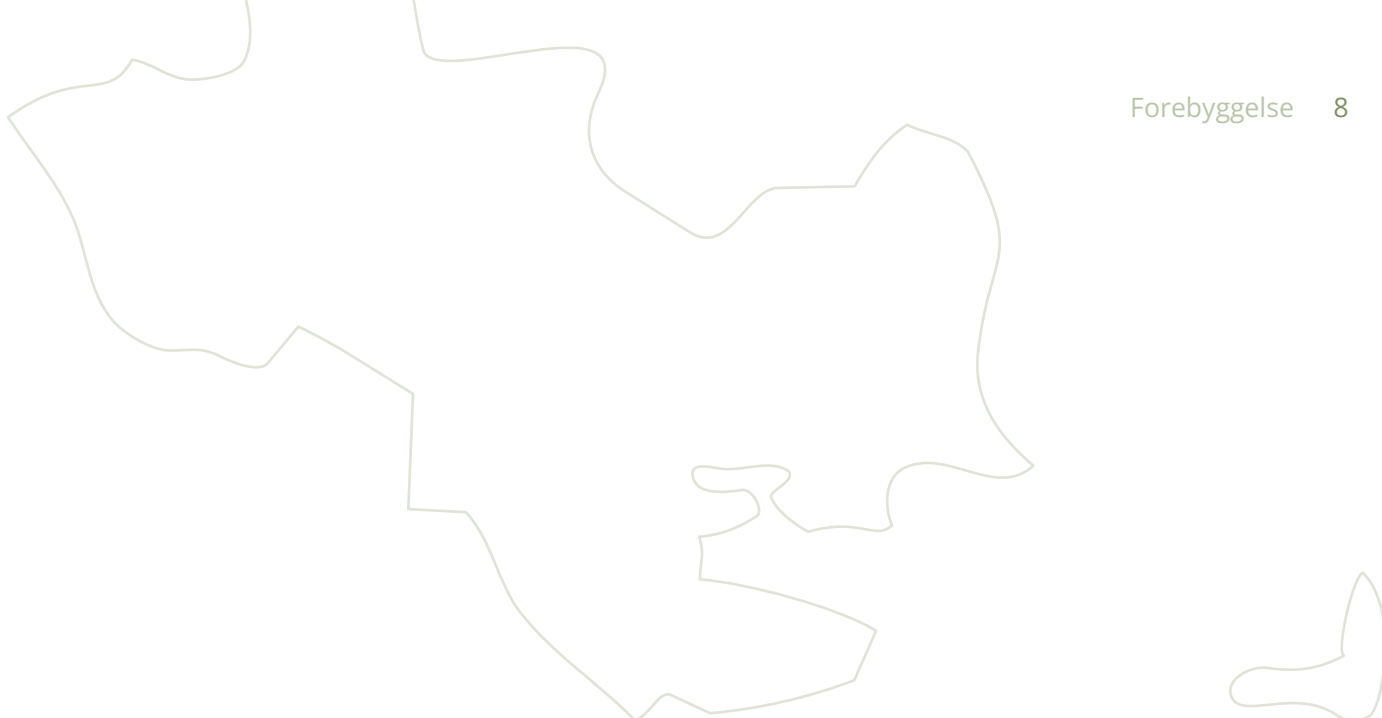
I øvelse 3 bedes eleverne stille sig i én af 4 grupper. De skal placere sig i forhold til deres position i familien, afhængig af om de er (a) store-søskende, (b) små-søskende, (c) midter-barn eller (d) enebarn eller tvilling. Gruppe a/b og gruppe c/d stiller sig diagonalt overfor hinanden, sådan at de til sammen udgør en firkant, der alle kan se hinanden. Når de har positioneret sig, bliver hver gruppe på skift spurgt ind til, hvordan det er at have den position i familien. Hvad er det bedste ved at være det ældste barn i familien? Hvad er det værste? Hvad er deres rolle i forhold til resten af familien? Hvad er deres syn på de mindre søskende? Er der særlige forventninger til rollen? Målet med samtalen er ikke alene, at klassen lærer hinanden at kende ud fra et nyt perspektiv, men også at de får indsigt i, at de deler en fælles og endnu uerkendt erfaringshorisont med andre end dem, som de normalt positionerer sig med. Det er en erfaring, som kun de deler.

Centralt for øvelsen er, at disse nye grupper udgør deres nye siddemakkere i klassen, når undervisningen går i gang. Hensigten er, at få dem til at side sammen med nogle, som de deler en hidtil uerkendt erfaring med.

Fordele og begrænsninger: Når den personlige oplevelse bliver en fælles erfaring

Øvelsen kan anvendes i 1.g med sigte på at fremme et inkluderende fællesskab, men kan med fordel også bruges i fragmenterede eller fællesskabsudfordrede 2.- og 3.g-klasser, hvor allerede etablerede sociale grupper bliver styrende for faglige grupperinger eller personlige præferencer.

1 Øvelserne trækker på forskellige læringsteorier, herunder Embodiet Learning, Positioneringsteori, Socialkonstruktivistisk didaktik



Som ved de fleste øvelser af denne art, udførte klassen – og de øvrige klasser, som blev præsenteret for øvelserne – den grinende og samarbejdende. Men det var også tydeligt, at de fire grupper i øvelse 3 hurtigt knyttede bånd indbyrdes. Det var nemt for dem at genkende hinandens erfaringer, og det skabte et samhörighedsforhold i gruppen. Deres personlige erfaring blev et naturligt udgangspunkt for en delt erfaring med dem i klassen, der fx også havde oplevet, at man som det ældste barn er forældrenes første forsøg på forældreskabet med de – ifølge klassen *tydelige* – fordele og ulemper det førte til, og som yngre søskende fx ikke oplevede på samme måde. Mens enebørnene kunne nikke genkendende til nogle af disse erfaringer, var det også tydeligt, at de havde en helt anden placering i familien, som de til gengæld kunne genkende hos de øvrige enebørn.

Øvelsen kan foretages regelmæssigt eller efter behov med varierende og universelle tematikker, som eleverne kan genkende sig i, såsom fødselsårstid, morgenmenneske eller natteravn og højde. Hvis klassen drager nytte af øvelserne, kan man på sigt også afprøve følelsesmæssige positioner ("jeg lukker ned, bliver aktiv eller søger hjælp, når jeg bliver presset" eller "jeg elsker, hader eller er ok med at sige noget foran klassen") eller sociale roller (fx "jeg lytter eller taler mest"). De fysiske positioneringsøvelsen synliggør ikke alene de nye fællesskaber, men kan også bevirke, at det for en stund bliver trygt at stå sammen med nogle, man normalt ikke oplever en fortrolighed med.

Evalueringerne af øvelserne er fra elevernes perspektiv positive. Set fra et lærerperspektiv kan det være problematisk, at de tager tid fra den faglige undervisning. Jeg vurderer omvendt at det er godt givet ud i forhold til at styrke klassens evne til inklusion. Det kan øge den faglige tryghed at vide, at alle i gruppen fx kender til at være enebarn. Det er dog vigtigt for at projektet skal lykkes, at øvelsen ikke står alene eller fremstår isoleret, men at

det etablerede fællesskab genaktiveres løbende, og at grupperne bruges med det samme (som siddegrupper eller som arbejdsgrupper). Jeg sørger også for, i så vidt omfang som muligt, at genanvende inddelingen i løbet af skoleåret, som fx i denne søskende-positions-øvelse: 'De ældste søskendes opførelse af Slaget ved Dybbøl 1864' for på den måde at blive ved med at udvide deres sociale horisont.

Det inkluderende gruppearbejde

Problemstilling

Gruppearbejde er en fast del af de fleste underviseres didaktiske værktøjskasse og en ofte brugt arbejdsform. Der kan dog ligge vidt forskellige overvejelser bag gruppedannelsen - lige fra at eleverne selv vælger, til tællegrupper eller til velovervejede gruppesammensætninger. Denne proces kan føre til frustration og konflikt, da eleverne ofte foretrækker at arbejde sammen med dem, de plejer - hvilket ikke er det bedste udgangspunkt for det inkluderende læringsfællesskab.

Her er det underviserens ansvar at foretage didaktiske refleksioner om gruppernes sammensætning og at facilitere gruppearbejdet, hvis målet er at skabe inkluderende grupper. I dette indlæg præsenteres en række øvelser med fokus på dette mål. Disse øvelser er bud på, hvordan eleverne i gruppearbejdet opnår accepterede *roller*, bidrager meningsfuldt, og dermed indgår i et læringsfællesskab.

Teori

Som teoretisk afsæt anvendes Ditte Jensen og Pernille Bøghs *gruppedynamiske model* (God klassekultur, 2019) til at identificere de problemstillinger, eleverne møder i opstartsfasen af etableringen af læringsfællesskaber. Her befinder vi os i inklusionsfasen, hvor eleverne har behov for accept, optagelse og en *accepteret rolle* i gruppen. For at imødekomme disse behov kan underviseren bidrage med tydelig styring, instruktion og klare rammer i gruppearbejdet. Desuden inddrages David Mitchell og Dean Sutherlands arbejde med inkluderende læring for at klargøre nogle vigtige elementer i det gode gruppearbejde (*What really works in Special and Inclusive education*, 2020). Her sondres mellem at arbejde *som* grupper og *i* grupper. Arbejde *som* grupper er mere struktureret og styret og er mere hensigtsmæssig, hvis målet er, at alle i gruppen skal have en rolle. En vigtig pointe er, at hvert gruppemedlem har en ressource, de

skal bidrage med til at løse en opgave for at opnå en rolle i gruppen.

Tilgang

Tilgangen er afprøvet i en klasse i foråret 2024. I undervisningen er der blevet anvendt forskellige øvelser med det til fælles, at eleverne har arbejdet i blandede grupper med fokus på tydelige roller og individuel indflydelse. Med dette som afsæt følger her tre eksempler på øvelser udført i matematikundervisningen:

1. Øvelser med egne data: her bruges data fra eleverne selv - f.eks. skostørrelser eller afstand til hjemmet til deskriptiv statistik, mobilvaner, rygevaner eller alkoholforbrug til hypotesetest, højdedata til modellering mv.
2. Øvelser med roller: Eksempelvis hvor eleverne arbejder i par og løser en opgave, hvor den ene noterer, mens den anden formidler, eller stafetopgaver - en del af opgaven løses og sendes videre i gruppen.
3. Øvelser med unikke brikker: Hver elev sidder med en unik brik/info/kode til at løse opgaven eller til at komme videre i processen - f.eks. i form af escape room eller puslespilsbeviser. Disse øvelser er sandsynligvis velkendte for mange, men her bevidstgøres nogle af de overvejelser underviseren kan gøre sig, så eleven kan få en unik rolle i gruppen og på den måde bliver en vigtig del af gruppearbejdet.

Afprøvning og resultat

Øvelserne er blevet afprøvet i en 2g-klasse. Som optakt har læreren talt med klassen om at arbejde som gruppe, om bevidst at blande grupper, og om at spille en rolle i gruppen. Lærers oplevelse er, at italesættelsen af gruppedannelsen afmonterede den ellers forventede kritiske reaktion på de blandede grupper. Det blev en selvfølge, at grupperne var dannet på forhånd, og

at eleverne skulle spille en rolle - på den ene eller anden måde - i gruppen. Her er det vigtigt, at man som underviser understreger betydningen af, at eleverne opfylder de roller, de bliver tildelt - f.eks. er det afgørende at medbringe det data, de skal arbejde med for at kunne spille en rolle i gruppen eller at de overholder spillereglerne.

En udfordring for det inkluderende læringsfællesskab kan opstå, hvis enkelte elever ikke bidrager med det, de skal, og dermed ikke spiller en rolle i gruppen. En anden udfordring kan opstå, hvis den faglige indgangstærskel sættes for højt - her er der en risiko for, at de fagligt svagere elever bliver sat af og ud af deres roller.

Fordele og begrænsninger

Tilgangen kan med fordel anvendes i 1g med det formål at etablere inkluderende læringsfællesskaber i nye klasser. I ovennævnte 2g-klasse havde tilgangen også sin berettigelse ved at bygge bro mellem nogle ellers tydeligt opdelte grupperinger. Tilgangen vil umiddelbart have mindre effekt i veletablerede, homogene klasser. Selvom tilgangen kan fremme inkluderende læringsfællesskaber, har den også nogle begrænsninger. For det første kræver den tid og forberedelse. For det andet afhænger tilgangen af, at eleverne accepterer og engagerer sig i deres tildelte roller.

Bølgelængde

Problemstilling (casebeskrivelse)

I starten af grundforløbet samt ved oprettelsen af studieretningsklasserne er det tit en udfordring, at eleverne har svært ved at finde sammen i det nye fællesskab. Når de sidder sammen med nye klassekammerater føler de at stilheden er pinlig og akavet, hvorfor de søger hen til de grupperinger de i forvejen kender eller finder mobiltelefonen frem. Herved bliver eksisterende relationer forstærket og dem der ikke har nogen udelukket.

Dette indlæg beskriver en aktivitet der kan hjælpe dem til at føre en struktureret samtale med klassekammerater som de ikke kender og forhåbentligt få øjnene op for hvad de har til fælles

Beskrivelse af tilgang

Eleverne sidder i mindre grupper (maks 5 personer i hver). Den yngste starter med at blive udnævnt som "bølgelængde afstemmer" og holder sig for ørerne og lukker øjnene. Resten af gruppen skal ved tegn og fagter finde et fælles tal mellem 1 og 10 (eksempelvis 7). Tallene er en skala, hvor 1 er noget man "absolut ikke bryder sig om", mens 10 er "det bedste man ved i hele verden".

Bølgelængde afstemmeren skal nu stille et spørgsmål til hver af gruppens resterende medlemmer, hvor deres svar skal afspejle tallet. I dette eksempel er tallet 7, så hvert gruppemedlem skal svare med noget der svarer til 7 (altså noget de godt kan lide, men ikke det bedste de ved). Se eksempel nedenfor

- Bølgelængde afstemmer til elev X: Hvilken feriedestination svarer til tallet?
- Elev X: Sommerhusferie ved vesterhavet (elev X kan godt lide sommerhusferie ved vesterhavet - men det er ikke absolut favorit ferien.. havde tallet været 9 havde eleven måske sagt skiferie)
- Bølgelængde afstemmer til elev Y: Hvilken mad svarer tallet til?

- Elev Y: Min mors hjemmelavede lasagne (elev Y kan godt lide mors hjemmelavede lasagne - men der er andet mad som er bedre... havde tallet været 9 havde eleven måske svaret "fars hjemmelavede burger")
- Andre typer spørgsmål: Musik, fag i skolen, sport, fritidsaktivitet mm

Når alle medlemmer fra gruppen er blevet stillet et spørgsmål skal bølgelængde afstemmeren gætte på hvilket tal gruppen havde. Herefter skal hvert gruppe-medlem sætte nogle ord på, hvordan tallet stemmer overens med deres svar.

Så skal det næste gruppemedlem være "Bølgelængde afstemmer" og processen fortsætter til alle har været igennem.

Afprøvning og resultat

Øvelsen blev afprøvet blandt et tutorhold, som en inspiration til team-building øvelser de kan lave med de kommende 1g-elever, der starter efter ferien. Tanken er altså, at øvelsen kan indarbejdes, når 1g-eleverne møder hinanden. Tutorerne havde lidt svært ved at forstå konceptet, men da det først kom i gang fungerede det fint. I efterbehandlingen af hver runde, var det meningen, at alle skulle sætte nogle ord på hvordan tallet stemte overens med deres svar - dette var et punkt som de meget hurtigt sprang over, hvorfor de nok skal hjælpes med at "turde" fortælle lidt mere om deres svar.

Læreren skal ændre følgende, næste gang øvelsen skal anvendes:

tydeligere instruktion:

- både forklaring fra tavlen
- derefter en et eksempel med læreren selv og en elev foran klassen, hvor resten af klassen skal gætte hvordan tal og svar hænger sammen.

Fordele og begrænsninger

- Tilgangen giver de forskellige grupper mulighed for, at lave en styret aktivitet hvor de begynder at kende mere til hinandens interesser udenfor skolen. I den bedste af alle verdener munder snakken om sammenhæng mellem tal og svar ud i mere hyggesnak.
- Tilgangen fungerer godt ved elever "der gerne vil". Tutorgruppen var eksempelvis meget positive og ville gerne få det til at fungere. Øvelsen bliver svær i en klasse hvor for mange reagerer på den indledende akavethed ved at melde sig ud.
- Øvelsen kan køres igen og igen i forskellige grupper.



Morgenrutine

Problemstilling (casebeskrivelse)

I begyndelsen af grundforløbet samt ved oprettelsen af studieretningsklasserne er det tit en udfordring, at eleverne har svært ved at finde sammen i det nye fællesskab.

Dette indlæg beskriver en aktivitet der kan hjælpe dem til at føre en struktureret samtale med klassekammerater som de ikke kender og forhåbentligt få øjnene op for hvad de har til fælles. Endvidere er det tanken at aktiviteten kan bruges som en måde at starte dagen eller timen ud, således at man sikrer at alle elever i klassen føler sig set/hørt af deres klassekammerater før undervisningen starter.

Beskrivelse af tilgang

Eleverne skal sidde i 4 mandsgrupper omkring et bord. Alle elever skal have alle deres hænder inde på midten af bordet i en stor bunke. Læreren siger et udsagn højt. Alle som ikke kan sige JA til dette udsagn, trækker deres hænder til sig og placerer dem under bordet. Dem der stadigvæk har hænder på bordet bliver bedt om at fortælle noget om hvordan de kan sige ja til udsagnet for gruppen. Er der flere, der har hænder på bordet, supplerer de hinanden. Efter snakken er slut placerer alle hænderne på bordet igen og læreren kommer med et nyt udsagn

Lærer: "Alle der er cyklet i skole (beholder hænderne på bordet)"

- opfølgning: Fortæl hvilken rute i cykler

Lærer: "Alle der følger med i Paradise hotel"

- opfølgning: Fortæl om det største drama fra denne sæson, eller hvem de holder med.

Lærer: "Alle der kan huske deres bedste julegave sidste jul"

- opfølgning: Fortæl hvad gaven var, og hvorfor den var god.

Vinkel med mere faglig fokus

Lærer: "Alle der har læst lektier til i dag"

- Opfølgning: Fortæl hvad den handlede om - suppler gerne hinanden

Lærer: "Alle der kan huske hvad vi lavede i sidste samf time"

- Opfølgning: Fortæl gruppen hvad vi lavede - suppler gerne hinanden

Afprøvning og resultat

Aktiviteten blev afprøvet med en 2G klasse der kendte hinanden godt og som underviseren også kender. Mange af spørgsmålene relaterede sig således til sjove oplevelser på en netop overstået studietur. Det gik selvsagt rigtigt godt.

Fordele og begrænsninger

- Fordelen er at eleverne får set hinanden i øjnene og fortalt om noget foran en gruppe andre elever. Måske får de ligeledes kendskab til at de følger med i de samme serier/kan lide den samme mad. Endvidere kan aktiviteten gradvis skrues op til at have et mere fagligt fokus (som i sidste del af beskrivelsen)

Rytmisk Brainbreak

Problemstilling (casebeskrivelse)

For meget stillesiddende undervisning kan gøre en klasse urolig. Det giver derfor god mening at give eleverne små pauser. I et nyt fællesskab giver disse pauser dog også eleverne udfordringer, da en pause fra det faglige blot bliver arbejde i forhold til at finde ud af det sociale. Hvem skal jeg snakke med?, hvilken gruppe skal jeg søge hen imod?. Denne øvelse giver en pause, hvor de laver noget (lidt) fysisk i nogle faste konstellationer

Beskrivelse af tilgang

Hele klassen rejser sig op og spreder sig rundt i lokalet. Hvis man har mulighed for at gå udenfor i skolegården eller et andet sted hvor de kan stå med god afstand, er dette at foretrække. Læreren sætter en rytme igang som eleverne skal efterleve og følge. Rytmen laves ved at 1) Klappe i hænderne 2) slå sig på lårene 3) hoppe og trampe.

Efter alle kan følge rytmen sættes eleverne sammen 2 og 2. Det er vigtigt at læreren styrer dette enten ved pædagogiske overvejelser eller en gruppegenerator.

Herefter skal eleverne forberede sig på at kunne holde rytmen sammen. Eksempelvis som nedenfor ved makkerpar X og Y

- Elev X: klapper hænder
- Elev Y: klapper lår
- Elev X hopper og tramper
- Elev Y: klapper hænder
- Elev X: klapper lår

Efter et stykke tid forsøger de at holde lærerens takt som starter langsom, men bliver hurtigere og hurtigere.

Efterfølgende laves nye makkerpar og prøver igen. Dette kan fortsættes til der ikke er behov for brainbreak længere.

Afprøvning og resultat

Øvelsen blev afprøvet i en 2G klasse der egentligt kender hinanden godt. Generelt har de svært ved at holde takten sammen, fordi man skal gøre de forskellige ting forskudt. I denne klasse var det en god ting, da de kunne grine af det. I andre klasser skal man dog være opmærksom på, at sværhedsgraden kan medføre at nogen "melder sig ud" hvis man holder fast i grupperne for lang tid. Læreren skiftede gruppekongstellationer 3 gange - det gav en god dynamik.

Hvad skal læreren ændre næste gang, øvelsen anvendes?

- Prioriter at skifte gruppekongstellationer et par gange (hellere at de øver sig kortvarigt og derefter får en ny makker, end at de prøver i lang tid med samme makker

Fordele og begrænsninger

- Øvelsen er bedst at lave udenfor i en skolegård eller på en græsplæne. Den kræver dog også at man styrer hvem der finder sammen med hvem, for at undgå at "bedste vennerne" ikke finder sammen.
- Øvelsen giver en pause fra den faglige undervisning uden telefoner, hvor de laver noget bevægelse og forhåbentligt kan grine sammen.

Den gode debat

Problemstilling

Selvom det meste af vores undervisning bygger på faglighed og systematisk tilgang til stoffet, sker det nogle gange i nogle fag, at eleverne skal inddrage personlige erfaringer, holdninger, perspektiver og lignende. Det kan føre til konflikt og frustration, da der her er mere på spil for eleverne. Det er en problematik, som er blevet mere relevant de senere år pga. "ny udsathed" og kulturelle strømninger såsom identitetspolitik, "wokeism" og "cancel culture", hvor uenighed ikke altid opfattes som legitimt, og hvor der er større fokus på gyldigheden af den enkeltes subjektive opfattelse af et givent fænomen. Uanset hvad man synes om disse emner, må det være lærerens ansvar at lære eleverne at håndtere uenighed på en ordentlig måde, så disse sekvenser kan være konstruktive. Det er en forudsætning for et inkluderende læringsfællesskab, at man kan være uenige på en ordentlig måde.

Derudover er det en vigtig del af dannelsen af eleverne som demokratiske medborgere. I det følgende vil jeg præsentere et bud på, hvordan man kan træne en klasse i den gode debat.

Teori og tilgang

I denne tilgang vil der blive taget udgangspunkt i den tyske filosof Jürgen Habermas' kriterier for "den herredømmefri samtale". Derudover er der fundet inspiration hos sociologen Dennis Nørmark og filosofen Vincent Hendricks' kronik i Højskolebladet den 14/6 2022 med titlen "Dennis Nørmark og Vincent F. Hendricks: Her er et sæt spilleregler til brug i woke-debatten".¹

Eleverne præsenteres tidligt i studieretningsklassen for Habermas' kriterier for den herredømmefri samtale:

1. At man taler forståeligt, det vil sige så andre kan forstå det, man siger.
2. At man respekterer samtalepartneren som et selvbestemmende menneske, der har ret til at ytresig.
3. At man er villig til at udjævne eventuelle magtforskelle mellem samtalepartnerne.
4. At den anden part har ret til at argumentere imod alt, hvad man siger.
5. At man er villig til at lytte til den andens argumenter og til at lade sig overbevise af dem.
6. At man er villig til at leve sig ind i den andens synspunkter.

Tilgangen er blevet afprøvet i samfundsfagsundervisningen, hvor man som udgangspunkt tilstræber objektivitet, men en gang imellem tager vi debatter, hvor eleverne skal give udtryk for deres egne holdninger. Når det sker, repeterer vi først Habermas' kriterier, så de er præsentable, når eleverne debatterer. Emnerne, der debatteres, i forbindelse med tilgangen skal være samfundsfagligt relevante og gerne kontroversielle og tabubelagte. Måske er det emner, som eleverne normalt undgår, eller som de oplever kan føre til konflikt. Måske er det emner, hvor de føler sig presset til at give udtryk for en bestemt holdning eller at udtrykke sig på en bestemt måde. Eksempler på emner kan være: Konflikt i Mellemøsten, kønsroller og ligestilling, integration og diskrimination, LGBT+, sex og samtykke, wokeism og religionens rolle i samfundet.

Debatterne køres på forskellige måder:

- Klassisk lærerstyret klassediskussion
- Det delte klasserum: Eleverne fordeler sig fysisk forskellige steder i klasselokalet alt efter deres holdning til emnet. Undervejs i debatten kan de flytte sig, hvis de ændrer holdning
- Par-debat: Eleverne sættes sammen i par og skal debattere et emne, de er uenige om
- Roterende cirkler: Eleverne står i en indre cirkel og en ydre cirkel. De debatterer et emne med eleven, de står overfor. Efter 3-4 minutter roterer den ene cirkel. Eleverne skal nu fortælle deres nye debat-

¹ (Kilde: Poul Brejnrod, Ulrik Grubb og Søren Kauffeldt Larsen; Sociologi, Gyldendal, 2017 - <https://sociologi.systime.dk/?id=181&L=10>)

partner, hvad de lærte af debatten med den forrige elev. Hvad var de enige om, hvad var de uenige om, og hvad var den anden elevs bedste pointe? Dernæst debatterer de med den nye debatpartner

- Paneldebat: 3-4 elever med forskellige holdninger debatterer et emne, de er uenige om foran klassen. En anden elev styrer debatten. Resten af klassen noterer de centrale pointer.

Uanset hvilken af debatformerne vi bruger, runder vi af med en meta-diskussion. Formålet her er, at identificere hvad uenigheden bunder i. Vi skal nå frem til, hvilke forskellige værdimæssige eller analytiske grundpræmisser der fører til forskellige holdninger til det givne emne. Derudover skal eleverne reflektere over, hvad de gjorde for at overholde Habermas' kriterier for herredømmefri samtale.

Afprøvning og resultat

Tilgangen er afprøvet i en 1g klasse i samfunds-fagsundervisingen. Det har resulteret i en rigtig fornuftig debatkultur i klassen, men det er svært at afgøre, om det kan tilskrives Habermas' og lærerens fortjeneste. Læreren oplever dog, at eleverne er bevidste om at debattere på en ordentlig måde, og indtrykket er, at forsøget med den gode debat har øget denne bevidsthed.

Den største udfordring har været at finde emner, hvor eleverne er uenige. Ofte går debatten hurtigt i stå, fordi de nikker og roser hinanden. De fremstår ganske høflige, og man må nogle gange opfordre dem til at bore i hinandens argumenter eller finde nuanceforskelle i deres holdninger eller sågar spille djævlens advokat. Måske skal de påtage sig en holdning, som er stik modsat deres egen og forsøge at argumentere så overbevisende for den som muligt.

Fordele og begrænsninger

Forhåbentlig faciliterer "Den gode debat" et mere inkluderende læringsfælleskab, hvor man kan håndtere kontroversielle emner på en ordentlig måde og lære af uenighed. Derudover rustes det eleverne til at debattere på en konstruktiv måde i andre sammenhænge udenfor skolen. Tilgangen kan være særlig brugbar i klasser, hvor der er elevgrupper med meget forskellige værdier og erfaringshorisonter. Den er også meget brugbar i klasser, hvor nogle få elever er meget toneangivende, mens flertallet er tilbageholdende. Den er mindre brugbar i homogene, velfungerende klasser. I disse klasser kan det være nødvendigt, at læreren er mere aktiv for at få gang i debatten.



På jagt

Problemstilling (casebeskrivelse)

I starten af en ny klassesdannelse, kan det være svært for eleverne at komme i gang med at tale med hinanden og derved lære hinanden at kende og danne relationer.

Dette indlæg beskriver en aktivitet der kan hjælpe dem til at tale sammen og åbne op for hvem de er, og dermed starte relationsdannelsen. Endvidere er det tanken at aktiviteten kan bruges som en måde at starte dagen eller timen ud, således at man sikrer at alle elever i klassen føler sig set/hørt af deres klassekammerater før undervisningen starter.

Beskrivelse af tilgang

Eleverne skal stå i to cirkler, der er lige store. Den ene cirkel skal være inde i den anden. Eleverne i de to cirkler skal vende ansigterne mod hinanden. Nu skal eleverne på jagt efter ting, som de har til fælles. Det kan være en lillesøster, en hund, at de spiller fodbold, at de elsker pizza osv. Når læreren fløjter eller pifter, skal eleverne i den inderste cirkel gå et skridt til højre og dermed møde en ny samtalepartner. Øvelsen fortsættes indtil alle i de to cirkler har talt med hinanden.¹

Afprøvning og resultat

Aktiviteten blev afprøvet med en 2.g klasse, der kender hinanden godt, og som underviseren også kender. Eleverne havde derfor allerede en relation til hinanden, men igennem øvelsen lærte de alligevel alle noget nyt om hinanden og fik derved understøttet nye fællesskaber.

Fordele og begrænsninger

- Fordelen er at eleverne får set hinanden i øjnene, mens de taler sammen om at finde noget de har til fælles. Derved skabes potentielt nye relationer.
- Øvelsen kan også gå på et fagligt indhold, hvor eleverne skal finde frem til noget, som de begge har forstået i en novelle (dansk, engelsk) ift. forskellige analysefokuspunkter, som læreren nævner mellem de forskellige pift/fløjt, som fx miljø, fortæller, personer, symboler etc.

¹ Øvelsen er inspireret af "Interviewcirklen" fra *Randi er smidt ud af gruppen – metodiske og praktiske øvelser til stærke læringsfællesskaber* af Ditte Gøricke Jensen og Pernille Hedegaard Bøgh, Frydenlund, 2023

Terningeøvelsen

Problemstilling (casebeskrivelse)

I starten af en ny klassedannelse, kan det være svært for eleverne at komme i gang med at tale med hinanden og derved lære hinanden at kende og danne relationer.

Dette indlæg beskriver en øvelse der kan hjælpe dem til at tale sammen og åbne op for hvem de er, og dermed starte relationsdannelsen. Men samtidig er der indlagt en overvægt af faglige spørgsmål, som går på en konkret novelle, som eleverne har haft for i enten dansk eller engelsk. Disse spørgsmål er dog fokuserede på reception og oplevelse. Elevernes fokus skal altså være på, hvilken oplevelse de havde med novellen under gennemlæsningen. Novellen skal indeholde tomme pladser – tekster fra minimalismen i Danmark og USA eller impressionismen i Danmark er derfor eksempelvis oplagte.

Beskrivelse af tilgang¹

Eleverne sidder sammen i grupper af 3-4 elever ved borde. De får udleveret en terning af læreren. Eleverne skiftes nu til at slå med terningen og skal svare på det spørgsmål, som svarer til antallet af øjne, som terningen lander på. Øvelsen slutter, når læreren vurderer, at eleverne har udtømt spørgsmålene.

Spørgsmål til terningekast:

1. Dit første og umiddelbare indtryk af novellen?
2. Hvem er dit forbillede? (det kan være din mor, en fodboldspiller, en filosof, en klimaaktivist etc.)
3. Udpeg en af de tomme huller/pladser i teksten og fortæl, hvad du tror, der kan tolkes ind i denne tomme plads.
4. Hvilken detalje mangler du for at forstå novellen?
5. Fortæl kort om dine forældre og søskende.

6. Hvad synes du novellen grundlæggende handler om?

Teori:

Wolfgang Iser bliver opfattet som hovedskikkelsen bag reader response-teorien. Han fremhæver den betydning, som tekstens tomme pladser, de udfyldte huller i teksten, har for forståelsen af den. De er årsagen til, at læsningen bliver en subjektiv proces, for læserens rolle er betydningsfuld, når han under læsningen udfylder dem med sin fantasi, erfaringer og baggrundsviden. Man kan sige, at forfatterens og læserens bevidstheder mødes i fortolkningen, når de tomme huller udfyldes. Når modtageren er i fokus, bliver det forholdet mellem forfatter, tekst og læser, der er det vigtigste i tekstarbejdet.²

Afprøvning og resultat

Aktiviteten blev afprøvet med en 2.g klasse, der kender hinanden godt, og som underviseren også kender. Eleverne havde derfor allerede en relation til hinanden, men igennem øvelsen lærte de alligevel alle noget nyt om hinanden og fik derved understøttet fællesskabet. Derudover virker øvelsen godt til at få åbnet en novelle inden selve analysearbejdet, som man kan fortsætte efterfølgende.

Fordele og begrænsninger

- Øvelsen virker godt til at åbne en tekst på en receptionsorienteret måde, som indbyder til at eleverne byder ind med deres subjektive tilgang til teksten,

¹ Øvelsen er inspireret af et oplæg om konkrete øvelser, der skaber inkluderende fællesskaber af Ditte Gøricke Jensen og Pernille Hedegaard Bøgh afholdt på Marselisborg Gymnasium i 2024.

² Wolfgang Iser, *The Act of Reading*, 1974

som kan virke mere tillokkende for dem end den mere traditionelle tekstanalyse.

- Øvelsen giver eleverne nye indsigter i hinandens liv.
- Øvelsens længe er begrænset, da spørgsmålene kun kan gå igen et vist antal gange, inden svarene vil blive for gentagende.



Projekt 'God Studietur for alle – fra 60 til 80 på 20'.

Problemstilling

Et trygt og anerkendende læringsfællesskab er fundamentet for vores virke som lærere i klasserummet. Uden tryghed, intet mod hos eleverne til at komme ud af deres komfort zone og udfordre sig selv i læringsprocessen. Men det kan ofte være svært at afkode, hvordan stemningen reelt er i de enkelte klassefællesskaber, med mindre vi har med klasser at gøre, der befinder sig i yderpositionerne af fællesskabsspektret, altså et enten virkelig utrygt og toksisk miljø eller et fremragende og konstruktivt miljø. Sådanne klasser kræver enten massiv handling eller positiv vedligeholdelse, men i klasser imellem yderpositionerne vil der ofte være et stort potentiale for at løfte klassens sociale sammenhold. Denne opgave beskæftiger sig med projektet 'Fra 60 til 80 på 20', der netop har som mål at løfte det sociale fællesskab i en klasse, der på overfladen virker velfungerende, men som bag denne facade har underliggende konflikter og synlige, men tavse grupperinger, der både hæmmer mange individer i klassen, men også lægger en dæmper på oplevelsen af tryghed, tilhørsforhold og motivation i klassefællesskabet.

Konkret handler projektet om en 2.g-klasse, der i begyndelsen af studieretningsklassen i 1.g havde store problemer med fællesskabet i forhold til at rumme og anerkende alle og de mange forskellige personligheder i klassen. Klassen er en musikstudieretning, hvor mange havde været på efterskole sammen, hvilket gav gruppekendskab- og tilhørsforhold hos mange allerede ved studieretningsstart, hvilket ikke gjorde noget godt for åbenheden i fællesskabet. Men samtidig viste det sig, at mange af dem, der ikke var en del af efterskolefællesskabet, var meget introverte og stille og ifølge efterskoleeleverne også ekstremt passive og handlingslammede, så fronterne var trukket skarpt op, og en del fra begge 'lejre' følte sig ikke trygge eller motiverede i klassefællesskabet. Jeg var på besøg i klassen et par gange i 1.g som studievejleder, og dønningerne lagde sig en smule, men grup-

peringerne og den manglende tryghed bestod helt ind i 2.g, hvilket jeg fik bekræftet gennem individuelle samtaler. I timerne virkede klassen ok og velfungerende. Jeg besluttede derfor i oktober i 2.g at igangsætte projekt 'Fra 60 til 80 på 20 – god studietur for alle'.

Projektet havde som målsætning at:

- Skabe et fremtidigt konkret fælles mål – en god studietur for alle
- Tale konstruktivt og fremadrettet ud fra potentiale og udvikling frem for bagudskuende analyse og skyld.
- Arbejde ud fra en realistisk målsætning for trivsel og fællesskabsgrad ved at sigte efter en 'score' på 80, og ikke 100 - med tydelige første skridt.
- Skabe rum for anerkendelse og accept via opbygning og vedligeholdelse af symbolsk interaktionisme og uerkendte fællesskaber

Teori og tilgang

Da ingen i klassen talte grimt om eller til hinanden, og der ikke havde været nogle voldsomme og eksplicitte konflikter, blot en dræbende våbenhvile, var min vurdering, at man kunne komme langt ved at arbejde med at skabe en fælles forståelse og handling i forhold til den enkelte elevs behov for anerkendelse, tryghed og betydning i fællesskabet via et arbejde med at skabe fælles mål, udfoldelse af uerkendte fællesskaber og en interesse og motivation for det fælles bedste med forankring i et konkret projekt, nemlig klassens studietur, der lå 20 uger fremme. Projektets teoretiske fundament bygger derfor på gode gamle teoretiske travere, der arbejder med:

- Basale menneskelige behov - Maslow
- Anerkendelse – Axel Honneth
- Symbolsk interaktionisme - hvor vi forsøger at bringe de mange habituelle erfaringer med tidligere

fællesskab sammen i skabelsen af et positivt og rummeligt fællesskab i klassen – George Herbert Mead

- Facework – bevidsthed om behovet for anerkendelse og accept og trusler mod dette ioptræden på den sociale arena – Erving Goffman
- Appreciative Inquiry (AI): Med Peter Langs bonmot: *“Bag ethvert problem er en frustreret drøm – og drømmen kom først!”* går vi på opdagelse i, hvad der var den oprindelige drøm i klassen, før stilheden og våbenhvilen opstod, og hvordan denne drøm stadig er mulig at forfølge.

Ingen af teorierne blev præsenteret eksplicit for klassen, men blev tænkt ind i hele tilgangen, præsentationen af projektet og de enkelte øvelser. Forløbet blev bygget op omkring 3 blokke (2*45 min, 1*90 min) fra november til december (og vil blive fulgt op af 3 blokke efter nytår inden studietur i marts), hvor der er arbejdet med:

- PP-præsentation
- Øvelser fra bogen 'Randi er smidt ud af gruppen – metoder og praktiske øvelser tilstærke læringsfællesskaber' af Ditte Gøricke Jensen og Pernille Hedegaard Bøgh (Frydelund 2023).
- Egne teambuilding-øvelser
- Skriveøvelser
- AI-genererede billeder til at visualisere mål og fremtid for klassen.

Afprøvning

Projektets første del blev gennemført med 3 blokke med følgende indhold:

1. blok (40 minutter):

1) Intro til projektet med PP (15 min). Præsentationen tog implicit udgangspunkt i ovenstående teoretikere med en snak om menneskers behov for tryghed og anerkendelse, facework i fællesskaber og vores (studievejleders og læreres) oplevelse af klassens uudnyttede potentiale. Præsentationen satte også projektets slutmål som klassens studietur til London.

2) Individuel skriveøvelse på papir med følgende spørgsmål (det var på dagen for den årlige traditionsrige Julebasar, hvor alle klasser laver en bod, der skal tjene penge ind til et godt formål) (20 min). Elevernes svar på skriveøvelsen blev afleveret anonymt til undertegnede:

- Hvad glæder jeg mig mest til på studieturen?
- Hvad er jeg lidt bekymret over i forhold til studieturen?
- Hvad vil jeg selv gøre i dag for at gøre Julebasaren til en god oplevelse?

2. blok (45 minutter):

1) Intro (5 min): Opfølgning på Julebasaren og ros for nuanceret og empatisk formidling af bekymringer og forventninger – alle er bevidste om, at man hver især kan have forskellige bekymringer, og alle er meget opsatte på at hjælpe hinanden til at få en god tur, og at det er et fælles ansvar. Så vi har (stadig) et godt udgangspunkt for at skabe noget bedre end status quo.

2) To små kende-legs (20 min):

a) Stil jer på en række ud fra øjenfarve – fra mørkest til lysest. INGEN SNAK UNDERVEJS.

b) Stil jer i en af 4 grupper ud fra din position i familien: er du a) store-søsken, b) små-søsken, c) midter-søsken eller d) enebarn (samt tvilling). Fortæl i din søskende-gruppe hvad din erfaring er med at have denne position i familien – fordele, ulemper, roller og forventninger.

3) Opfølgning på Lynskrivning (10 min): Præsentation af pointer fra lynskrivning – både forventninger og bekymringer - samlet i forskellige kategorier og med fremadrettet plan for at arbejde med bekymringer ud fra 3 forskellige 'løsnings'-perspektiver: individuelt, klassen, skolen/lærerne.

4) Snak og aktivitetsplanlægning for 2025 i søskende-grupper (10 min)

3. blok (90 minutter)

1) Velkomst og intro (5 min)

2) Fødselsdag og livshistorie (15 min):

a) *Fødselsdagsritualer*: Gå rundt blandt hinanden. Når læreren siger 'Hep', stopper du op og finder den nærmeste klassekammerat. Den yngste siger: "Når der er fødselsdag hjemme hos os..." og forklarer herefter om jeres rutiner i 45 sekunder. Herefter skifter I, og bevæger jer efterfølgende rundt igen

b) *Livshistorien*: Gå rundt blandt hinanden. Når Peter siger 'Hep', stopper du op og finder den nærmeste klassekammerat. Den ældste fortæller nu sin Livshistorie på 1 minut. Den yngste skal blot lytte. Herefter må den yngste stille spørgsmål til det fortalte – det har I 30 sekunder til. Herefter skifter I.

3) Forslag til løsning af bekymringer på Studietur (20 min): Sæt jer i søskende-grupperne. Nedskriv tanker og løsninger om følgende bekymringer fra Lynskrivning: Flyskræk; Værelsesfordeling; Behov for alenetid. Overvej, om problemstillingen skal løses individuelt, som klasse, systemisk (lærere, skole, forældre)

4) *Anerkendelsesstolen* (50 min): Tag hver især 25 post-it-lapper. Du skal nu formulere EN lap til hver af dine klassekammerater, hvor du skriver noget anerkendende og positivt. Du SKAL nå at skrive noget om ALLE dine klassekammerater. Start med at formulere noget om dem, du taler mindst med. Det skal være oprigtigt og ikke alt for banalt/simpelt såsom: Du er sød. Skriv mere konkret, hvorfor. Du kan formulere noget ala: 'Jeg synes, at du...'; 'Du virker til at Det inspirerer mig'; 'Når vi skal noget i klassen, er du altid den...'; 'Jeg tror, at du...';

Når du har skrevet en lap, går du hen til din klassekammerat og sætter sedlen på vedkommende.

Resultat og gode erfaringer/råd

Resultatet af projektet kan endnu ikke vurderes, da det jo er målrettet studieturen, som endnu ikke er afholdt. Men med et procesorienteret blik virker både den overordnede tilgang og de enkelte konkrete øvelser til at have været konstruktive og målopfyldende. Alle elever har været ekstremt positive i deres tilgang til projektet, og de enkelte elever jeg har talt med, har været meget positive og var eksempelvis ekstremt glade for anerkendelsesstolen (hvilket jeg har oplevet før), og for at 'nogen' tager ansvar for at hjælpe dem med et projekt, de sagtens kan se meningen med, både på det individuelle plan og klasseplan. Men generelt var de glade for alle øvelserne, der i processen hurtigt og simpelt gav dem et bedre kendskab til hinanden i forhold til konkret faktuel viden om deres liv og samtidig viste, at vi nok med lidt fantasi, mod og lyst hurtigt kan finde nogle uerkendte fællesskaber med alle omkring os.

De grundlæggende erfaringer med projektet er herudover:

- Passer godt til klasser med en positiv social grundindstilling, hvor der ikke er voldsomme eksplicite konflikter højt oppe ad konfliktrappen. Det er nok bedst i klasser med et uforløst potentiale, hvor forskellige strukturerer eller begivenheder har skabt en vis træg social status quo.
- Jeg brugte AI-genererede billeder til at illustrere og visualisere processen og målet med klassen. Det syntes de var ganske underholdende og sjovt, og i en af de næste blokke vil jeg lade dem selv arbejde med at kreere AI-billeder og lave memes med udgangspunkt i deres forestillinger og håb for studieturen.
- Både den anerkendende tilgang og det at have et konkret mål at arbejde henimod virkede til at give mening både hos elever og i selve udførelsen. Og det konkrete mål kan jo justeres efter, hvor klassen

er i gymnasieforløbet, så man finder et mål, der ligger i en overskuelig fremtid.

- På grund af lidt tidspres og det aktuelle begreb 'kalenderymnastik' kørte jeg projektet solo som klassens studievejleder. Det ville uden tvivl have været optimalt at inddrage både teamlærere og studieturslærere i højere grad (hvilket også sker i det sidste fremadrettede arbejde inden turen).
- Som alle andre projekter tager projektet tid – både at forberede og at afholde. Det vil derfor altid være en prioriteringssag og en logistisk udfordring at finde tid i både eget arbejdsliv og elevernes skema at fuldføre et sådant projekt.
- Et projekt som dette kræver også lyst, engagement og motivation fra læreren/lærerne, som skal være tovholder og facilitator. Det er derfor nok ikke et projekt, som alle lærere vil føle sig tilrette i eller 'kompetente' til at udføre. Det er nok derfor ikke et standard-koncept, der skal udfoldes i alle klasser, men nogle af elementerne og hele den anerkendende tilgang kan uden tvivl implementeres i alle klasser og i en form for fællesskab-opbygningsarbejde i alle klasser.

02

Håndtering



Klassen der mangler sammenhold og tilhørsforhold

Problemstilling og casebeskrivelse

En rigtig sød 3.g klasse har klasserumsproblemer. Denne klasse mangler følelsen af sammenhold og tilhør, og de udtrykker, at de har lidt givet op på det relationelle. To konkrete eksempler på klassens problemer har været sociale aktiviteter, hvor meget få elever dukker op. Klassen skulle for eksempel lave en bod til skolens klimacafé og planlægge en morgensamling, hvor kun en fjerdedel af klassen deltog. De beskriver selv, at de har gode intentioner med at lave ting sammen, men det er blevet en selvopfyldende profeti for dem, at de godt ved, at mange ikke kommer til at dukke op til selve arrangementet, hvilket har "smittet" hele klassen med en opgivenesshed.

Teori og tilgang

Denne tilgang har taget udgangspunkt i Jan Tønnesvangs teorier om vitaliserede miljøer. Ifølge vitaliseringspsykologien skaber de fire grundbehov (autonomi, mestring, tilhør og mening) et grundlag for individets motivationelle rettethed: " (...) dvs. man retter sig med motivation mod og af betydningsforhold i sine omgivelser" (Jan Tønnesvang, *Psykologiske behov, motivation og vitaliserende miljøer*, KvaN 2019, s.130). De fire psykologiske grundbehov formes af fire grundformer af motivationel rettethed. Det første er en selvhenførende rettethed, og dette behov udspringer af behovet for autonomi og betydningen af integritet. Individet har også en andenhenførende motivationel rettethed, hvilket kommer til udtryk i individets behov for mening og mødet med noget, som er større end individet selv. Den tredje motivationelle rettethed er en fællesskabshenførende rettethed, der belyser individets behov for tilhør og for at være en del af et fællesskab. Slutteligt belyser en mestringshenførende motivationel rettethed, hvordan individet har behov for at føle mestring og for at kunne bruge sine kom-

petencer i mødet med passende udfordringer (Ibid., s.130-131).

Vitalisering betyder "at give liv til", og Tønnesvang belyser her vigtigheden af responserne i omgivelserne i forhold til udviklingen af individets motivationelle rettetheder med termen 'psykologisk ilt' (Ibid., s.134). Den psykologiske ilt kan forstås metaforisk, idet den belyser vigtigheden af omgivelsernes vitalisering i forhold til individets livsrealisering – den er lige så livsnødvendig for individets udviklingsmuligheder som vores respiration. Tønnesvang beskriver, at både relationer og miljøer er vigtige i denne sammenhæng – de må være vitaliserende og give den lærende god nok psykologisk ilt, hvis udvikling og læring skal have de bedste forudsætninger (Ibid., s.135).

For at udvikle det vitaliserende miljø, var jeg interesseret i at afdække klassens vitaliserende betingelser ift. de fire former for motivationel rettethed. Eleverne skulle individuelt besvare et par spørgsmål om deres oplevelse af fællesskabet i klassen, da jeg ønskede at tage klassens "relationelle temperatur". Elevernes besvarelser indikerer, at behovet for tilhør ikke har de optimale vitaliserende betingelser for eleverne. Jeg (læreren) har derfor haft fokus på, hvordan jeg kan arbejde med elevernes oplevelse af "vi-hed" og tilhør i klassen.

Afprøvning og resultat

1. Speeddating: For at styrke følelsen af vi-hed, har jeg lavet nogle relationelle tiltag og øvelser. Klassen har lavet en omgang "speed-dating", hvor målet var at lære hinanden bedre at kende. Eleverne er sammen enten i par eller i bordgrupper, og de skiftes nu til at svare på spørgsmålet, inden læreren præsenterer det næste spørgsmål.

Eksempler på spørgsmålene:

- Hvad drømmer du om at lave om 10 år?

- Hvor drømmer du om at rejse hen?
- Hvilken superkraft ville du allerhelst have og hvorfor?

- 2. Hvad er din holdning (en skala):** Eleverne bliver spurgt om forskellige udsagn. I dette konkrete tilfælde var det i arbejdet med det moderne gennembrud i dansk. Læreren laver en skala på tavlen. Kontinuummet går fra "meget enig" til "meget uenig". Eleverne skal nu flytte sig til det sted på skalaen, som passer til deres holdning. Et udsagn kunne være: "Jeg synes, at vi stadig har kampe at kæmpe i dag ift. ligestilling" eller "Det er vigtigt, at vi har om køn og det moderne gennembrud i gymnasiet". Eleverne skal efterfølgende drøfte deres holdning med deres nærmeste makker: Hvorfor står de lige netop der, hvor de gør?
- På denne måde bliver eleverne klogere på hinandens holdninger & det moderne gennembruds tematikker sættes i et andet lys.

- 3. Det er fedt at være en del af fællesskabet:** Jeg deltog i et oplæg om klassekultur og stærke læringsfællesskaber med Link I/S, hvor de understregede, at det er vigtigt at dyrke det fede ved at være en del af fællesskabet. Her ramte jeg dog en udfordring ift. fremmødeproblematikken. Jeg havde eksempelvis et modul med 3.g-klassen inden morgensamlingen, hvor det var meningen, at klassen fælles skulle brainstorme over fede idéer og muligheder til morgensamlingen. Min plan var således at hjælpe dem med at se alle de fede muligheder ved at lave en morgensamling sammen som klasse. Denne plan faldt dog hurtigt til jorden, da kun 7 elever (i en klasse på 24) dukkede op.

Refleksioner:

Indsatsen ift. klasserumskulturen skal ske tidligt & kontinuerligt. Det skal være fedt at være en del af klasserummet (succesoplevelser fra starten).

Fordele og begrænsninger

- Det har virket godt at arbejde med at styrke fællesskabet – eleverne bliver glade for at have tid til relationelle øvelser.
- Det er dog svært at ændre det store på en fastlåst klasserumskultur i 3.g – det har i hvert fald været svært i denne klasse.
- Tidspres: Det er svært at finde tid til relationsskabende øvelser, som også gerne må have et fag-fagligt indhold i 3.g. Det kan dog imødekommes, hvis man arbejder med et emne/ en tekst, hvor der opstår et dilemma eller forskellige holdninger – så kan disse bruges som springbræt til en klassesdiskussion/diskussion i mindre grupper, hvor eleverne bliver klogere på hinandens holdninger og ser forskellige perspektiver på et emne.

Fra hierarkier til fællesskab – konflikthåndtering med 'Det tænkende klasserum'

Problemstilling

På trods af velmenende ryste-sammen-øvelser, introture og sociale tiltag er det næsten umuligt at undgå, at en gymnasieklasse bliver opdelt i mindre grupper. På den ene side kan disse grupper skabe tryghed for den enkelte elev, mens de på den anden side ikke nødvendigvis fordrer et inkluderende læringsfællesskab. Denne udfordring var tilfældet i en 3.g-klasse, hvor klassens dynamik blev udfordret af en dominerende gruppe, der både fagligt og socialt var meget toneangivende. Resten af klassen, opdelt i mindre grupper, var mere tilbageholdende. På den måde opstår en konflikt ift. at få hele klassen inkluderet i både det faglige og sociale fællesskab. Dette indlæg præsenterer en arbejdsform inspireret af Peter Liljedahls "*Det tænkende klasserum*", der blev brugt for at håndtere den dominerende gruppe, nedbryde hierarkier og styrke forbindelser på tværs af klassens grupper.

Teori

Som teoretisk afsæt anvendes Peter Liljedahls teori om *det tænkende klasserum* (2020). Teorien er udviklet til at fremme tænkende, engagerede elever i matematikundervisningen. I arbejdet med det tænkende klasserum bemærkedes, at Liljedahls principper ikke kun understøtter faglig tænkning, men i høj grad også fremmer inkluderende læringsfællesskaber. Centrale principper som randomiserede grupper, viskbare, vertikale arbejdsflader og åbne problemstillinger skaber grobund for at faste gruppekonstellationer brydes, og at eleverne kan deltage aktivt i gruppearbejdet på tværs af sociale og faglige hierarkier.

Tilgang

Fire af Liljedahls principper viste sig særligt relevante i arbejdet med den dominerende gruppe i klassen. Jeg

brugt principperne som en fast del af matematikundervisningen på følgende måde:

- *Randomiserede grupper*: Sikrer at elever arbejder med nye partnere og bryder sociale mønstre. Eleverne blev inddelt i tremandsgrupper ved hjælp af kortspil eller en online random group organizer. Denne tydelige tilfældighed sikrede, at ingen elever føler sig særligt udvalgt eller ekskluderet og alle får en naturlig plads i gruppen. Dominerende elever blev udfordret til at samarbejde med andre, mens tilbageholdende elever fik mulighed for at deltage uden pres fra faste gruppedynamikker.
- *Viskbare, vertikale arbejdsflader*: Fremmer proces og mindsker præstationsangst. Grupperne arbejdede ved små whiteboards på væggene i lokalet. Den viskbare arbejdsflade og gør det mindre farligt at bidrage til gruppearbejdet. Det at stå ved tavlen fremmer desuden et fælles arbejdsfokus og nedtoner de individuelle hierarkier.
- *Åbne problemstillinger*: Sænker barriererne for deltagelse og skaber en ramme for samarbejdet. De fleste af opgaverne var forsøgt formuleret med relativt åbne problemstillinger. Dette giver en lavere indgangstærskel til opgaverne og inkluderer på den måde alle elever, uanset fagligt niveau. F.eks. blev eleverne bedt om at finde flere mulige løsninger på et problem. Dette fremmer fokus på proces fremfor resultatet og gav flere elever mulighed for at bidrage til opgaveløsningen.
- *Tydelige rammer og instruktion*: Klare regler sikrer, at alle får en stemme og bidrager aktivt. Hver elev i gruppen fik en rolle: Én førte tuschen, mens de andre instruerede. Rollerne gik på skift, så alle prøvede at føre pennen og alle fik træning i at lytte og i at formulere sig. Disse regler blev introduceret hver gang vi skulle bruge tilgangen. Undervejs er det afgørende at underviseren sikrer, at rammerne og rollerne overholdes.



Resultater og udfordringer

Tilgangen viste sig at fremme samarbejde og et inkluderende læringsfællesskab i klassen. Arbejdsfladerne og opgavetyperne muliggjorde, at elever uden for den dominerende gruppe deltog mere aktivt og fik lavet synlige bidrag til gruppearbejdet. Rammerne for gruppearbejdet betød at elever fra den dominerende gruppe begyndte at give plads og lytte mere. Elevernes egen respons var generelt positiv og flere bemærkede, at det blev nemmere at arbejde sammen med andre, de normalt ikke arbejder sammen med.

En udfordring var, at nogle elever stadig skulle guides til at deltage aktivt, og enkelte elever fra den dominerende gruppe havde svært ved at slippe kontrollen i gruppearbejdet. Dette viste sig særligt udfordrende når flere dominerende elever endte i samme gruppe, hvor den ene tilbageholdende elev enten blev trængt i baggrunden eller blev den der skulle løse opgaven. Her er underviserens rolle som facilitator afgørende for at sikre, at rammerne overholdes. For i endnu højere grad at styrke forbindelserne på tværs af grupperne og for at imødekomme ovenstående udfordringer, kan man indtænke en kort, ikke-faglig opgave. Simple sociale spørgsmål som "hvad skal du i efterårsferien?" eller "hvordan er du kommet i skole i dag?" kunne indlede gruppearbejdet. En anden udfordring i tilgangen er tilrettelæggelsen af åbne opgaver og tilgængeligheden af viskbare arbejdsflader, begge dele kræver tid og forberedelse for underviseren.

Opsummerende har udvalgte principper fra *det tænkende klasserum* kunne bruges til at fremme et inkluderende læringsfællesskab, styrke samarbejde på tværs af grupper og håndtere sociale konflikter i klassen. Denne case tager udgangspunkt i matematikundervisningen, med brug af matematik-didaktisk teori, men principperne har potentiale til at blive overført til andre fag. Nøglen er at kombinere åbne, faglige opgaver med brug

af viskbare arbejdsflader og faste rammer for gruppearbejdet.

Fravær i klasser med mange elitesportsudøvere

Problemstilling og casebeskrivelse

Den konkrete klasse er en 2.g klasse med mange elever som dyrker elitesport, som oplever klasserumsproblemer. Klassen er nærmest aldrig fuldtallige, da nogle elever altid er afsted til sport. Det giver problemer ift. følelsen af sammenhold og tilhør, men også ift. motivation og ansvarsfølelse. Her tænkes på de gange, hvor de ikke-sportsudøvende elever sidder tilbage og skal holde motivationen oppe og måske samtidig tage ansvar for gruppearbejde/opgaver, som de egentlig har lavet sammen med nogle af sportseleverne, som så ikke dukker op til fremlæggelsen. Men også bare i de timer, hvor de oplever at være meget få elever. Sådanne klasser har også en tendens til ikke at deltage i efter-skole-aktiviteter, som er planlagt af skolen, og det opleves også af dem selv som problematisk, da de stikker ud ved altid at være så få, som reelt er med, men også ift. at holde motivationen oppe til fx cafeer, fester osv.

Teori om begrebet sted og stedets pædagogik

Dan Ringgaard, som er professor ved Nordisk Sprog og Litteratur på AAU, beskriver i flere af sine værker, hvordan sted, identitet og mening hænger sammen. Han udfolder især denne teori i bogen *Stedssans*, Aarhus Universitetsforlag, 2010. Heri beskriver han, at et sted først opstår i mødet mellem en lokalitet og et menneske, og at det menneske skal møde lokaliteten med sine tanker, sine følelser, sine erindringer, sin viden og sit sanseapparat. I mødet mellem lokalitet og subjekt, opstår stedet. Dvs først når lokaliteten får mening for nogen, så opstår stedet, og denne mening kommer ofte ud fra fortællinger om lokaliteten.

Marselisborg Gymnasium er en meget gammel skole med en lang historie og deraf følger mange fortællinger og traditioner, som alle er opstået i mødet mellem lokalitet og menneske. Disse fortællinger er det vigtigt at skolens elever lærer at kende for derigennem at kende og

føle et tilhør til det sted, hvor de går i skole, men det er omend endnu vigtigere, at de selv skriver sig ind i disse fortællinger både via deres fysiske tilstedeværelse på skolen, men også via helt konkrete fortællinger, som de er med til at skrive - både i overført og bogstavelig forstand.

Dan Ringgaards teori om stedet falder fint i tråd med højskoleforsker, Rasmus Kolby Rahbeks undersøgelser af højskolepædagogik som fænomen i bogen *Stedets pædagogik, om højskolens opgave og praksis*, Klim, 2019. Heri undersøger Rahbek den pædagogik som foregår på højskolen som et specifikt og særligt sted. Hans pointe er, at den pædagogik som opleves af elever, lærere, ledelse osv. opstår netop på baggrund af stedet. Stedets betydning for pædagogikken, som den opleves af elever, lærere, ledelse osv. er ifølge Rahbek helt essentiel. Han taler altså på den ene side om at en pædagogik udspiller sig på et bestemt sted, og på den anden side at dette sted har en afgørende betydning for det der sker. Stedet har en helt essentiel betydning for den måde, hvorpå den pædagogiske praksis forstås, opleves og udfoldes, og stedet bliver derfor afgørende for, hvad der konkret sker, ifølge Rahbek.

På baggrund af dette har jeg haft et ønske om at arbejde med Marselisborg Gymnasium som sted - et sted som eleverne skal danne tilknytning til for at føle sig hjemme og derved blive en del af skolens lange og vedvarende fortælling.

Beskrivelse af tilgang (danskfaglig tilgang)

1.modul

1. Læreren introducerer indledningsvist klassen med klasserumsproblemer til formålet med modulet:

I modulet skal eleverne arbejde med Marselisborg Gymnasium som sted. Eleverne skal både høre fortællinger om Marselisborg og selv skrive fortællinger om Marselisborg Gymnasium, som gør at de begynder at 'føle sig hjemme' på dette sted. Fortællinger er nemlig med til at skabe tilknytning og mening ift. et sted, og det er essentielt for at klasserumskulturen og fællesskabet i klassen

kan forbedres - for herigennem kan de også påbegynde en fortælling om sig selv som klasse.

2. Herefter viser læreren en kort video, hvori Dan Ringgaards præsenterer sin teori om stedet: Videoen kan findes på dette link: <https://www.youtube.com/watch?v=w8yhhy5VWo>
3. Parvis taler klassen efterfølgende om hvad Dan Ringgaard siger om stedet. Hvordan definerer han det?
4. Nu skal eleverne introduceres til 2 lokaliteter på skolen.

Læreren uddeler papir og blyanter til alle elever. Opgaverne løses altså uden computere!

Sted 1 – Herrernes omklædningsrum i kælderen:

Del 1: Mærk rummet. Hvad forbinder du med et omklædningsrum som *sted*?

- Skriv 10 nøgleord.
- Skriv nu et digt på baggrund af dine nøgleord.

Del 2: Historien om stedet fortælles - her vises en video af vores nuværende skolehistoriker på Marselisborg Gymnasium, som fortæller om da skolen efter besættelsestiden blev omdannet til et fængsel for stikkere, værnemagere og [såkaldte] tyskertøser. Faktisk sad hele 1500 fanger på et tidspunkt fængslet på skolen, og én af disse fanger blev skudt i mændenes omklædningsrum i kælderen.

Mærk nu rummet igen.

- Skriv videre på dit digt, og færdiggør det.

Sted 2 - Den Gamle Bygning (ældste del af skolen) - lokale 150

Del 1: Fortæl om hvordan der tidligere var undervisning i Den Gamle Bygning, indtil man åbnede den nye undervisningsfløj i 2015.

- Bed herefter eleverne om at sætte sig på en af stolene i lokalet. De skal nu forestille sig at være elever, som sad på netop disse stole for 25 år siden og modtog undervisning. Eleverne skal nu beskrive rummet med 7 adjektiver, som skal skrives ned på et stykke papir.

Del 2: Vis eleverne videoen, hvor vores tidligere skolehistoriker Carsten Poulsen fortæller en historie om netop dette lokale, hvor en censor for 25 år siden så et spøgelse under en eksamination, som efter sigende skulle ligne skolens gamle Rektor Aggebo.

Del 3: Inddel herefter klassen i grupper af 3 og bed dem om at skrive et kort indlæg til skolens hjemmeside, hvor de med egne ord gengiver historien om spøgelse på Marselisborg (gerne lidt a la en nyhedsartikel med en rubrik, manchete og brødtekst). Her må de meget gerne inkludere nogle af de adjektiver, de indledningsvist beskrev lokalet med.

Afslutningsvis i mindre grupper: Læs jeres fortællinger (digtet og det korte indlæg til hjemmesiden) højt for hinanden på et 'hemmeligt sted' på Marselisborg

- her kan man som lærer fx tage klassen med op på loftet bag lærerforberedelsen, ud på bagtrappen bag kantinen eller ned i den mørke kælder i den gamle bygning.

NB: Ovenstående øvelser er meget specifikke ift. Marselisborg Gymnasium som sted, og er altså konkrete fortællinger derfra. Men alle skoler har fortællinger, og man vil nemt kunne tilrettelægge lignende øvelser, som de ovenfor beskrevne, ud fra de fortællinger, som knytter sig til netop den skole, man underviser på.

2.modul

I det efterfølgende modul har klassen arbejdet med at skulle skrive deres egen fortælling om dem selv som klas-

se. De fik i grupper til opgave at skrive et eventyr. De skulle bruge en hjem-ude-hjem komposition, hvori der ligger både prøvelser og udvikling inkorporeret. De skulle altså beskrive deres egen udviklingsrejse igennem deres to år på gymnasiet og samtidig skrive en lykkelig slutning for deres kommende tredje år. De fik dette modul til at skrive eventyret.

3.modul

I det tredje og afsluttende modul skulle grupperne udvælge steder på skolen, hvor de ville læse deres eventyr højt for hinanden. Afslutningsvis havde vi en snak om, hvad de forskellige lykkelige slutninger indebar, og hvad det kræves af dem som klasse at nå dertil. Altså nogle helt konkrete bud på, hvordan de selv vil kunne forbedre deres klasserumskultur. Slutteligt nedskrev vi 5 punkter, som eleverne gav håndslag på at forsøge at leve op til.

De 5 punkter/klasseregler er:

5. Kig hinanden i øjnene og sig godmorgen til alle.
6. Forsøg at deltage i efter skole aktiviteter, som foregår på skolen.
7. Inviter alle med til forfester og fester generelt.
8. Giv noget af dig selv ved at fortælle om dit eget liv.
9. Spis sammen som klasse i frikvartererne.

Resultat

Resultatet af ovenstående øvelser har afgjort været, at klassen har et større kendskab til skolen og dens fortællinger, og det har givet dem et andet og forbedret tilhørsforhold til skolen. At de har forfattet deres egne fortællinger både om skolen og om dem selv som klasse har også været givende ift. fællesskabsfølelsen i klassen. Men der skal mere til at skabe en god klasserumskultur, og her vil en lang række relationsskabende øvelser være givtige, da det langt hen ad vejen også handler om kendskabet til hinanden ift. at skabe et godt og stærkt fællesskab. Men

fundamentet ift. at føle sig hjemme på skolen og at føle et tilhør er væsentligt for at nå dertil, og med de 5 konkrete 'klasseregler', som eleverne har bundet hinanden op på, tror jeg på, at de kan nå langt ift. at opnå et forbedret klassefællesskab.

Fordele og begrænsninger

Fordelene ved øvelserne har været, at eleverne har fået et større kendskab og tilhørsforhold til skolen. Samtidig har de fået ekspliciteret deres forventninger til hinanden som klasse og opsat nogle regler, som de skal forsøge at leve op til, og det står dermed klart for dem, hvad de skal gøre for at opnå det de ønsker, nemlig et godt klassefællesskab.

Den ene ulempe, jeg har oplevet ved forsøget, er, at den tager tid fra den faglige undervisning – om end den er forsøgt at gøre danskfaglig, så er den alligevel taget ud af kontekst. Det er dog min vurdering, at det på den lange bane er godt givet ud i forhold til at styrke klassens fællesskab. Men for at casen skal ende 'lykkeligt' er det vigtigt at øvelserne ikke står alene, men bliver fulgt op løbende med relationsskabende øvelser for derigennem at skrive videre på den fælles fortælling, som binder dem sammen, og at klassen samtidig holdes fast i at overholde deres klasseregler.

Klassen, der ikke havde holdt en eneste klassefest

Et induktivt forsøg på at konflikthåndtere ekskluderende grupperinger i klasserummet

Problemstilling: Klassen med tre private værelser

Hvad stiller man op med en klasse, der i 2.g endnu ikke har holdt en eneste klassefest? Klassen, der af teamlærerne beskrives som en opdelt klasse, har hverken fået holdt en klassefest eller har kunnet forene sig om andre fælles arrangementer, da jeg (studievejleder) møder dem i starten af 2.g. Forskellige elever fra klassen fortæller selv, at der hersker en hård tone mellem dem. Flere bagtaler hinanden og lærerne, og de udviser generelt en ekskluderende og asocial adfærd. Den udeblevne klassefest synes således at være et symptom på et fragmenteret klassemiljø, hvilket også viser sig i et stort frafald.

Lærerne har i 1.g iværksat forskellige tiltag, der skal styrke klassens fællesskab, men de faste pladser, skiftende studiegrupper og formulering af et fælles værdisæt har ikke fremmet det inkluderende fællesskab. Selvom både elever og lærere fortæller, at de godt kan samarbejde fagligt, når de sættes sammen i tilfældige, midlertidige grupper, er der modstand mod faste pladser og studiegrupper, som vi på gymnasiet ellers kører med i 1.g og i første semester af 2.g.

Når vi som studievejledere og teamlærere får henvendelser fra elever om mistrivsel i klassen, skyldes det ofte, at klassen opleves som grupperet. I velfungerende klasser opleves grupperingerne ikke som ekskluderende, fordi fællesskabet formår at transcenderer forskellighederne i grupperne. Men i de klasser, hvor grupperne opleves gensidigt ekskluderende og lukkede, fører det også til frafald og mistrivsel – især for de elever, der ikke er etablerede i en gruppe, eller som har en forventning til klasserummet som et inkluderende rum med plads til forskelligheder. I den pågældende 'klasse uden klassefest' fortæller lærere, at klassen er

opdelt i tre grupper, der har forskellig tilgang til at gå i skole.

De gange, jeg besøger klassen, sidder de inddelt i tre større grupper med stor afstand til hinanden. Det er som at komme ind i et hus, der består af tre private, forholdsvis lukkede værelser uden et fælles opholdsrum. Jeg ønsker derfor at igangsætte en proces, hvor de får bygget et fælles rum, hvilket skal forstås både som konkrete fælles arrangementer – fx en klassefest – og som en mere tryk og fælles klasserumskultur.

Teori og tilgang: Når det sociale er for meget og for lidt

Som teoretisk ramme for min analyse af, hvad der forklarer den udeblevne klassefest og en løsning på problemet, vil jeg kombinere forskellige teorier om ungdommens sociale indlejring i fællesskaber. Jeg vil argumentere for, at ungdomsforskeren Noemi Katznelson, den tyske sociolog Hartmut Rosa samt filosofen Søren Kierkegaard i et hybridt perspektiv kan anvendes til at forstå, hvorfor nutidens unge både presses og grupperes i det sociale rum. Klasserummet er på den ene side en socialt afgrænset enhed, der bindes sammen af en fælles identitet (f.eks. gennem en bestemt studieretning), men rummet er samtidig i konstant interaktion med flere andre fysiske og virtuelle rum. De unge lever – med Katznelsons ord – i en hyper-social virkelighed¹, hvor der i den konkrete fysiske sociale ramme (klasseværelset) er flere andre 'rum' og kontekster, som de unge konstant er indlejret i, påvirkede af og opmærksomme på. Det kan være en sms fra mor, chatbeskeder fra efterskolevenner eller en notifikation fra et socialt medie, der i en samtidig og stadig større strøm kræver tilstedeværelse i et rum uden for klasseværelset.

¹ Noemi Katznelson, Anne Görlich & Mette Pless, *Mistrivsel i lyset af tempo, præstation og psykologisering – om ny udsathed i ungdomslivet*, Center for Ungdomsforskning, 2022

Den hyperkomplekse virkelighed er en del af det accelerationssamfund, som ifølge Hartmut Rosa kører forbi os med en ufattelig hastighed. Tempoet øges konstant, og accelerationsmennesket kan aldrig følge med i det tempo, der opstilles som en bærende præmis i interpersonelle relationer og strukturelle rammer.² De unge – og vi andre – skal således ikke kun forholde sig til forskellige sociale indlejringer, men også til kontinuerlige forandringer, såsom teknologiske nybrud (f.eks. AI) og regelmæssige fremdriftsreformer. Når gymnasieelever placeres i to klasser (grundforløbsklasse og studieretningsklasse) i løbet af fire måneder, kræver det også, at de konstant tilpasser sig og er medskabere af nye rum.

Søren Kierkegaard ville nok have betakket sig. Han havde – allerede inden det hypersociale accelerations-samfund overvældede selv det mest sociale individ – den holdning, at det sociale i sig selv bliver for meget, fordi mængden (den store gruppe) giver for lidt i forhold til, hvor meget individet investerer. Men lige så trættende eller krævende det kan være at være en del af fællesmængden i løbet af en arbejds- eller skoledag, lige så givende er det at indlade sig i samtale med de få (venner), selv efter en dag omgivet af mennesker.³ Højskolelærer og forfatter Christian Hjortkjær, der har tolket Kierkegaard i lyset af Generation Z, argumenterer for, at vi har brug for de små grupper for at føle os trygge og værdsatte. Det er her, vi lærer intimitet, venskab og fortrolighed, da det generelt – men i særdeleshed i konkurrencesamfundet, hvor presset både kommer til udtryk fagligt og socialt – er svært at dele sig med en hel klasse. Grupper kan derfor også være et værn mod accelerationssamfundets rodløshed og fremmedgørelse. Det store fællesskab kan imidlertid forpligte os etisk. Det er her, vi lærer at være rummeli-

ge, at tage hensyn og at give forskellighederne plads.⁴ Det er derfor vi også skal fremme det inkluderende klasserum.

I lyset af dette er mit mål med 'klassen uden en klassefest' at cementere spor, der går fra de private værelser ind til fællesstuen – men også at være undersøgende og eksplicit i forhold til klassens sociale behov for både mindre grupper og det store fællesskab.

Afprøvning og resultat: At hænge ud i fællesrummet

I mit arbejde med klassen har jeg besøgt dem fire gange, og i overensstemmelse med mit teoretiske udgangspunkt gik jeg først og fremmest i gang med at kortlægge og lære de mindre grupper at kende. Jeg var interesseret i gruppernes særkende, relation og holdning til det store fællesskab, hvilket jeg brugte tid på at få indsigt i.

Klassen blev derefter genintroduceret for de værdier, som de havde vedtaget i 1.g, hvorefter de fik til opgave at komme med forslag til, hvordan klassen kunne virkeliggøre en eller to af disse værdier på et konkret plan. De skulle med andre ord angive forslag til arrangementer, adfærd og handlinger, der kunne fremme mere tolerance og sammenhold i klassen. Da øvelsen sluttede, blev klassen i fællesskab hurtigt enige om to tiltag, hvoraf den ene var, at de skulle holde en klassefest og en julefrokost. Der blev nedsat et trivselsråd med én person fra hver af de tre grupper. Øvelsen viste en klasse, der var velvillig til at samarbejde og til at finde gode løsninger, og de gik opløftede ud af klassen.

I de øvrige blokke, hvor jeg har arbejdet med klassen, har jeg arbejdet med øvelser, der synliggjorde deres fælles, endnu uerkendte erfaringshorisonter (dvs. præmissen om, at de deler mere med hinanden, end de

² Hartmut Rosa, *Fremmedgørelse og acceleration*, Hans Reitzels Forlag, 2020

³ Søren Kierkegaard, *Dagbogsoptegnelser* i A. Egelund Møller (1975), Søren Kierkegaard om politik, Gyldendal

⁴ Inspiration fra Mikkel Poulsen, interview med Christian Hjortkjær, *Højskolebladet*, 26. april 2024

endnu har erkendt), med henblik på at få knyttet bånd mellem grupperne indbyrdes. Jeg afprøvede fx Kevin Bacon-teorien, der er en netværksteori, som antager, at der kun er seks led mellem dig og den amerikanske skuespiller Kevin Bacon, idet vi er forbundet med hinanden i relativt korte kæder af relationer.⁵ Med basis i teorien skulle hvert par, der var skabt på tværs af de tre grupperinger, finde én person, som de begge kendte, men som de ikke i forvejen vidste, at de begge havde en forbindelse til. Det lykkedes langt de fleste grupper at finde en fælles person, og deres kropssprog, deres evaluering af øvelsen og det faktum, at parrene efterfølgende talte ivrigt sammen, pegede på, at øvelsen var en succes og skabte nye forbindelser imellem dem.

Teambuildingsøvelser har også været en stor del af arbejdet med klassen. Disse kunne både hjælpe mig til at identificere klassens styrker, men også bidrage til at reetablere trygheden i klassen. Jeg vil i særlig grad nævne 'ja-øvelsen'⁶, der går ud på, at klassen – der står i en rundkreds – på skift skal bytte pladser i cirklen ved brug af øjenkontakt og ordet "ja" alene. Jeg brugte øvelsen til at få et indtryk af klassens evne til at samarbejde. De sørgede for at inkludere alle i ombytningen af pladserne – herunder også på tværs af grupperne – og det var tydeligt, at øjenkontakten skabte et mere intimt og tilidsfuldt rum end det klasserum med de tre "værelser".

En mere udførlig beskrivelse af de omtalte øvelser kan findes i Ditte G. Jensen og Pernille H. Bøgh, *Randi er smidt ud af gruppen – metoder og praktiske øvelser til stærke læringsfællesskaber*, Frydenlund 2023

Da jeg efter et par måneder genbesøgte klassen, var 'klassen uden klassefest' blevet til 'klassen, der havde holdt en fest og en julefrokost'. De var blevet en klasse med tre værelser og et fællesrum.

Jeg evaluerede med klassen gennem en skriveøvelse, der havde til formål at give alle i klassen en stemme, så det ikke kun var den dominerende gruppe, der førte ordet. Skriveøvelser kan give et mere nuanceret indblik i, hvad eleverne hver især trives med i fællesskabet, og den viste, at trivslen i klassen var blevet bedre, at de var trygge i fællesskabet, og at langt de fleste følte sig tolererede og oplevede, at de havde en plads i forskelligheden. Flertallet ønskede mere fællesskab, men der var også elever, der gav udtryk for, at de var tilfredse med fortsat at sidde i deres egne grupper. Der var således både tegn på opbrud og behov for status quo, og resultatet blev, at de fortsætter i deres tre grupper – men nu mødes til forfester og andre fælles arrangementer. Stemningen var positiv, og de synes at profitere af et klasseværelse, der fortsat har tre værelser, men hvor dørene står åbne, og hvor der er etableret et fælles rum med både tolerance og hensyn.

Fordele og begrænsninger: Fra fragment til fællesskab

Da jeg overtog klassen, blev jeg hurtigt opmærksom på, at flere elevers mistrivsel og ønsker om udmeldelse skyldtes sociale problemer i klassen. For studievejledere (og teamlærere) er det en udfordrende proces at ændre den sociale dynamik i en klasse – især når fællesskabet ikke er naturligt etableret og er blevet påvirket af negative oplevelser, der har ført til frafald. Uden daglig kontakt med klassen og indsigt i signaler og hændelser uden for klasserummet er det svært at arbejde med en classes sociale trivsel. Min erfaring fra dette forløb viser, at løsninger ikke kan findes på forhånd, men skal tilpasses klassens behov løbende. Målsætningen bør derfor justeres efter situationen, hvilket kræver tids-

⁵ Øvelsen er fundet i Ditte G. Jensen og Pernille H. Bøgh, *Randi er smidt ud af gruppen – metoder og praktiske øvelser til stærke læringsfællesskaber*, Frydenlund 2023)

⁶ Øvelsen blev introduceret af konsulenter fra Link (link-kommunikation.dk)

mæssige ressourcer, og i dette tilfælde har små skridt gjort en stor forskel.

Det er vigtigt at lade eleverne selv definere deres succes. For denne klasse var det afgørende at bevare deres gruppeidentitet. Jeg havde på forhånd antaget, at vi ville være i mål, når eleverne i den pågældende klasse kunne sætte sig, hvor end de ville. Det var klassen dog ikke indstillet på, og de blev i stedet for medskabere af et fællesskab, som de kunne besøge og langsomt opbygge gennem øvelser, der fremmede deres ken dskab til hinanden.



Overgangen fra grundforløbsklasser til studieretningsklasser

Introduktion

Dette katalogindlæg er lavet af to studievejledere i regionsprojektet om inkluderende læringsfællesskaber. Det kredser om håndteringen af klassesdynamik, som har en negativ påvirkning på det inkluderende læringsfællesskab. Vores fokus har her været på 1.g klasser i overgangen fra grundforløbsklasser til studieretningsklasser. Her oplever vi hvert år elever, som har svært ved at finde sig til rette i fællesskabet. Det opleves fra elevernes side som om der er nogle fasttømrede grupperinger i klassen, hvilket står i vejen for at opleve klasserummet som trygt og inkluderende. En del af svaret på denne udfordring, mener vi, handler om at træne eleverne i, at være sammen som klasse efter nogle bestemte forskrifter. Her er nøgleordene rummelighed, mod og bevidsthed om ansvaret overfor fællesskabet. I det følgende vil vi præsentere, hvordan vi har arbejdet med denne overgang med vores 1.g årgang af 2024.

Case

I overgangen fra grundforløbsklasser til studieretningsklasser oplever vi hvert år i studievejledningen, at flere elever føler sig utrygge i klassefællesskabet og søger vejledning af samme årsag. Når studieretningsklasserne bliver etableret, ender nogle elever med væsentlige fordele frem for andre elever, hvilket er en udfordring for at kultivere et inkluderende læringsfællesskab. Tilfældighedernes spil bevirker at nogle elever har mange tidligere bekendtskaber fra grundforløb og tidligere skoleforløb, og de oplever hurtigt tryghed og trivsel, da de har nogen at finde sammen med. Der er omvendt altid en gruppe elever, som mere eller mindre tilfældigt ender i klasser, hvor de ikke kender så mange andre og disse elever er ofte udsatte og oplever mistrivsel, da de allerede fra start af opfatter sig som isolerede fra et større fællesskab.

Vores fokus med dette arbejde er derfor at lave en lektionsplan som arbejder med elevernes første møde med hinanden, hvor de skal begynde at oparbejde gode relationer til deres nye klassekammerater.

Denne håndtering har til sigte at forebygge, at den strukturelle opdeling af elever ved etableringen af studieretningsklassen ikke fastlåser sig og påvirker det inkluderende læringsfællesskab negativt. Vores mål er derfor, at så mange elever som muligt skal opleve en tilknytning til deres nye klassekammerater gennem disse aktiviteter og dermed en tryghed, som gør dem bedre i stand til at opbygge et inkluderende læringsfællesskab.

Vi oplever at der er et større behov for, at understøtte elevernes indledende møder med hinanden, så deres klassefællesskab bliver mere inkluderende. Elevernes ontologiske usikkerhed, som gør dem dårligere i stand til at opbygge et godt klasse miljø på egen hånd. Det er noget vi mener at undervisere i stigende grad skal være opmærksomme på og indtænke i tilrettelæggelsen af undervisningen.

Rammer for lektionen

Denne lektion bliver afholdt af klassens studievejleder og det er også studievejlederens første møde med klassen. Desuden skal klassens teamlærere også være til stede i lektionen, så de kan observere klassen under øvelserne. Dette skal give dem en indsigt i de gruppedynamikker, der foregår i klassen og i det hele taget lade dem lære klassen bedre at kende. Desuden giver øvelserne såvel som de pointer, disse understøtter, et fælles sprog og referencepunkt for alle de inddragede til at trække på i den efterfølgende tid.

Teori og tilgang

Den teoretiske baggrund for lektionen er Bruce

Tuckmans teori¹ om faser i gruppeudvikling. Ifølge ham gennemgår en gruppe følgende 5 faser. Forming, Storming, Norming, Performing, and Adjourning. Vores fokus er på de første 3 faser, der typisk føles som et U for eleverne i forhold til trivsel. I de første par dage i "Forming" fasen, er de alle observante på hinanden og på at lukke hinanden ind. Derefter kommer der en "Storming" fase, hvor de ikke længere har overskud til at være åbne og inkluderende indtil "Norming" fasen påbegyndes, hvor klassen langsomt opbygger normer for hvordan de skal være sammen.

Pointen med at bruge modellen er at italesætte to perspektiver ved en klassestart overfor eleverne

1. "Storming" fasen vil opleves hård - og det er helt naturligt og normalt at man i et nyt fællesskab kommer til at slå sig på hinanden når der går "dagligdag i den". Det betyder ikke at man ikke passer ind og ej heller at tilstanden er permanent.
2. "Norming" fasen er helt central for hvilket fællesskab de ender med at udvikle. Den adfærd og de handlinger som de har overfor hinanden bygger langsomt ovenpå hinanden og bliver til sidst til normer for hvordan klassen opfører sig. Måden man søger øjenkontakt med sine klassekammerater, sætter sig når man kommer ind i lokalet, taler til hinanden på er allesammen en mikroadfærd der er med til at skabe de normer som kommer til at definere klassen. Derfor er det værd at være opmærksom på hvis man gerne vil bidrage til at gå i en klasse hvor der er plads til alle.

Beskriv tilgangen – hvad skal man konkret gøre?

Først skal vi nævne at det er rart at have et stort lokale til rådighed for at give eleverne plads til at bevæge sig i øvelserne.

Inden lektionen går i gang, føres der 'fravær' ved navneopråb. Her lægger vi særligt vægt på at få øjenkontakt med eleverne, hvilket skal bruges til at understøtte en senere pointe.

Bølgelængde

Den første egentlige øvelse i lektionen er 'Bølgelængde-øvelsen', der også kan findes i dette materiale. Her skal eleverne deles i grupper omkring 5 elever, hvilket vi selv styrer med opmærksomhed på at blande eleverne på kryds og tværs og flytte dem rundt fra der, hvor de har valgt at sætte sig.

I øvelsen skal eleverne finde ud af, hvad de har til fælles - hvor de ligner hinanden og hvor de ikke ligner hinanden. Den yngste deltager lukker øjnene. Resten af gruppen bliver enige om et hemmeligt tal fra et til ti. Tallet er udtryk for et sted på skalaen. Nu skal den yngste spørge gruppemedlemmerne skiftevis om bestemte emner og medlemmerne skal afgive et svar, som passer til det valgte tal på skalaen.

Eksempelvis; "Hvilken film synes du svarer til tallet?" Herefter nævner den adspurgte en lidt dårlig film, hvis tallet er lavt og omvendt en fed film, hvis gruppen blev enige om et højt tal. Herefter stiller den yngste elev et nyt spørgsmål til næste gruppemedlem - det kunne f.eks. handle om desserter og her skal svaret igen ramme samme sted på skalaen. Sådan fortsætter første deltager med at spørge bordet rundt og til sidst skal der gættes på, hvilket tal i skalaen der var valgt. Dermed har eleverne et indtryk af, at de er på 'bølgelængde' med hinanden i bestemte kategorier, men at de også ser forskelligt på nogle af de samme kategorier. Nu fortsætter legen så med en ny runde, hvor den næst yngste skal spørge og gætte.

Øvelsen afsluttes med at spørge eleverne om, hvad de fandt ud af om hinanden.

¹ Tuckman, Bruce W (1965). "Developmental sequence in small groups". *Psychological Bulletin*. **63** (6): 384–399

Øjenkontakt

I denne simple øvelse skal du få eleverne til at sidde overfor hinanden to og to. Det er igen vigtigt, at du er styrende ift. hvor eleverne sætter sig. Nu skal eleverne sidde eller stå op og holde øjenkontakt i 30 sekunder.

Bed efterfølgende eleverne i deres makkerpar om at sætte ord på, hvad der sker mellem to mennesker, der holder øjenkontakt. Det er her vi bringer lektionens indledende fraværsregistrering ind samtalen - hvad sker der, når læreren får øjenkontakt med sine elever i lektionens start. Der skabes forbindelse, og man fastholdes og understøttes i, at man er til stede. Man kan aflæse meget om en anden person ved at se dem i øjnene, og det er rart at føle sig set. Omvendt vidner det om utryghed, hvis man ikke holder øjenkontakt.

Snak om klassefællesskab - få eleverne i tale

Herefter ønsker vi at få eleverne til selv at sætte ord på, hvad de synes kendetegner et godt klassefællesskab. Her kan det være frugtbart at spørge ind til elevernes egne konkrete oplevelser fra tidligere skoleforløb, hvor de mindes et godt klassefællesskab.

Her siger alle klasser typisk de samme ting. De ønsker en klasse med et godt fællesskab, fester hvor alle er inviterede, hvor man både kan være faglig fokuseret - men også hygge sig. Det kan her være en fordel at få klassen til at skrive nogle af disse tanker ned på post-its eller på en tavle, så man hele tiden har disse at referere tilbage til.

Herefter introduceres Tuckmans model i forhold til at alle 1.g'ere jo gerne vil opnå den type fællesskab som denne klasse her har præsenteret. Udfordringen er dog, at alle ikke når derhen. Tuckmans model bliver et perspektiv på hvorfor klasser udvikler sig forskelligt - nemlig at nogle har mikrohandling i 'norming fasen' der skaber et fællesskab hvor alle ikke kan være med. Typisk eksemplificeres uheldige mikrohandling som fester, hvor kun nogle fra klassen er inviteret, eller kon-

stant søgen efter kun at sidde sammen med sine bedste venner når man kommer ind i klassen om morgenen. Begge er handlinger der ofte finder sted i klasser, men som eleverne ikke er opmærksomme på er med til at skabe en kultur og nogle vaner som skubber klassen i en retning de egentligt ikke ønsker.

Ja-øvelsen

Eleverne står i en cirkel og skal skifte plads. Øvelsen hjælper dem med at opleve vigtigheden af øjenkontakt og at sige ja til hinanden. Det er vigtigt for øvelsen at stå fast på, at man ikke må tage en andens plads, før man har fået et ja.

Der er en progression i sværhedsgraden som kan læses nedenfor

1. Hej "Navn på klassekammerat" må jeg tage din plads? - JA
2. Øjenkontakt med klassekammerat - må jeg tage din plads? - JA
3. Øjenkontakt med klassekammerat uden at sige noget - JA
4. Øjenkontakt med klassekammerat uden at sige noget - nikker som ja
5. Øjenkontakt med klassekammerat uden at sige noget - ja som gensidig forståelse ved øjenkontakt

Afprøvning og resultat - Muligheder og begrænsninger

Generelt gik størstedelen af øvelserne efter hensigten.

Spørgsmålet er, hvor meget handling eleverne evner at sætte bag ordene i dagligdagen. Dette må også siges at være tilgangens største begrænsning - nemlig at det virkede til at eleverne meget hurtigt kunne afkode hvad det rigtige var at sige, men havde væsentligt sværere ved at tage de skridt der skulle til for at udvikle et inkluderende fællesskab. I en revideret version af lektionen vil det derfor nok skulle indgå at klassen i fællesskab skulle

udarbejde nogle konkrete og objektive mikrohandlinger som de i fællesskab og med hjælp fra lærerne kunne holde hinanden op på. Hvis en klasse eksempelvis kunne blive enige om, at man altid siger godmorgen til hinanden, ville der være en konkret handling som både klassekammerater og lærere kan forholde sig til.

Efterfølgende har virket til at udvikle sig til nogle netop rummelige fællesskaber, mens andre har det lidt sværere med enkelte elever, der føler sig udenfor. Det forekommer dog svært at drage nogen entydige konklusioner på hvorvidt det er Gym start II der har skubbet enten i den ene eller anden retning i forhold til denne udvikling. Mange andre faktorer - såsom lærere, personligheder, tidligere bekendtskaber - spiller også ind. Det er dog vores indtryk, at Gym start giver en fælles referenceramme, som man senere kan tale ind i - specielt ved klasser der er udfordrede.



David Silver syndromet

Problemstilling

Hvad gør man med en klasse, hvor der er en stor gruppe, som har det supergodt med hinanden, mens resten må se misundeligt på (som David Silver i første sæson af Beverly Hills 90210)? Der sker ikke aktiv eksklusion, og der er ikke nogen konflikter, men det er som om, det fede gymnasieliv kun er tilgængeligt for en del af klassen, og det er svært at sætte fingeren på hvorfor.

Er det lærerens/teamets/skolens ansvar at gøre noget, når der nu ikke er konflikt og decideret eksklusion? Og hvad kan man i så fald gøre for, at alle føler sig som en naturlig del af fællesskabet (som David Silver fra anden sæson, og indtil han er utro mod Donna)?

Hvad er vores ansvar, og hvor meget kan vi gøre? Hvis alle behandler hinanden godt, der ikke er konflikter, der er god tone og alle inviteres til klassearrangementer, kan man så forlange mere? Hvad nu hvis alt det gælder, men der stadig er en del som føler sig udenfor, fordi man føler, at der er et utilgængeligt fællesskab, og at nogle har det sjovt sammen, og at man ikke kan få del i den sjov?

Teori

Før man som lærer griber ind i en classes sociale dynamik, må man overveje, om man overhovedet bør gribe ind.

Vi skal ikke løse alle sociale problemer for eleverne, og vi skal ikke problematisere alle sociale udfordringer, de har. Vi kan risikere at bidrage til fænomenet "ny udsathed" defineret af Noemi Katznelson som "et fænomen, der sætter sig igennem, når unge oplever et markant kulturelt præstations- og forventningspres i uddannelsessystemet såvel som i ungdomslivet generelt..." (Fra artiklen "Ny udsathed: Nuancer i forståelser af psykisk mistrivsel", Nordisk tidsskrift for ungdomsforskning, november 2021). Ny udsathed kan komme til udtryk ved problematisering af ting, der tidligere

blev accepteret som grundvilkår. Der har altid været elever, som ikke var de mest "populære", og typisk har det været accepteret af dem selv og af skolen, så længe der ikke var tale om mobning og aktivt ekskluderende adfærd. Før vi griber ind i sociallivet i en klasse, skal vi derfor overveje, om vi risikerer at forværre problemet.

Samtidig er der ikke nogen tvivl om, at det er vigtigt for den enkelte elevs trivsel, at de føler, at de er en del af et socialt fællesskab i skolen. Filosofen John Dewey beskrev, hvordan det moderne individ er et individualiseret individ, men at det stadig har brug for fællesskaber. Fordi individet er individualiseret, betragter det det i højere grad som sit eget ansvar, hvis det ikke indgår i fællesskaber i tilstrækkelig grad. Det fører til selvbejdelse og frustration og potentielt til mistrivsel. Ifølge Dewey findes der hverken individer eller fællesskaber i sig selv, da alle individer er indlejrede i fællesskaber. Han talte i stedet om "fælleskabelse", som betoner, at fællesskab er noget der konstant "gøres" af individerne i samspil. Hvis man kommer frem til, at den sociale dynamik i en klasse er uhensigtsmæssig, og at det er lærerens ansvar at gribe ind, er spørgsmålet, hvordan man kan ændre på dynamikken og opnå positive ændringer uden at skabe nye problemer. Ét værktøj kan være latter. Professor ved DPU, Dorte Marie Søndergaard peger på, hvad hun kalder "Latterens kreative og grænseoverskridende potentialer" (*Fællesskab i skolen*, 2011). Latter kan være en måde at udfordre etablerede hierarkier og danne nye sociale dynamikker i et fællesskab.

Tilgang

Overordnet strategi: Gennemtvung positiv kvasi-faglig interaktion med nye klassekammerater med henblik på, at der etableres nye relationer, og at det fremover føles mere naturligt at interagere med flere klassekammerater. Gennem en række øvelser i undervisningen, sættes eleverne i situationer, hvor de interagerer positivt, med andre elever i klassen. Øvelserne skal have fagligt ind-

hold, så eleverne ikke er bevidste om øvelsernes sociale formål. Dermed undgår man forventningspres, ironisk distance og kunstig adfærd, som ofte opstår i aktiviteter med eksplicit socialt sigte. Samtidig skal der dog være et element af noget personligt i øvelsen, så der åbnes op for etableringen af nye og dybere relationer. Øvelserne falder i tre kategorier:

- Uerkendte fælles erfaringshorisonter (findes i dette materiale)
- Faglighed i hverdagen
- Latter

Afprøvning og resultat

I en 2g-klasse oplevede flere elever, at det fede gymnasieliv kun var rigtig tilgængeligt for halvdelen af klassen. I starten tænkte jeg som lærer ikke, at teamet burde blande sig, da der ikke var aktiv eksklusion eller konflikter, og da der var masser af klassearrangementer, som alle blev inviteret med til. Men efter at én elev droppede ud, og to andre brød grædende sammen pga. problematikken, blev det klart, at teamet måtte forsøge at ændre på klassesdynamikken. I samfundsfag lavede jeg en række øvelser med fagligt indhold, men som i lige så høj grad havde til formål at etablere nye positive relationer i klassen:

- Uerkendte fælles erfaringshorisonter - i samfundsfaglig kontekst - Fx find sammen med én der også ejer aktier/én der også har et familiemedlem med ekstreme politiske holdninger/én der også boykotter specifikke firmaer etc. Fortæl hinanden om det.
- Økonomi i hverdagen: Roterende cirkler (kan også være en walk'n'talk): Diskuter med personen overfor i tre minutter. Derefter roterer den ene cirkel, og så snakker du med den nye person foran dig. Eksempler på spørgsmål: Hvilken rolle spiller økonomi for din uddannelse? Hvad sparer du op til og hvordan? Er du en rationel forbruger? Kender du nogen, der er rige/fattige?

- Latter - Få eleverne til at grine sammen med nogen, de ikke normalt har det sjovt med. Fx lav samfundsfaglige memes, medbring sjovt YouTube klip, og forklar dets samfundsfaglige relevans.

Jeg oplevede øvelserne som en succes. I alle øvelser var eleverne engagerede og deltagende, og de udstrålede en nysgerrighed i forhold til personen, de snakkede med. Særligt humor-øvelserne virkede godt.

Det er svært at sige, om øvelserne har forbedret klassesdynamikken og etableret nye forbedrede relationer. Dog kan jeg ikke tro andet, end at det må have en positiv effekt, når en elev, der normalt føler sig udenfor, oplever at blive lyttet til og oplever at grine højt og hjerteligt sammen med en klassekammerat de normalt ser have det sjovt med andre.

Fordele og begrænsninger

Fordelene ved øvelserne er, at de både har et fagligt og et socialt indhold. Dermed er de nemme at integrere i undervisningen på en naturlig måde, og eleverne oplever ikke, at de bliver tvunget til at være sociale. Begrænsningerne er, at enkelte øvelser her og der næppe ændrer radikalt på en klassesdynamik. I en klasse med mere direkte eksklusion og eksplicitte konflikter må man nok gribe "hårdere" til værks.

03

Ny udsathed og psykologisering



Psykologisering på ungdomsuddannelserne

Den nye udsathed og det stigende samfundsmæssige fokus på unges trivsel har ført til en øget indsats på ungdomsuddannelserne for at modvirke mistrivsel blandt eleverne. I forlængelse heraf er der opstået en debat om, hvorvidt disse tiltag modvirker mistrivsel, eller om de faktisk kan føre til øget mistrivsel på grund af den såkaldte "psykologisering" af ungdomslivet.

Ungdomsforsker Anne Görlich definerer psykologisering som "en samfundsmæssig udbredelse af psykologisk viden, psykologiske redskaber og psykologisk sprog og tænkning".¹

Dette kan medføre, at man i højere grad vender blikket indad, når man står overfor udfordringer og problemer i tilværelsen.

Det kommer ifølge forfatter og direktør for LIFE Fonden Stefan Hermann blandt andet til udtryk sprogligt: "Sommerfugle i maven bliver til angstanfald, at være ked af det bliver til en depression, generthed til neurodivergens, ordenssans til OCD."² Formand for Trivselskommissionen Rasmus Meyer taler om en "patologisering": "Kulturelt er vi mere tilbøjelige til at forstå almindelige menneskelige følelser med et diagnostisk vokabularium"³

Så hvad er konsekvenserne ved psykologiseringen? Hvordan bidrager ungdomsuddannelserne til psykologisering, og hvordan kan ungdomsuddannelserne forebygge og håndtere mistrivsel blandt eleverne uden uforvarende at forstærke problemet?

Den nye udsathed

Problematikkerne omkring unges trivsel er velkendte. Fra 2013-2023 er andelen af unge med dårligt mentalt

helbred steget fra 12,8 % til 25,5 %, mens andelen af unge med en psykisk lidelse er steget fra 10,5 % til 23,5 %⁴. Samtidig er det i stigende grad en ny type unge, som mistrives: "Der er ikke længere tale om unge med *klassisk udsathed* i form af ressourcetsvage forældre, stram økonomi i hjemmet, misbrug, tidligt skadede osv. Målgruppen er nu udvidet med en ny form for udsathed eller *ny udsathed*, hvor forældrene er ressourcestærke, veluddannede og har høj social status"⁵. En undersøgelse fra 2018 viste, at 46 % af de 19-årige piger havde været til psykolog mindst én gang i deres liv⁶.

Der er altså sket både en kvantitativ og en kvalitativ udvikling i unges mistrivsel. Dog viser undersøgelser, at langt de fleste unge trives, så problematikken omhandler sandsynligvis ikke unge generelt, men et voksende mindretal⁷.

Årsager til mistrivsel

Der er ingen tvivl om, at årsagerne til den øgede mistrivsel er mange, og at de påvirker hinanden i et komplekst samspil. Den amerikanske psykolog Jonathan Haidt peger bl.a. på sociale medier og smartphones samt overbeskyttende forældre.

Ungdomsforsker Noemi Katznelson peger på tre grundlæggende årsager til den øgede mistrivsel: For det første er der sket en social acceleration. For det andet er der en række krav og forventninger til, hvordan unge skal præstere i det (sen-)moderne samfund. Og for det tredje er der sket en psykologisering, som ifølge Katz-

1 Andersen, Christina. "Unge bruger psykologi til uhensigtsmæssig selvoptimering". *Gloria*. Marts 2024

2 Hermann, Stefan. "Stefan Hermann: Snart afleverer Trivselskommissionen sin rapport. Her er, hvad vi kan forvente". *Altinget* 6/2 2025

3 Schelde, Nanna. "Formand vil gøre op med diagnosekultur: 'Vi skal stoppe med at se almindelige problemer som psykisk lidelse'". *Zetland* 25/2 2025.

4 Danskernes sundhed.dk

5 Leth-Nissen, Lone. "Ny udsathed og unges mistrivsel i velfærdssamfundet". *Månedsskrift for almen praksis*. 2023 nr. 1

6 Rapporten 'Børn og unge i Danmark. Velfærd og trivsel 2018' fra Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd, VIVE

7 Fx viser en undersøgelse fra Center for Gymnasieforskning på SDU, at 80 % af de unge trives på de tre dimensioner: Social, emotionel og faglig trivsel: <https://www.sdu.dk/da/nyheder/danske-unge-trives>

nelson har en række negative konsekvenser for unges trivsel⁸.

Den første årsag (den sociale acceleration) er beskrevet af den tyske sociolog Hartmut Rosa blandt andet i bogen *Fremmedgørelse og acceleration* (Hans Reitzels Forlag, 2014). Ifølge Rosa, er det nogle grundlæggende sociale og økonomiske strukturer samt den teknologiske udvikling, som har ført til en acceleration af livstempoet, hvilket giver sig udslag i en konstant følelse af, at tiden er knap. Rosa ser altså unges mistrivsel som en reaktion på noget strukturelt.

Den anden årsag (de mange krav og forventninger) er beskrevet af blandt andre sociologen Anders Petersen i bogen *Præstationssamfundet* (Hans Reitzels Forlag, 2016). Præstationssamfundet er kendetegnet ved forventninger om, at den enkelte konstant præsterer i sit sociale liv, på sin uddannelse, sin arbejdsplads og andre arenaer. Ligesom Rosa, fokuserer Petersen på grundlæggende samfundsmæssige forandringer som årsag til mistrivsel.

Psykologiseringen, som er den tredje årsag Katznelson nævner, er mindre velbeskrevet som årsag til mistrivsel, og det er først for nyligt, at begrebet er begyndt at indgå i den offentlige debat. Der er næppe nogen tvivl om, at psykologisk tænkning og psykologisk sprogbrug er blevet mere udbredt i de senere år, og det bliver i stigende grad problematiseret af forskere i unges trivsel.

Psykologiseringens negative konsekvenser

Flere forskere påpeger, at psykologiseringen kan have negative konsekvenser for unges trivsel. Det kan virke paradoksalt, da psykologiseringen blandt andet skyldes

en vilje til at adressere problemet med unges mistrivsel. Problemet med psykologiseringen er, at (blandt andre) unge mennesker nemmere kan få den opfattelse, at de helt almindelige problemer og udfordringer de møder skyldes, at der er noget i vejen med dem. I stedet for at acceptere et nederlag eller begrunde det med noget udenfor deres egen kontrol, vender de i stigende omfang blikket indad i en grad, der ikke altid er gavnlig.

Ifølge Svend Brinkmann er der en tendens til at "fortolke problematiske erfaringer i en personlig og emotionel optik" og han påpeger, at hvis "vi kun taler om disse fænomener i psykologiske termer, risikerer vi at overse de ydre, objektive forhold mennesker lever under."⁹

Brinkmann mener desuden, at vi har fået opbygget en diagnosekultur, hvor der sker en sygeliggørelse af en stor gruppe mennesker, som kæmper med helt normale udfordringer.

En lignende pointe fremføres af Psykologiprofessor Henrik Høgh-Olesen, som mener at alt for mange unge sendes til psykolog: "Det er nogle forkerte vaner at få grundlagt så tidligt. Man skal ikke vænne sig til allerede som ung at gå til psykolog (...) De unge skal ikke se sig selv som tilfælde så tidligt, for det er en del af det at være ung, at de ikke kan finde ud af det, at de falder og må rejse sig igen. I stedet skal vi vænne os selv og vores børn til, at der er noget elendighed i tilværelsen, noget *allgemeine Elend*, som Freud sagde, og at vi bliver stærkere af at holde ud og selv få tingene på plads."¹⁰

Diagnoser som nyttigt redskab

På trods af den udbredte problematisering af psykologiseringen og diagnosekulturen er der også forskere

8 Katznelson, Noemi et. al. *Mistrivsel i lyset af tempo, præstation og psykologisering – om ny udsathed i ungdomslivet*. Aalborg Universitetsforlag, 2022 .

9 Brinkmann, Svend. "Svend Brinkmann: Vi lytter meget til de ressourcestærke, men de mest stressede grupper fylder næsten ingenting". Altinget. dk. 20/2 2023

10 Eiby, Tine. "Den almindelige elendighed". Weekendavisen 2/1 2020

og andre fagfolk, som er mere positivt stemte overfor diagnoser som et redskab, og som ser stigningen i diagnoser som en naturlig konsekvens af mere grundlæggende samfundsmæssige tendenser. Speciallæge i børne- og ungdomspsykiatri, Pernille Darling Rasmussen ser diagnosticeringen som "et tegn på, at det psykiatriske system er i forandring til det bedre (...) Mere rigide strukturer betyder, at færre vil tilhøre normen, som den så ud for en generation siden"¹¹

Professor ved Børne- og Ungdomspsykiatrisk Regionscenter Risskov, Per Hove Thomsen ser stigningen i diagnoser som en konsekvens af en række strukturelle ændringer i samfundet¹². Disse ændringer skaber udfordringer for mange børn og unge, og diagnoser skal ses som et nyttigt redskab til at hjælpe dem. Per Hove Thomsen peger bl.a. på faktorer som aftabuivering af psykiatrien, et ændret syn på barndommen, mere evidensbaseret forskning, en ændret medievirkelighed, en løsere familiestruktur og ændringer i skolesystemet.

Det sidste punkt kan give anledning til refleksion på ungdomsuddannelserne. Per Hove Thomsen påpeger, at der er sket en ændring fra primært lærerstyret klasseundervisning i retning af mere gruppearbejde og projektarbejde. Hvor gruppe- og projektarbejde kan være gavnlige for nogle elever, er det udfordrende for andre elever, da kravene her er mindre klare, og da de sociale dynamikker, som kommer i spil i grupper, er krævende og stressende for nogle elever.

Hvad kan uddannelsesinstitutioner gøre?

Skønt der ikke er konsensus omkring årsager til stigningen i børn og unge som mistrives, er der bred enighed om, at uddannelsesinstitutionerne har et ansvar for at

håndtere problematikken. Den komplekse kausalitet betyder dog, at det ikke er ligetil, og at man ikke kan forvente, at et stigende fokus på mistrivsel mindsker problemet. Tværtimod kan et stigende fokus bidrage til psykologisering og dermed forværre problemet.

I Trivselskommissionens rapport "Et dansk svar på en vestlig udfordring – Trivselskommissionens afrapportering" fra februar 2025 er der en række helt konkrete anbefalinger til centrale aktører, herunder uddannelsesinstitutionerne. Kommissionen forholder sig direkte til psykologiseringen, idet den anbefaler "at alle – de unge selv, deres forældre, pædagoger, lærere og civilsamfundet – gør sig umage for at ændre den måde, der tales om trivsel og mistrivsel på, så almenmenneskelige forhold ikke beskrives med sundhedsfaglige begreber."¹³

I *Mistrivsel i lyset af tempo, præstation og psykologisering* betoner Noemi Katznelson Anne Görlich og Mette Pless nødvendigheden i at "individuelt rettede tiltag (...) anvendes med stor omtanke og forsigtighed", da de nemt kan blive symptombehandling og gøre at "både problem og løsning placeres hos individet"¹⁴. I stedet anbefaler forfatterne et mere strukturelt fokus for at tackle de dybere årsager til mistrivsel.

En strukturel tilgang for ungdomsuddannelserne kan være at fokusere på, hvordan skolen skaber rammer for positive fællesskaber. Det vigtigste fællesskab i skolen er givetvis klassen, men det kan også være skolen som helhed, valghold, elevudvalg osv. Stefan Hermann mener, at det er skolens opgave at definere rammerne for fællesskabet i skolen: "De unge bliver i dag hele tiden spurgt om, hvordan de har det. De bliver hele tiden bedt om at vælge. De bliver hele tiden bedt om at konstruere deres egne fællesskaber. Men der er alt for få, der siger: 'det er den her vej, vi skal. Det er

11 Rasmussen, Pernille Darling "Vi lever ikke i en diagnosekultur, men i et samfund i forandring" Information 4/1 2023 .

12 Brinkmann, Svend og Petersen, Anders. *Diagnoser – Perspektiver, kritik og diskussion*. Klim, 2015, s. 129-131

13 Trivselskommissionen. "Et dansk svar på en vestlig udfordring – Trivselskommissionens afrapportering". Februar 2025

14 Katznelson et. Al. Side 185

her, der er en rolle til dig. Også som helt middelmådig og ikke kun som helt unik og fantastisk. De bliver hele tiden bedt om at mærke efter. Der er det også vigtigt, at der er nogen, der tager snakken med dem om det, der er svært, ud fra hvad der står i litteraturen. Eller giver dem muligheder for at glemme sig selv".¹⁵

At skolen sætter rammerne for fællesskabet betyder ikke ifølge Hermann, at skolen skal styre elevrelationerne ned i detaljen: "Vi er besatte af deres relationer, men har glemt de fællesskaber, der er meget mere end relationer. Fællesskaber er større end summen af individer. Fællesskaber har formål, ritualer, mening og opgaver. Som giver eleverne plads til at være mere end sig selv. Hvor man indordner sig uden at underordne sig."¹⁶

Her spiller læreren en central rolle: "En lærerautoritet er det fyrtårn, man kan pejle efter, og den store stamme, man kan pisse op ad, en selvstændighedens slibesten. Helt afgørende er det dog, at autoriteten kan være i sit eget ubehag, og at autoriteten kan lære eleverne, at læreprocesser også er overvindelse, hvor man skal udholde sit besvær i forsøget på at mestre noget."

Tidligere rektor Birgitte Vedersø betoner også fokus på mestring, nysgerrighed og faglig begejstring frem for præstation og instrumentalisering: "Hvis undervisningen bliver udstyret med et eksplicit formål hele tiden, og der ikke er interesse for (eller tid til) at dvæle ved noget, der fascinerer, eller spørgsmål der pludseligt opstår og kalder på at blive udforsket yderligere, bliver undervisningen kedelig, og det mærker begge parter."¹⁷

Hvor Hermann betoner lærerens rolle som en autoritet, der skaber faste rammer og sætter retning, peger Rasmus Meyer på, at læreren også skal have blik for,

at enkelte elever kan have brug for andet og mere fra lærerens side: "Lærerne skal turde at være mennesker. Står man med et ungt menneske, der oplever et mørke eller en uro, skal man turde træde ind i den samtale og være noget for det andet menneske – og ikke automatisk ekspedere videre til psykologen."¹⁸

Hermanns og Meyers pointer illustrerer den vanskelige balance, en lærer skal finde. Hvordan skaber man faste rammer for fællesskabet, samtidig med at man tager individuelle hensyn til de elever, der har brug for det?

Hvis ungdomsuddannelserne skal følge anbefalingen fra Katznelson, Görlich og Pless om i højere grad at anlægge et strukturelt fokus, må det indebære grundige overvejelser om, hvilke strukturer på den enkelte institution, der kan føre til mistrivsel, og hvilke der kan modvirke mistrivsel. Fx kan man forholde sig til følgende:

- Bidrager skolen til en uhensigtsmæssig præstationskultur? Hvordan tilrettelægger man træning og bedømmelse, så det ikke opleves som et konstant pres for at præstere?
- Hvor meget og hvordan evalueres der på skolen? Kan omfanget af evaluering og selve sproget risikere at bidrage til psykologisering, og at eleverne "mærker for meget efter"?
- Faciliterer skolen positive fællesskaber, hvor eleverne kan "indordne sig uden at underordne sig"?
- Hvordan faciliterer man inkluderende fællesskaber uden at gribe for meget ind i elevernes relationer og uden at problematisere mindre konflikter, naturlige grupperinger og lignende?

15 DR Deadline 23/4 2025

16 Hermann, Stefan. "Lærerne skal generobre kritikken af sig selv". Politiken 16/12 2024

17 Vedersø, Birgitte. *Jeg kan ikke gå til eksamen, jeg har fået klimaangst – Skoleledelse, mistrivsel og formålet, der blev væk*. Hans Reitzels Forlag, 2024, s. 65

18 Rasmussen, Tina. "Formand for Trivselskommissionen: "Jeg håber, at gymnasielærerne vil træde et skridt frem". Gymnasieskolen 24/2 2025

- Er der en passende balance mellem lærerstyret klasserumsundervisning og elevstyret, projektbaseret undervisning?
- Er lærerne bevidste om deres rolle som en positiv autoritetsfigur for eleverne og som facilitator af positive fællesskaber?
- Hvordan møder skolen (læreren, teamet, studievejledere, ledelse etc.) elever, der søger hjælp?
- Har skolen effektive og målrettede tilbud til det mindretal, som har særlige behov, og er skolen i stand til at identificere, hvem det er, og hvem det ikke er?

Konklusion

Ny udsathed skaber nye udfordringer og nye dilemmaer for ungdomsuddannelserne. Skolerne må hjælpe de elever, der mistrives, samtidig med at de forebygger mistrivsel blandt andet ved ikke at tale så meget om trivsel... Det store flertal af eleverne trives bedst, hvis skolen fokuserer på at skabe positive, inkluderende, forpligtende fællesskaber, hvor eleverne kan fordybe sig sammen. Samtidig er der et voksende mindretal, som har brug for en mere målrettet indsats og individuelle hensyn. Der er altså modsatrettede hensyn, som må balanceres, hvis man ønsker at øge trivslen hos alle elever. For kan man skabe faste rammer for et fællesskab, samtidig med at man tager individuelle hensyn? Og kan man adressere elevernes trivsel uden at tale for meget om trivsel? Det er en hårfn balance, som hver enkelt skole må forsøge at finde.

Godt at vide om ASF (Autismespektrum- forstyrrelse)

Hvad er autisme?

Autismespektrumforstyrrelse (ASF) er en medfødt udviklingsforstyrrelse, der påvirker, hvordan en person opfatter og agerer med verden. ASF er ikke en intellektuel funktionsnedsættelse, og de fleste autister på ungdomsuddannelserne vil have en almindelig eller god *begavelse*. De har samme kognitive evner som andre elever, men har en anden måde at tænke, lære og være i verden på, og har som regel brug for særlige rammer for at kunne udnytte deres begavelse.

ASF er et *spektrum*, hvilket betyder, at autismen kommer til udtryk på forskellige måder og i varierende grader, hvilket også afhænger af, hvilken kontekst de befinder sig i, og autistiske elever vil derfor være lige så indbyrdes forskellige som neurotypiske elever. De følgende træk synes imidlertid at være fælles for de fleste autister:

Autister har en *begrænset forestillingsevne*, eller har mere præcist *mentaliseringsvanskeligheder*, som er problemer med at forstå og forestille sig de mentale tilstande (tanker, følelser, behov, intentioner), der ligger bag egen og andres adfærd. Deres forståelse af socialt samspil vil ofte være tillært frem for medfødt, men kan ofte styrkes og udvikles over tid. De har svært ved at gennemskue andres hensigter og intentioner, og i det hele taget forstå sociale spilleregler og aflæse nonverbal kommunikation. Vanskelighederne ved *social kommunikation og samspil* betyder, at autister også kan agere anderledes end jævnaldrende, fx hvad angår øjenkontakt og mimik. De vil ofte opfatte ting *konkret og faktisk*, og som en konsekvens heraf have svært ved eksempelvis at afkode ironi. Sprog bliver af mange autister primært benyttet til noget konkret (fx spørge om hjælp eller fortælle noget man ved) frem for gensidig dialog eller hygesnak. En sådan autistisk kommunikation – som ofte er direkte, konkret og uden sociale mellemregninger – kan derfor virke provokerende på nogle undervisere. Når det er svært at forstå, hvad andre tænker, siger og føler,

kan det også være vanskeligt at forudsige, hvad der sker i en given situation, og derfor trives mange autister godt med *gentagne og rutineprægede handlinger*.

De har ofte en *skæv profil*. Det betyder, at de på ét område kan være stærke (fx have en høj faglig viden og huske både detaljer og fakta i fx biologi og historie), men have vanskeligheder på andre områder (fx problemer med at strukturere en opgave eller forstå opgavens implicitte krav). Hos neurotypiske elever vil der ofte være en sammenhæng mellem disse områder (høj faglighed og evnen til at strukturere en opgave), men som autist er kompetencerne skæve. Det er også derfor en autist både kan være verbalt velformuleret og have problemer med at navigere i gruppearbejde. Den skæve profil forklarer, hvorfor nogle autister har en stor viden (*særinteresse*) inden for et bestemt område. Dette kan, sammen med eventuel høj begavelse, gøre det attraktivt for andre at samarbejde med en autist.

Da autister ikke automatisk kan aflæse andre, er de *afhængige af konteksten* for at kunne navigere socialt. De er imidlertid også *kontekstblinde*: Det kan være svært at aflæse en kontekst ovenfra og ned (fx at afkode at alle elever skal have muligheder for at komme til orde i undervisningen), men de læser ofte konteksten nedefra og op (dvs. fokuserer på konkrete detaljer, såsom at bruge meget af taletiden i en undervisningssituation på at fortælle om noget, man ved).

Mange autister er *sanseforstyrrede*, hvilket betyder, at de har en lav tærskelværdi og lettere kan blive overstimuleret. Af den grund kan de fx ikklæde sig hat, solbriller eller lyddæmpende høreboffer for at skærme sig mod forskellige sanser. Men de kan også være hyp sensitive - altså have behov for kraftige stimuli for at kunne trives. Langt de fleste autister er både over- og underfølsomme overfor sanseindtryk. Mange autister har endvidere komorbid ADHD – også kaldet *AuDHD* - og kombinationen af disse to udviklingsforstyrrelser kan give et anderledes udtryk end diagnoserne hver for sig. Det kan for eksempel betyde, at eleven både har behov

for struktur og for fleksibilitet – og at energiniveau, impuls kontrol og opmærksomhed varierer meget. Mange autister bruger *stimming* – gentagne, selvstimulerende bevægelser eller lyde – som en måde at regulere sanser, indtryk, følelser og energi på. Det kan fx være at vugge, nynne eller pille ved genstande. Stimming er ofte en vigtig og beroligende strategi, men det kan virke irriterende for omgivelserne.

Generelle råd

Da autister opfatter verden anderledes end andre, er de på konstant overarbejde i et skolesystem med samarbejde, kommunikation og abstrakt tænkning. Social udmattelse, træthed og stress er derfor ofte også en del af autisters hverdag. Vi har her samlet et par generelle råd, der kan hjælpe de fleste autister til nemmere at gennemskue skolehverdagen.

Gennemsigtighed: Synliggør strukturen for din undervisning (fx en dagsorden). Gør opmærksom på, hvis planen ændrer sig i løbet af timen. Det kan også være en god ide at gøre implicite krav tydelige (herunder fx en opgaves 'hvad' og 'hvorfor'), samt at tildele roller i gruppearbejde, så eleverne kender deres funktion.

Genkendelighed: Uanset om man starter og slutter undervisning på samme måde hver gang eller giver opgaver for på en nogenlunde ens facon, vil forudsigelighed, struktur og faste rutiner hjælpe autister (og de fleste andre elever).

Vær konkret og anvisende: Brug direkte og præcist sprog. Vær konkret og evt. detaljeret, når du giver instruktioner, og forklar konkret hvad du forventer. Det kan være en ide at 'oversætte', hvordan ord konkret kan omsættes til handling. Anvisninger (fortæl, hvilken handling I ønsker) fungerer ofte bedre end forbud eller forbudt handling. Undgå gerne ironi.

Vær nysgerrig: Spørg ærligt og åbent ind til det, du ikke forstår. Spørg også ind til, hvad eleven forstår ved begreber, ord eller regler, så forforståelsen kan blive afklaret.

Tydeliggør handlemuligheder: Den forringede forestillingsevne gør ofte, at man ikke kan se egne handlemuligheder, så tydeliggør disse, eksempelvis: 'Hvis du får brug for en pause i undervisningen, kan du gøre X eller Y. Hvis du ikke kan nå at lave en aflevering til tiden, kan du gøre X eller Y etc.'

Gode råd i konkrete situationer

I forbindelse med gymnasiestart

Lad en vejleder eller teamlærer mødes med autist-eleven hurtigst muligt til en afklarende samtale, hvor udfordringer og behov afdækkes. Samtalen kan tage udgangspunkt i dialog- og afklaringskemaerne fra Autisme- og Aspergerforeningen, der ud fra generel viden om autisme giver mulighed for at få konkretiseret den enkelte elevs udfordringer og behov.

De tre oplagte skemaer er:

Min autisme: https://autisme-asperger.dk/wp-content/uploads/2023/02/min_autisme2023.pdf

Mine skolebehov: <https://autisme-asperger.dk/wp-content/uploads/2024/10/Mine-skolebehov-skema-udskoling-ungdomsudd2.pdf>

Mine behov: https://autisme-asperger.dk/wp-content/uploads/2024/11/mine_behov_beskaeftigelse.pdf

Ud over disse skemaer har Autisme- og Aspergerforeningen udgivet en lang række brochurer om forskellige temaer inden for autisme, som er informative og

nyttige. De kan alle findes her: <https://autisme-asperger.dk/viden-om-autisme/foldere>

Undervisningen

Da elever med autisme som beskrevet ovenfor i høj grad er ekstra belastede i forhold til de krav og forventninger, der knytter sig til gymnasielivet, vil det være en stor hjælp, hvis man efter omstændigheder og overskud kan støtte og hjælpe i forhold til implicitte og eksplicitte krav i dagligdagen. Nogle behov er nemme at implementere, eksempelvis hvis eleven kan finde tryghed i at have en fast plads i klasselokalet. Andre behov er måske mere komplicerede, men man kan i hvert fald få et bedre kendskab til elevens behov ved eksempelvis at læse en eller flere af de ovenstående afklaringskemaer og tilbyde løsninger efter mulighed. Generelt kan man tage udgangspunkt i de 10 'H'er som en model for, hvad autister ofte vil have behov for og finde tryghed i. Modellen er et generelt anvendt pædagogisk værktøj med små variationer, der blandt anvendes hos Specialområde Børn og Unge i Region Midtjylland: <https://www.sbu.rm.dk/metoder-og-faglighed/autismepadagogik/>

De 10 H'er:

1. *Hvad:* Hvad er indholdet i opgaven eller aktiviteten?
2. *Hvorfor:* Hvad er meningen med opgaven eller aktiviteten? Hvad er målet?
3. *Hvordan:* Hvordan skal jeg udføre opgaven? Hvilke trin skal jeg følge?
4. *Hvor:* Hvor skal opgaven udføres?
5. *Hvornår:* Hvornår skal opgaven udføres? Er der en start- og slutdato?
6. *Hvor længe:* Hvor lang tid forventes jeg at bruge på den?
7. *Hvor meget:* Hvordan ved jeg, hvornår jeg er færdig og har gjort det godt nok?
8. *Hvem:* Hvem skal jeg lave det med?
9. *Hvad så:* Hvad skal jeg lave bagefter?

10. *Hvem kan jeg få hjælp af:* Hvis jeg er i tvivl, hvem skal jeg spørge?

Den individuelle samtale

Aftal tid og sted for samtale i god tid og med klare rammer. Vær klar til tiden og start med at skitsere rammerne for samtalen. Start med det væsentlige og gem eventuel relationsopbyggende smalltalk til sidst. Eleven med autisme bruger som regel væsentligt mere energi på en sådan samtale end andre, så tag hensyn til dette.

Er du i tvivl om noget, eller vil du vide noget, så spørg åben og nysgerrigt, men vær konkret og tydelig: Brug direkte og præcist sprog. Undgå ironi, metaforer og åbne spørgsmål som "Hvordan synes du selv, det går?". Hvis eleven giver udtryk for en generel frustration, så forsøg af afdække konkrete frustrationselementer.

Giv tid til svar: Autistiske elever kan have brug for længere tid til at bearbejde spørgsmål og formulere svar.

Manglende øjenkontakt eller følelsesudtryk betyder ikke nødvendigvis, at eleven er uinteresseret eller uhøflig. Sæt jer eventuelt ved siden af hinanden, så (forventning om) øjenkontakt minimeres.

Lov ikke mere, end du/skolen kan holde.

Tilpas din kommunikation. Neurotypiske kan tilpasse deres kommunikation til situationen, det kan elever med autisme ikke altid på samme måde, så selvom man eventuelt kan opleve en form for modvillighed, sort/hvid-syn eller urealistiske krav og forventninger kan det relatere sig til den nævnte udfordring med kommunikation, samspil og begrænset forestillingsevne.

Hvis der er udfordringer med elevens konkrete opførsel i eksempelvis læringsrummet, så beskriv konkret, hvad der er problemet. U hensigtsmæssig adfærd kan hurtigt blive en tryk 'rutine' for eleven, og derfor skal det italesættes og ændres hurtigst muligt. Kom også med konkrete handlingsanvisninger. 'Når du kommer for

sent, er det meget forstyrrende for klassen og undervisningen, at det larmer og skaber uro, når du pakker din taske ud, så hvis du kommer for sent, så sæt dig stille og roligt ned og find dine ting meget stille, eller når der er en kort pause i undervisningen'.

Gruppearbejde

At indgå i gruppearbejde vil for mange autister være en stor belastning, og måske vil de forsøge at undgå det på forskellige måder. Man kan ud fra en empatisk vinkel fristes til at lade dem arbejde alene og passe sig selv, og til tider hvor eleven virker ekstra belastet kan det også være en mulighed. Men at gå i gymnasiet er også et fremadrettet socialt træningsrum for eleven med autisme, og derfor vil det være mest hensigtsmæssigt at lade eleven indgå i gruppearbejde på lige fod med de andre elever, men med nedenstående opmærksomhedspunkter i baghovedet.

Tildel roller: Giv eleverne tydelige roller ved gruppearbejde (f.eks. referent eller researcher).

Støt socialt: Hjælp med at matche eleven med forstående og inkluderende klassekammerater.

Lav klare rammer: Hvad er målet? Hvem gør hvad? Hvornår skal det være færdigt?

Overvej om der i perioder, f.eks. i skolestarten, kan laves faste grupper

Eksamen

Forbered i god tid: Gennemgå eksamensformatet trin for trin. Brug evt. visuelle støtter eller prøvesituationer.

Tilpas rammerne: Mange autistiske elever har ret til særlige vilkår, fx ekstra tid, mulighed for at sidde alene eller med støtteperson

Undgå åbne opgaver: Opgaver med meget frie rammer kan være overvældende. Giv struktur og eksempler.

Vær opmærksom på stress: Eksamen kan udløse sensorisk og følelsesmæssig overbelastning. Hav en plan for pauser og tydeliggør handlemuligheder i svære situationer.

Litteraturliste:

Ovenstående er først og fremmest blevet til på baggrund af samtaler med konsulent fra Special Minds, samt følgende materiale:

Materialer fra Autisme og Aspergerforeningen: [Foldere - Autisme- og Aspergerforeningen](#)

Specialområde Autisme: Guide til kommunikation og samarbejde med autister (2023): [Kommunikationspjece-med-20-sider-opslag.pdf](#)

Patienthåndbog (sundhed.dk): Autismespektrumforstyrrelser hos børn og unge: [Autismespektrumforstyrrelser hos børn og unge - Patienthåndbogen på sundhed.dk](#)

ADHD og inkluderende læringsfællesskaber

(STX-orienteret)

Diagnosen ADHD

ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder) er en neuropsykiatrisk lidelse, hvor individet oplever vanskeligheder inden for tre kerneområder: opmærksomhed, hyperaktivitet og impulsivitet. Lidelsen diagnosticeres i Danmark ved hjælp af det internationale klassifikationssystem ICD-10, hvor både kernesymptomer og de diagnostiske kriterier for børn fremgår (se tabel 1).

Ifølge ADHD-foreningen har ca. 2-3% af alle skolebørn i Danmark en ADHD-diagnose, mens forekomsten blandt voksne er lavere. ADHD diagnosticeres dobbelt så hyppigt hos drenge som hos piger, og for 70-80% af børn og unge ledsages ADHD også af andre sygdomme (f.eks. angst og depression)¹. ADHD påvirker mennesker meget forskelligt, da både graden af diagnosen og måden, symptomerne viser sig på, kan variere – dette afhænger også af, hvilken støtte og behandling, som individet modtager².

Tabel 1: Hyperkinetiske forstyrrelser - diagnostiske kriterier (ICD-10)³

A : Opmærksomhedsforstyrrelse gennem mindst 6 måneder med mindst 6 af følgende:

- Kan ikke fæstne opmærksomheden ved detaljer, laver skødesløse fejl.
- Kan ikke fastholde opmærksomheden ved opgaver eller leg.
- Synes ikke at høre, hvad der bliver sagt.
- Kan ikke følge instrukser eller fuldføre opgaver.
- Kan ikke tilrettelægge arbejde eller aktiviteter.
- Undgår eller afskyr opgaver, som kræver vedholdende opmærksomhed.
- Mister blyanter, bøger, legetøj eller andre ting, som er nødvendige for at udføre opgaver og aktiviteter.
- Lader sig let distrahere af ydre stimuli.
- Er glemsom i forbindelse med dagliglivsaktiviteter.

B: Hyperaktivitet gennem mindst 6 måneder med mindst 3 af følgende:

- Uro i hænder eller fødder, sidder uroligt.
- Forlader sin plads i klassen eller ved bordet.
- Løber, klatrer, farer omkring på utilpasset måde.
- Støjende adfærd ved leg, har vanskeligt ved at være stille.
- Excessiv motorisk aktivitet, som ikke lader sig styre.

¹ Bilenberg, Niels: ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder/hyperkinetisk forstyrrelse), Revideret: 28.06.2024 <https://pro.medicin.dk/Sygdomme/Sygdom/318330#:~:text=For>

² Hvad er ADHD? ADHD foreningens hjemmeside, forfatter ukendt <https://adhd.dk/om-adhd/hvad-er-adhd/>

³ Bilenberg, Niels: ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder/hyperkinetisk forstyrrelse), Revideret: 28.06.2024 <https://pro.medicin.dk/Sygdomme/Sygdom/318330#:~:text=For>

C: Impulsivitet gennem mindst 6 måneder med mindst 1 af følgende:

- Svarer, før spørgsmål er afsluttet.
- Kan ikke vente på, at det bliver deres tur.
- Afbryder eller maser sig på.
- Taler for meget, uden situationsfornemmelse.

Øvrige kriterier:

D: Begyndelsesalder under 7 år.

E: Forstyrrelserne optræder i flere forskellige situationer, fx både i skolen og hjemmet såvel som ved klinisk undersøgelse.

F: Forstyrrelserne forårsager betydelige vanskeligheder eller vanskeliggør sociale, skole- og beskæftigelsesmæssige funktioner.

G: Skyldes ikke affektive lidelser (F30-F39) eller angsttilstande (F40-41) og opfylder ikke kriterierne for F84.

Hvilken betydning kan ADHD have for unge menneskers evne til at fungere og trives i et undervisningsfællesskab?

Vores uddannelsessystem generelt og det almene gymnasium specifikt er i dag bygget op på en måde, som i højere grad end tidligere stiller komplekse krav til vores kognitive overskud. Der er både skriftligt arbejde hjemme og opgaver i undervisningen, hvor elever skal præsentere det faglige indhold indenfor bestemte opgavegenrer og tilmed vise bevidsthed om forskellige formidlingstilgange, og ydermere forholde sig til videnskabsteoretiske traditioner. Der er mundtlige oplæg og prøveformer, og skriftlige prøveformer i en eksamensperiode, som adskiller sig markant fra den daglige undervisning. Desuden er der også store opgaver, som skal udarbejdes efter akademisk tradition. Denne virkelighed stiller store krav

til elevens evne til at strukturere og holde overblik, styre opmærksomhed, fokusere og tilpasse sig forskellige fag og opgaveformer. Dette udgør en markant udfordring for en elevgruppe, som vi i stigende grad oplever i klasserummet, nemlig elever med diagnosen ADHD.

De kognitive udfordringer, som en elev med ADHD står overfor, kan inddeles i tre kategorier.

Den første omhandler hjernens 'mentale tempo' eller 'arousal', som hos elever med ADHD, er lavt eller ujævnt. Dette refererer til hjernens parathed og vågenhed til at modtage og bearbejde stimuli.⁴ Dermed er der en stor udfordring for denne type unge i, at indgå i de rammer som STX ofte tilbyder, hvor man sjældent har faste klasselokaler, flere lærere og fag på en dag, og mange for-

4 Gade og Bruun, *Sårbare hjerner i undervisningen* Dansk psykologisk forlag 2025, s. 33-34

skellige klassekammerater. Dette udover de tidligere nævnte faglige krav.

Det kan have en positiv indvirkning på elever med svingende mentalt tempo med en passende dosering af pauser, så hjernens batteri ikke bliver så lavt, at det går ud over funktionen. Desuden har det også en betydning, at opgaverne føles interessante, da dette kan virke opkvikkende.

Hjernens opmærksomhedsfunktion er en anden vigtig mental kapacitet i skolesammenhæng, hvor der konstant skal reguleres, hvad der skal tildeles opmærksomhed og hvad der ikke skal. Denne funktion kan ofte være nedsat hos personer med ADHD, som gør at man er særlig sårbar overfor søvnmangel, spidsbelastede arbejdsperioder og mange forstyrrelser, hvorfor det er vigtigt at være bevidst om, at skabe gode rammer for at undgå udfordringer på disse områder.

Endelig er der hjernens eksekutive funktioner, der er lokaliseret i hjernens frontallap, som dækker over tænkningens mest komplekse funktioner, og står for den overordnede styring og regulering af vores tænkning og adfærd. Hvis de eksekutive funktioner er nedsatte, så kan man have svært ved at igangsætte og gå fra tanke til handling, arbejdshukommelsen kan også være nedsat, såvel som evnen til at planlægge, opgavemonitorering, impulshæmning og metakognition, er også en del af de eksekutive funktioner. Selv sagt er man væsentligt udfordret ift. mange aspekter af gymnasietilværelsen, hvis de eksekutive funktioner er nedsatte.⁵

I udgivelsen, 'Sårbare hjerner i undervisningen' fra 2025 af gymnasielærer Mikkel Hyldgaard Gade og psykolog Louise Meldgaard Bruun, præsenteres en række perspektiver for undervisere, som skal forholde sig til elever med udfordringer som ADHD, angst eller andre psykiske lidelser. Her er en væsentlig pointe, at det som underviser er umuligt at forholde sig til diagnostiske lidelser, og man som en løsning let kan ty til at lade studievejleder

eller ledelse om at definere en række forholdsregler for den enkelte elev. Denne tænkning skal vi væk fra, hvis vi skal have flere elever med psykisk funktionsnedsættelse til at gennemføre STX.

Hvis man i stedet for er opmærksom på, at alle menneskers hjerner i perioder rummer, eller i udgangspunktet oplever nogle sårbarheder, så kan man lettere designe tiltag, som gavner indlæring hos alle vores elever.

Således bliver det ambitionen at understøtte elever med ADHD eller andre kognitive forstyrrelser bedre i den almindelige undervisning. Her er det muligvis nødvendigt med et paradigmatisk skifte i måden vi betragter elever med indlæringsvanskeligheder, da det diagnostiske sprog ikke tilbyder nogle oplagte handlemuligheder for undervisere og snarere peger på særlige støtteordninger, som er svære at håndtere i dagligdagen. Ved at inddrage betragtninger om hjernen som 'sårbar' og anerkende at alle til tider oplever denne sårbarhed med nedsat kognitiv funktion som følge af medfødte træk eller situationelle udfordringer, bliver det også nødvendigt at opstille et didaktisk og pædagogisk modsvar.

Her er det straks lettere som underviser at forholde sig til kategorier som mentalt tempo, opmærksomhed og eksekutive funktioner med de didaktiske og pædagogiske overvejelser, som Gade og Bruun anviser i deres bog. Hvad enten det drejer sig om at inddrage mesterlæreprincipper i et forløb for at synliggøre klasserummets tavse viden eller man ønsker at bruge overlæring for at skabe rutiner, så er det frem for alt vigtigt at erkende, at man gennem didaktik og pædagogik kan skabe rammerne, der er i stand til at gøre det muligt for unge med ADHD at vokse med opgaven på linje med deres klassekammerater.

Dette vil dog kræve en yderligere opmærksomhed på klasserummets rammer og de strukturer, som indgår i tilrettelæggelsen af undervisningen hos hver enkelt lærer.

5 Gade og Bruun, s. 39

Skema over kognitive vanskeligheders udtryk og mulige tolkning.⁶

Kognition	Adfærd	Egen oplevelse	Andres (mulige) oplevelse
Lavt mentalt tempo	Tegner i timen	Aktivitet (tegning) holder mig i gang	Eleven fokuserer ikke på undervisningen
Opmærksomhedsvanskeligheder	Læser langsomt	Det er hårdt at læse	Mon eleven er ordblind?
Koncentrationsvanskeligheder	Har ikke hørt instruktionerne, kan ikke svare på spørgsmål	Det er forvirrende at skulle holde så meget i hovedet	Eleven følger ikke med, eleven er ikke engageret i sin skolegang
Arbejdshukommelsesvanskeligheder	Gråd og angst til eksamen	Det er kaotisk, jeg kan ikke holde det fast	Eleven virker skrøbelig
Overbliksvanskeligheder	Manglende afleveringer	Danskopgaverne virker uoverskuelige, og opgaven uoverstigelig	Eleven må enten være doven eller dum
Overbliksvanskeligheder	Eleven følges og støttes af mor til samtale på skolen	Godt at have en, der kan tage referat og have styr på, hvad planen bliver	Eleven virker (for) uselvstændig

⁶ Gade og Bruun, s. 53

Litteratur

Bilenberg, Niels: ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder/hyperkinetisk forstyrrelse), Revideret: 28.06.2024
<https://pro.medicin.dk/Sygdomme/Sygdom/318330#:~:text=For>

Gade og Bruun, Mikkel Hyldgaard og Louise Meldgaard, 2025: Sårbare hjerner - i undervisningen, Dansk Psykologisk Forlag

Hvad er ADHD? ADHD foreningens hjemmeside, forfatter ukendt <https://adhd.dk/om-adhd/hvad-er-adhd/>

HV-SPØRGSMÅL

1) Hvor starter man?

- a. Har du brug for hjælp til X?
- b. ADHD-foreningen har bud på studiestrategier og en samtaleguide til SPS-vejledere med forslag til relevante temaer (selvforståelse & strategier).
- c. Didaktiske overvejelser omkring din undervisning - er den imødekommende? Det kan være givende, at der er en visuel plan med instrukserne for modulet/opgaven.
- d. Snakke med den enkelte elev om særlige behov/ønsker i netop din undervisning (toiletbesøg, placering i lokalet - finde og forstå strategier sammen, så man bedre forstår, hvordan eleven forsøger at mestre undervisningssituationen). Det kan dog være svært, som underviser at lure, hvornår eleven forsøger på en mestringsstrategi (tegninger, kabale osv.). Spørg gerne eleven, om det er et bud på en mestringsstrategi, eller hvad der på spil?

2) Hvad er effekten af individuelle støtteordninger for elever med ADHD i STX og giver det bedre mening med en bred pædagogisk og didaktisk tilpasning for bedre at imødekomme neurodivergente elever?

- ADHD-foreningen vil advokere for didaktiske tiltag til at lette belastningen for eleverne med ADHD (opmærksomhed, koncentration).
- Mere visuel og struktureret undervisning i stedet for særlige tiltag - det er godt for alle hjerner. Hvis man kan designe en undervisning, der kan tage undervisning for dette, er det godt for alle eleverne.

3) Hvordan kan man give unge med ADHD et bedre sprog til at forstå sig selv, og til at sætte ord på de dele af gymnasietilværelsen som udfordrer?

- Fokus på studiestrategier
- SPS: Hjælp til fremdrift, hvad skal der ske? Struktur. Eget ansvar hos den unge.
- Kombination af didaktiske tiltag i undervisning og hjælp i form af SPS.
- Didaktikken skal rumme flere ting, og rammerne for undervisningen er vigtige.
- Arbejde med stigmatiseringen - vi skal gerne hjælpe med at afstigmatisere.
- Eleverne er ikke nødvendigvis gode til at bede om hjælp til rammerne - derfor er det en stor hjælp, hvis man som underviser tager styringen ift. rammerne.
- Selvforståelsen og sproget er fundamentet - jo tidligere man kan få et godt sprog for udfordringerne, jo bedre selvforståelse kan man oparbejde. Det er vigtigt, at man kan snakke udfordringerne med mennesker, som ved en masse om emnet. Det er også givende at møde andre unge i grupper, hvor der kan skabes en følelse af, at man er helt "nor-

mal", og man kan spejle sig i, at andre har det på helt samme måde. På den måde kan man oparbejde en forståelse for, at det ikke udelukkende af en individuel udfordring/ "min personlighed" - det ikke unikke udfordringer, da mange andre også oplever præcis det samme (psykoedukation er vigtigt).

- Metaforer om koncentrationen og opmærksomheden som et "batteri", "orkester uden dirigent", "Ferrari-motor med en cykelbremse".

4) Hvordan støtter man bedst elever med ADHD i større skriftlige opgaver (DHO, SRO, SRP)?

- Ekstra vejledning eller opmærksomhed - Køreplan for skriftlige opgaver (Fokus på studiestrategier, Meldgaard Bruun, Louise, 2020)
- De har meget svært ved at komme i gang med opgaven, og de udskyder derfor opgaven til sidste øjeblik. Det er oprigtigt, at de tænker, at de vil gå i gang senere samme dag, selvom det ikke kommer til at ske i praksis.
- Det er godt, når projektet rammesættes: "Du skal arbejde på skolen fra 8-10".
- Det er også hjælpsomt med mindre delopgaver med del-deadlines.
- Det handler også om at finde ro i, at man arbejder på forskellige måder. Måske det ikke er givende at skrive om emnet på andre måder? Måske man skal starte visuelt på YouTube? På den måde kan disse elever møde emnet på en anden måde, fordi det er så svært at komme i gang.
- Det kan være hjælpsomt at arbejde i par.

5) Hvor meget skal den enkelte elevs behov fylde ift. kollektivets behov?

- a. Spørgsmålet er altid, om behovet generer de andre i klassen eller ej.

- b. Det er vigtigt med et fokus på rummelighed i klasserummet - vi har alle behov for forskellige ting.
- c. Det kan være fint med simple men ufravigelige regler. Det kræver, at læreren håndhæver reglerne. Det er svært, hvis det bliver flydende regler - og så kan det føles uretfærdigt (og mange med ADHD har meget svært ved, hvis de oplever uretfærdig behandling). Dette hænger måske sammen med metakognitionen og de større sammenhænge. Måske hænger det sammen med et større følelsesregister i netop disse hjerner og evne til at aflede sig selv. Den manglende PYT-knap kan være svær i sådanne situationer.

6) Hvordan hjælper jeg eleven bedst ift. gruppearbejde?

- d. Disse elever kommer ofte til at lave for meget og gå for meget op i gruppearbejdet. Behovet for kontrol er stort.
- e. Det kan være hjælpsomt for eleven at få hjælp til at håndtere følelser af SPS-vejlederen.

7) Hvordan arbejder jeg med elevens evne til at modtage og forstå feedback fra lærere og klassekammerater?

- f. Det er ofte svært pga. følelsesregisteret, og derfor opfattes feedback hurtigt som kritik, som man har svært ved at håndtere.
- g. Nogle har glæde af, at feedback skrives ved, så de positive ting kan genlæses.
- h. "Nu fortæller jeg alt det, du gør godt" først. Det kan også være godt at gentage de gode ting i slutningen af feedbacken også.
- i. En del kan også være ramt af perfektionisme og optaget af at gøre det hele godt nok.

8) Hvordan forbedrer man vilkårene for elever med ADHD i overgangene i gymnasiet - fra grundskole til grundforløb - studieretning - eksamensperiode - 2.g - studietur?

- j. God struktur: Hvad skal der foregå?
- k. Det er også vigtigt, at man bliver forberedt i god tid, og det er vigtigt, at der er en plan. ADHD-foreningen beskriver, at eleverne faktisk har det fint med at håndtere, hvis man så kommer til at afvige lidt fra planen, for så går de til planen med en ro, og så er de mere omstillingsparate undervejs. Hvis man derimod starter uden en plan, så starter eleven i en kaostilstand i stedet.
- l. Synligheden er vigtig.
- m. Det er godt, hvis man kan visualisere hele studieforløbet. Hvor er jeg nu? Hvor er jeg på vej hen? Hvad er det næste step?

9) Motivation og superfokus - hvordan understøtter man elevens evne til at fokusere i 90 minutter?

- n. 15-20 minutters fokus ad gangen
- o. Det handler også meget om, om undervisningen/emnet er meningsfuldt for eleven eller ej.
- p. En pause er ikke nødvendigvis et frikvarter - man skal tænke mere i afveksling i stedet for "fri leg". Det er godt, hvis eleverne skal rejse sig op og være fysisk aktiv. Det kan være lige så belastende eller større belastning for eleverne med ADHD, end undervisningen faktisk var.
- q. Det kan også være hjælpsomt med individuelle mestringsstrategier. Det er okay at have en snak med eleverne om, hvis deres strategi ikke er hensigtsmæssig i klasserummet.
- r. Videooptagelser af læreroplæg og webinarer kan være gode.

10) Hvornår og hvordan kan pauser eller bevægelse i undervisningen hjælpe bedst? (erfaring med aldersgruppen).

- s. Kan man indtænke, at eleverne skal rejse sig fra stolen undervejs i lokalet, så kan det virke godt for koncentrationen. Det kan være, at man skal skrive ting på tavlen, flytte plads, sætte en planche op osv. De små skift er gode.

11) Er der bestemte fag, som er særligt svære for eleverne?

- t. Det er meget forskelligt, hvad eleverne interesserer sig for og derfor svinger det meget ift. fag.
- u. Matematik er ofte et fag, som de beskriver som ulogisk, når man arbejder med det på et højt niveau. Det er svært at regne ud, hvad man skal bruge det til sådan helt konkret.

Gode hjemmesider/ hjælp:

Henvielse til gode råd til undervisere: <https://adhd.dk/uddannelse/til-undervisere/>

Henvielse til mestringsbanken (dog elevorienteret): <https://adhd.dk/mestringsbanken/studie/>

Angst og inklusion

Angst er en naturlig menneskelig reaktion på farlige situationer. Problemerne opstår, når angsten kommer til at fylde så meget, at den enten hele tiden er til stede eller ude af proportioner med den reelle fare. Da angst typisk opstår når man bliver belastet er denne typisk et symptom på andre psykiske eller fysiske sygdomme. I dette projekt er fokus på at håndtere angsten i det omfang det begrænser eleven i en undervisningsmæssig kontekst.

Da angst kommer til udtryk på mange forskellige måder og af mange forskellige årsager og typisk forefindes i kombination med andre diagnoser, vil håndteringen af den enkelte elevs udfordringer ofte lægge op til individuelle løsninger og strategier. Disse løsninger skal findes i individuelle forløb mellem eleven og enten ekstern behandler, mentor, studievejleder og forældre. Den enkelte underviser har svært ved at indgå i og have overblik over disse individuelle løsninger - specielt hvis der er mange elever med forskellige løsninger.

Nedenstående relaterer sig derfor til hvordan institutionen og underviseren kan have en generel tilgang til elever med angst, der dels skaber et generelt trygt læringsmiljø og dels giver plads til at eleven kan bruge de bud på individuelle løsninger som denne er nået frem til.

Generelt trygt læringsmiljø

- Generelt betyder en oplevelse af psykologisk tryghed og tilhørsforhold meget for elevers trivsel. Dette gør sig også gældende for elever med angst (eller andre diagnoser). Derfor vil et overordnet institutionelt fokus på psykologisk tryghed for alle elever også i væsentlig grad hjælpe elever med angst.
 - Fællesskaber i alle former er vigtige (i klassen, på valgholdet, til aktiviteter på tværs mm)
 - Løbende fokus på relationsskabende øvelser i forbindelse med den daglige undervisning

- Faste pladser der mindsker usikkerhed om elevens placering i klasserummet - specielt i starten
- Lærerstyring af grupper
- Struktur i undervisningen (mål, agenda og tidspunkter for opsamling)
- Autentiske undervisere (være identificerbar og give noget af sig selv)
- Tydelig i realistiske krav til undervisning
- Eksempler fra trivsel ind til at illustrere

Individuelle hensyn til eleven

- Den enkelte underviser bør tage individuelle samtaler med eleverne om, hvad der er svært, og hvad der fungerer, og hvordan undervisningssituationen kan justeres i forhold til den enkelte elevs behov. Men også tale med eleven om forventninger og krav for at få afstemt dette med eleven.
- Nedenstående er eksempler på spørgsmål til justeringer, som elever med angst har fundet nyttige:
 - Hvis eleven har brug for en pause fra undervisningen, hvordan gøres det så bedst? Her kan man både tale om fysiske pauser, hvor eleven forlader klasselokalet, men også om mentale pauser, hvor eleven tager hovedtelefoner på eller sin hættetrøje op over hovedet.
 - Fungerer det bedst med faste pladser og/eller en bestemt placering i lokalet?
 - Fungerer det bedst med gruppearbejde eller individuelt arbejde?
 - Er der bestemte elever, som du arbejder bedst sammen med?
 - Genkendelighed
 - Analog vs Digital

Tæt samarbejde mellem mentor/ studievejleder og underviser.

- Kontinuerligt samarbejde med fastlagte møder.
- Mentoren deler sin viden
- inddrage pointer fra mentorforløb eller studievejledning i samtaler mellem underviser og elev (for at samarbejdet mellem mentorer er rettet mod at få eleven til at kunne fungere med diagnosen i en skolekontekst)

Afrundende tanker:

- Individuelle beskrivelser af hvordan den enkelte underviser skal forholde sig til forskellige specifikke diagnoser virker ikke meningsfulde. Det virker ikke realistisk at den enkelte lærer kan skelne.
- Måske er måden man hjælper flest muligt mest muligt ved at have et generelt fokus på psykologisk tryghed og fællesskab?
 - Produkt: hver diagnose for et indledende skrive det her - og linker allesammen så til de samme relationsopbyggende øvelser og skriv om lærerrollen.

Litteratur

Videbech, Poul og Raben Rosenberg (2023): "Hvad er angst og stress?. FADL's forlag

Madsen, Peter (2021): "Når børn og unge får angst. Lindhart og Ringhof.

Desuden stammer mange af anbefalingerne fra et interview med Vibeke Thorup Bertelsen der er Projektleder HF-Fundamentet ved Århus HF og VUC.

