

Psykologiundervisning i HF-regi

Af Merete Jagd Esmarch

Særlige kendetegn ved HF

Der er flere forskellige kendetegn ved HF, som gør HF til noget helt særligt, og som adskiller HF fra andre gymnasiale uddannelser. Denne artikel vil forsøge at indkredse og diskutere nogle af de særlige potentialer og udfordringer, der er for en psykologilærer, der underviser i HF-regi. Artiklens fokus vil være, hvordan valg af forskellige didaktiske og pædagogiske principper kan være med til at imødegå den store diversitet, der findes i kursistgruppen i HF-regi, og på den måde skabe et inkluderende læringsmiljø. Ligeledes vil der i artiklen være en refleksion i forhold til, hvordan undervisningen kan blive anvendelsesorienteret, da dette er et markant vartegn for HF.

Eksperter har beskrevet og undersøgt HF på forskellig vis. HF er blandt andet beskrevet som en *second-chance-uddannelse* (Beck og Paulsen, 2011), hvilket betyder, at flere kursister har forskellige erfaringer med fra tidligere uddannelser og jobs. HF bliver dermed et springbræt til nye tilværelsesmuligheder. Ligeledes gør det sig gældende for nogle af disse kursister, at de på grund af et kursskifte i livet er i gang med at danne en ny identitet blandt andet i forhold til, hvad man kan kalde jobidentiteten.

På HF findes der forskellige *kursisttilgange* (ibid). Beck og Paulsen har foretaget et aktionsforskningsprojekt på et HF og VUC uddannelsescenter og igennem forskningen identificeret ni kursisttilgange. Paulsen og Beck pointerer, at når læreprocesser skal tilrettelægges, er det vigtigt, at disse er "*funderet i analyser af kursisttilgange*" (Beck og Paulsen, 2011). Da teorien om kursisttilgange er udformet ud fra analyser af HF-kursister og netop har fokus på, hvad der særligt kendetegner kursister på HF, kan denne forskning være relevant at inddrage i en etnodidaktisk analyse af kursisterne. Etnodidaktisk analyse skal her forstås som en analyse af, hvilke kursister der er på det enkelte hold.

I en etnodidaktisk analyse af kursistgruppen er det vigtigt at være opmærksom på, at kursisterne kategoriseres, og at der med kategoriseringen kan komme et fastlåst blik på kursisterne. Den konstante udfordring i forhold til at foretage etnodidaktiske analyser af de enkelte hold er på den ene side at anvende den ressource, der foreligger i at forstå den enkelte kursist ud fra forskellige teorier om elevtyper og efterfølgende udforme et undervisningsforløb, der tilgodeser de aktuelle kursister på holdet og samtidig ikke anlægge et fastlåst blik på eleverne. For at undgå det fastlåste blik der kan følge med kategoriseringen er det vigtigt at opmuntre kursisterne til nye og mere hensigtsmæssige positioneringsmuligheder (Davies og Harré, 1999).

En del af kursisterne på HF kan betegnes som *gymnasiefremmede* (Ulriksen, 2009), hvilket betyder, at de ikke kender til gymnasiekoden (Ulriksen, 2013). Dette kan konkret udmønte sig i, at de gymnasiefremmede hverken kender til, hvad der er særegent ved psykologi som fag,

vurderingskriterier inden for psykologifaget eller til generelle studiekompetencer. De gymnasiefremmede kender derfor ikke til, at psykologifaget har en *særlig anskuelse* (Hobel, 2014) på verden i form af *aktuelt stof, psykologiske problemstillinger, psykologifaglige begreber med fokus på det normalt fungerende mennesker, metoder og kritisk tænkning* (Bekendtgørelse om valgfag for de gymnasiale uddannelser, 2010). Det er dog ofte ikke kun de gymnasiefremmede, der ikke kender til psykologifagets mål og fagligt indhold, idet mange af kursisterne ikke, før påbegyndelse af HF-uddannelsen, har stiftet bekendtskab med psykologi som fag, men kun kender til psykologi forstået som hverdagspsykologi. Dette giver en særlig mulighed for ikke at stigmatisere de gymnasiefremmede i psykologiundervisningen, idet "alle er i samme båd". Det er mere i forhold til mangel på generelle studiekompetencer, at de gymnasiefremmede træder tydeligt frem. Derfor kan det være en idé at afsætte tid til introduktion af studiestøttestrategier i psykologiundervisningen blandt andet i form af introduktion til notatteknik, bevidsthed om læseformål, anvendelse af VØL-rapporter osv. Formålet med VØL-rapporten er at styrke kursisternes tilegnelse af den psykologfaglige viden med særlig fokus på faglig læsning. "V" omhandler det eleverne allerede ved på forhånd, altså deres forforståelse. "Ø" handler om, hvad de ønsker at lære, og "L" har fokus på det, eleverne lærte (Arnbak, 2009).

VØL-rapport
V - Hvad ved jeg allerede?
Ø – Hvad ønsker jeg at vide?
L – Hvad har jeg lært?

Figur 1: VØL-rapport

Et andet kendetegn på HF er, at der på kursistholdene kan forekomme stor faglig spredning. Der kan ligeledes være aldersforskel på holdet, særligt hvis det er et hold, hvor der både er kursister fra det toårige HF samt fra HF-enkeltfag. På grund af at der ofte er stor diversitet i kursistgruppen på HF, handler det om at skabe et inkluderende læringsmiljø, hvor kursisterne uanset kursisttilgang, fagligt niveau, alder og forhistorie ikke ekskluderes, men inkluderes i læringsmiljøet.

Et andet særligt kendetegn ved HF er, at undervisningen skal være anvendelsesorienteret, hvilket står beskrevet i bekendtgørelsen for HF, hvor det pointeres, at "*Det toårige hf gennemføres med vægt på såvel det teoretiske som det anvendelsesorienterede*" (Bekendtgørelse om uddannelse til toårigt hf, 2013).

Etnodidaktik

Udfordringen som HF-underviseren står i er: Hvilke didaktiske metoder kan være hensigtsmæssige at anvende, så forskellige kursisttyper bliver engagerede i læringsprocessen? Det er der mange svar på. Her kommer der et bud på, hvordan udvalgte didaktiske metoder kan tilgodeses: "De adspredte", "De forvirrede", "De veltilpasse" og "De gymnasiefremmede". De fire kursistgrupper er valgt ud fra, at de viser den store diversitet, der er på HF.

Fra modtager til deltager

Sørensen udfordrer vores syn på elever og pointerer, at de må gå fra at være modtagere til at være deltagere (2013). Det betyder også, at der er et opbrud i den traditionelle lærerrolle, og at der må nye didaktiske metoder i spil, idet det ikke blot handler om at fylde viden på eleverne. Eleverne må involveres i læringssituationen. Denne måde at tænke undervisning på kan være med til at invitere "De adspredte" til deltagelse i de undervisningsaktiviteter, der foregår i klasserummet. "De adspredte" betegnes som skoletrætte og går på HF, fordi de ikke har andre planer. De finder undervisningen uinteressant, idet de ikke kan se meningen med at tilegne sig faglig viden (Beck og Paulsen, 2011). En måde at imødegå denne gruppe på er, at undervisningen må blive virkelighedsnær (ibid.). En måde, hvorpå undervisningen gøres virkelighedsnær er at finde ud af, hvad der optager denne kursistgruppe, og hvad der foregår i deres livsverden og få det i spil i psykologiundervisningen. Derfor er det oplagt at indtænke motivationsorienteringen: Involvering (Pless, Katznelson, Hjort-Madsen, Nielsen, 2015) som et didaktisk princip i mødet med "De adspredte". Det betyder helt konkret, at kursisterne må være medskabere i forhold til undervisningen. Dette kan ske på forskellige måder. Eksempelvis kan underviseren i starten af et nyt tema stille spørgsmålet: Hvad finder du interessant at lære inden for temaet? Her kan komme mange interessante forslag op, som kan være frugtbare og hensigtsmæssige at inddrage i undervisningsforløbet. Selvfølgelig skal de forskellige inspirationer, som kursisterne bidrager med, kunne indtænkes, så de faglige mål i psykologi opfyldes, men da disse er brede kategorier og ligeledes skal tage udgangspunkt i aktuelle problemstillinger, er det ofte muligt at inkorporere nogle af kursisternes idéer i undervisningsforløbet. Dermed er der mulighed for, at kursisterne erfarer, at de har indflydelse i forhold til deres skolegang, og at de på den måde kan se en mening med at tilegne sig faglige mål i psykologifaget. Dermed er der potentiale for, at kursisterne ikke oplever *orienteringstab* (Beck og Paulsen, 2011), men i stedet bliver engagerede, da de selv er med til at sætte dagsordenen.

Et andet eksempel på "kursisterne som deltagere" er, at de bliver medskabende og producerende. Det medskabende kan bestå i, at de skal producere en opgave om en psykologisk teori til en anden gruppe. Opgaverammen, som sættes af underviseren, kan være, at kursisterne skal udforme opgaver ud fra forskellige digitale læremidler, som kan virke motiverende og skabe engagement. Desuden kan et element i opgaverammen være en "vælg-selv-mulighed". Vælg-selv betyder, at der er frit valg på alle hylder i forhold til, hvordan opgaven til den anden gruppe skal udformes. Den eneste rammesætning kan dog være, at læringsmålene er introduceret for kursisterne, så de ved, hvilke af de faglige mål i psykologi den anden kursistgruppe skal kunne opfylde, efter at opgaven er besvaret. Igennem didaktiske principper om *kursisterne som deltagere* og et fokus på *involveringsmotivation* kan underviseren være med til at skabe et motiverende og inkluderende læringsmiljø, hvor "De adspredte" bliver engagerede og erfarer, at de har medbestemmelse og kan foretage selvstændige valg i en læringsproces. Dermed kommer der fokus på et grundlæggende psykologisk behov, autonomi (Skaalvik, 2013), hvilket i undervisningssammenhænge betyder, at kursisterne må selvstændiggøres.

Ligeledes er det oplagt at sætte fokus på anvendelsesorienteret undervisning i forhold til kursistkategorien: De adspredte, da undervisningen på den måde kan blive virkelighedsnær. I afsnittet "Et anvendelsesorienteret perspektiv" vil det blive uddybet, hvordan anvendelsesorienteret undervisning kan foregå i psykologiundervisningen.

Tydelige mål

Flere af HF-kursisterne har god gavn af, at der er en tydelig struktur i undervisningen. Dette gælder især de gymnasiefremmede og kursister med kursisttilgangen: De forvirrede. Vigtigt er det at pointere, at der kan være elever, der både kan betegnes som "De forvirrede" samt de gymnasiefremmede, da det ikke er afgrænsede gruppekategorier, idet kategorierne er hentet fra to forskellige begrebsverdener. Kendetegnende for kursistgruppe: "De forvirrede" er blandt andet, at de har svært ved at fastholde et fagligt fokus i undervisningen, og at de let lader sig distrahere. De mangler tydelige mål og værdier i undervisningen og efterspørger dette hos underviseren (Beck og Paulsen, 2011). Hvis "De forvirrede" skal inviteres til en ny positioneringsmulighed som "ikke-forvirret", og de gymnasiefremmede skal lære gymnasiekoderne at kende, kan det være hensigtsmæssigt at anvende didaktiske principper, som skaber struktur og tydelig retning i undervisningssituationen.

Inden for feltet *synlig læring* (Hattie, 2013) kan det didaktiske princip: "Læringsmål og kriterier for målopfyldelse" (ibid.) være oplagt at anvende i forhold til kursistgruppen: "De forvirrede" og "De gymnasiefremmede" kursister. I dette princip eksisterer en tænkning om, at underviseren må tydeliggøre og kommunikere til kursisterne, hvad formålet er for lektionen. Ved lektionens begyndelse kan underviseren skrive formålet for dagen op på tavlen. I formålsbeskrivelsen kan inkorporeres elementer fra de faglige mål i psykologi, så kursisterne konstant er klar over, hvad der forventes af dem i forhold til læringsmål. Ligeledes kan dagens program skrives på tavlen indeholdt lektionens sekvenser (Se figur 2). Når formålet og dagens program gennemgås, kan underviseren introducere, hvordan det er muligt igennem deltagelse i lektionens sekvenser, at opfylde læringsmålene for lektionen.

Formål

Redegøre for teori om motivation
Kunne identificere en psykologisk problemstilling
Udvælge og anvende psykologisk viden
At undervisningen er anvendelsesorienteret

Dagens program

Pararbejde, padlet, teori om motivation
Fremlæggelser i grupper med responskema
Klassedialog: Identifikation af psykologisk problemstilling
Fremstille 5 gode råd: Hvordan motiveres en HF-studerende

Figur 2: Læringsmål og kriterier for målopfyldelse

Et af kendetegnene for "De forvirrede" er, at de trives ved faste rammer og et *ritualiseret gruppearbejde* (Beck, 2013). En idé i forhold til denne elevgruppe kan være at anvende

delelementer inden for *Cooperative Learning* (CL), (Kagan og Stenlev, 2012). Når der skrives "anvende delelementer", er denne artikels pointe, at det sjældent er særligt frugtbart at inkorporere og overtage et helt værdisæt fra et pædagogisk og didaktisk felt, men at anvende det relevante og meningsfulde inden for feltet med en kritisk vurdering af de didaktiske værktøjer, idet værktøjerne oftest har både potentialer og begrænsninger. Det er derfor altid underviserens ansvar at vurdere, hvilke didaktiske metoder der er gode og nyttige at anvende i forhold til at imødegå kursisterne på det aktuelle hold og ligeledes sikre, at kursisterne tilegner sig de faglige mål igennem de udvalgte metodiske værktøjer. Nogle gange overtages didaktiske og pædagogiske værktøjer helt ukritisk. Refleksionen og vurderingen af de didaktiske værktøjer er en vigtig del i forhold til det at gå fra teori til praksis. Med praksis menes undervisningens udførelse.

Som en del af det at sætte rammer for "De veltilpasse" samt "De gymnasiefremmede" kan det være en god idé at lave centrale begrebslister inden for hvert tema. Dette kan ske i samarbejde med kursisterne. Dermed afgrænses og præciseres det, hvad det er kursisterne skal have "indgående kendskab til" (Bekendtgørelse om valgfag fælles for de gymnasiale uddannelser, 2010). Disse begrebslister kan ligeledes være til stor hjælp for kursisterne, når de skal forberede sig til en forestående psykologieksamen.

Et relationelt fokus

Der er i disse år et stort fokus på relationer i gymnasieskolen. Der er både opmærksomhed mod forskellige typer af gruppedannelser (elev-elev-relationen) samt en optagethed af, hvordan en god og professionel lærer-elev-relation kan have betydning for, at læringen hos den enkelte kursist fremmes. I forhold til kursister med kursisttilgangen: "De veltilpasse", kan det på en særlig måde være hensigtsmæssigt at indtænke pædagogiske og didaktiske principper vedrørende relationer, idet "De veltilpasse" motiveres igennem det relationelle. De veltilpasse er bidragende i forhold til det sociale i klasserummet og foretrækker gruppearbejdet frem for at arbejde alene. Hvis der primært er tavleundervisning trives "De veltilpasse" ikke (Beck og Paulsen, 2011).

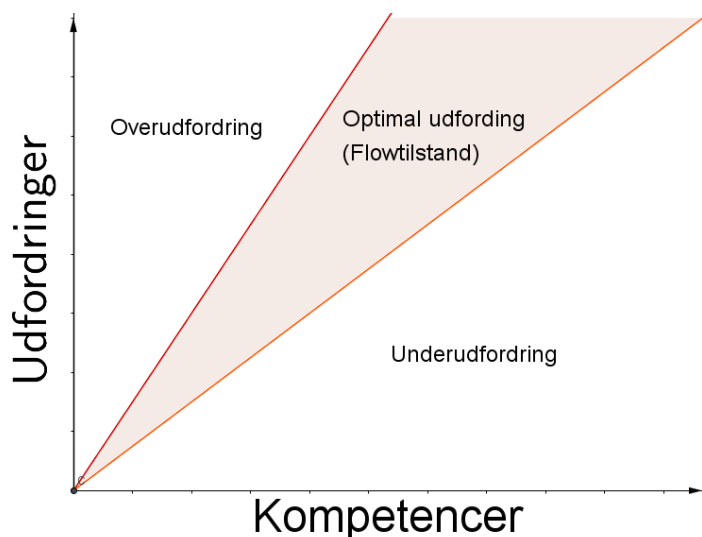
Pless m.fl. har introduceret motivationsorienteringen: *Motivationsrelation* (2015). Igennem dette didaktiske princip er der mulighed for, at "De veltilpasse" deltager aktivt i læringsmiljøet. I undervisningen kan det afspejle sig i, at der indgår sekvenser med forskellige typer af gruppearbejder. Det vigtige i denne sammenhæng er at skabe en *vi-hed* (Tønnesvang og Hedegaard, 2012), hvilket betyder, at kursisterne oplever, at de er en del af det sociale fællesskab, der er til stede i klasserummet. Denne vi-hed kan skabes på utallige måder. Nogle gange kan underviserens oplæg afbrydes af få minutters summegrupper, andre gange kan kursisterne deltage i en "Walk&Talk". Det vigtige i denne sammenhæng er at udvælge forskellige socialformer, som anvendes som didaktiske metoder i undervisningen (Beck og Paulsen, 2011).

Trondman introducerer, at der er en ændring i det, han kalder *relationsgrammatikken* (2013). Her er pointen, at der er sket et opbrud i lærerautoriteten, og at man ifølge Trondman, skal forhandle sig til autoritet. Dette betyder, at kursisterne skal opleve, at underviseren støtter og opmuntrer

kursisterne, interesserer sig for deres livsverden og samtidig tør udfordre og anvise veje til læring. I forbindelse med gruppearbejdet kan det være en idé at tydeliggøre læringsmålene og kriterier for målopfyldelse (Hattie, 2013) i forhold til de psykologifaglige mål. Dette kan være med til at udfordre "De veltilpasse" til at være deltagende og aktive i gruppearbejdet, idet "De veltilpasse" nogle gange har en tendens til hyggesnak. Både *støtte* og *udfordring* bliver hermed vigtige parametre, som må være til stede i psykologiundervisningen, hvis der skal opstå *relationskapital* (Trondman, 2013) i lærer-elev-relationen.

Optimal udfordring af den enkelte elev

Da der er stor diversitet i kursistgruppen også i forhold til faglige niveauer på HF, er der måske på en særlig måde brug for at anvende undervisningsdifferentiering som et didaktisk værktøj. Undervisningsdifferentiering defineres som, "at læreren gør sin undervisning forskellig og tilpasser den til elevernes forskellige forudsætninger" (Brodersen og Gissel, 2015). Et konkret didaktisk værktøj, som kan anvendes som undervisningsdifferentieringsredskab, er Csikszentmihalyis tænkning omkring optimal udfordring af det enkelte individ (Csikszentmihalyi, 2005). Csikszentmihalyi introducerer, at hvis der skal være engagement, fordybelse og opstå læring, må den udfordring der gives være afstemt i forhold til kursistens kompetencer (ibid). De udfordringer kursisten stilles overfor skal altså matche dennes faglige færdigheder. Hvis dette ikke gør sig gældende, kan der forekomme henholdsvis overudfordring eller underudfordring (se figur 3).



Figur 3: Optimal udfordring. Begreberne er hentet fra Csikszentmihalyis og Knoop's teori om flowtilstanden med fokus på udfordringsniveauerne (Csikszentmihalyi, 2005, Knoop, 2005, Knoop, 2002)

Med dette didaktiske værktøj kan det være muligt at arbejde med "optimal udfordring i kommunikationen med den enkelte kursist". Justeringen af udfordringen i mødet med den enkelte kursist er formodentlig noget, underviseren allerede gør helt naturligt. Csikszentmihalyis tænkning kan være med til at skærpe det, som underviseren gør i forvejen. Csikszentmihalyi tilbyder et

didaktisk værktøj, der kan være med til at henlede opmærksomheden på de *tegn* (se figur 4), der er på henholdsvis en underudfordring, overudfordring og en optimal udfordring. På baggrund af disse tegn kan udfordringen justeres, så den bliver optimal.

Tegn på overudfordring Virker forvirret, opgivende attitude, ytring om manglende forståelse, deltager ikke, sidder med et "tomt" blik, virker presset og nervøs, kan ikke svare på det stillede spørgsmål, søger konstant hjælp
Tegn på optimal udfordring Fordybelse, engageret, har overskud i forhold til stillet opgave, arbejder konstruktivt og deltagende, diskuterer ivrigt i gruppearbejdet
Tegn på underudfordring Keder sig, efterspørger flere udfordringer, har meget hurtigt svaret fyldestgørende på den stillede opgave, styrer konstant gruppens refleksioner, giver udtryk for at opgaverne er ensformige

Figur 4: Tegn på overudfordring, underudfordring og optimal udfordring

Tanken er, at redskabet "optimal udfordring" kan integreres som en spørgeteknik, hvor der konstant er mulighed for at justere udfordringsniveauet i forhold til den enkelte kursist. Via en justering af udfordringen i den konkrete kommunikation med kursisten kan der løbende foregå undervisningsdifferentiering. På den måde er undervisningsdifferentiering som didaktisk princip ikke så tidskrævende. Der foregår konstant kommunikation mellem underviser og kursist. Kommunikationen foregår eksempelvis i klassedialogen, når underviseren går rundt og vejleder i gruppearbejde og i individuelt arbejde osv. Det er i alle disse kommunikationssammenhænge, at der er mulighed for at justere udfordringen, så den er afstemt i forhold til kursistens kompetencer.

Justeringen af udfordringen kan ske, så kursisten ledes hen på et andet taksonomisk niveau. En kursist der er overudfordret og ikke har "et grundlæggende kendskab" (Bekendtgørelse om valgfag fælles for de gymnasiale uddannelser, 2010) til det temaområde, der undervises i, kan eksempelvis blive udfordret til at redegøre for centrale psykologiske begreber, teorier og undersøgelser inden for det igangværende tema. En kursist der keder sig, kan i stedet blive udfordret til at se på de introducerede psykologiske perspektivers *potentialer og begrænsninger* (Christensen, 2008) og på den måde opøve kritisk vurdering, som er en del af de faglige mål i psykologfaget.

Metodeværktøjskasse

Der er en konstant udfordring, som underviseren står i. På den ene side viser det sig, at et kendetegn på god undervisning og som understøtter kursisternes læring er *metodemangfoldighed* (Meyer, 2010), som blandt andet kommer til udtryk i form af en varieret undervisning (ibid). Ligeledes kan det være nødvendigt at "*indarbejde regler og rutiner tilstrækkeligt grundigt til, at de*

ikke hele tiden skal genforhandles” (Plauborg, Andersen, Ingerslev og Laursen, 2010). Derfor kan det være en idé at indtænke en ”metodeværktøjskasse” som et grundlæggende princip i HF-underviserens klasseledelse. I underviserens metodeværktøjskasse må der løbende være udskiftning af didaktiske metoder, så undervisningen bliver varieret. Samtidig er det vigtigt at der hele tiden er kendte arbejdsmetoder for kursisterne. De kendte arbejdsmetoder er tænkt som en *forebyggende strategi* (ibid), så metoderne ikke hele tiden skal introduceres og konstant forhandles.

Første gang en ny didaktisk metode skal introduceres kan der opstå kaos og forvirring hos kursisterne. De er usikre på, hvad der skal ske, fordi metoden ikke er kendt. Næste gang den didaktiske metode afprøves, skal der ikke ske den samme ”forhandling” i forhold til metoden. Ved gentagelse opstår der kendthed i forhold til den afprøvede metode, og metoden kan dermed bedre fungere som stilladserende for kursisternes læringsproces. Måske er det særligt nødvendigt at indtænke kendte metoder i en undervisningssituation på HF, hvor der både er gymnasiefremmede kursister, ”De forvirrede” og kursister, der er i gang med identitetsprojekter af forskellig art. Det giver ligeledes en frihed for underviseren, at alle metoder ikke konstant skal udskiftes, men at der løbende, når det vurderes relevant, kan indsluses nye metoder i metodeværktøjskassen.

I metodeværktøjskassen kan der eksempelvis være udvalgte it-redskaber, udvalgte dele fra forskellige didaktiske metodeområder, for eksempel en udvalgt CL-øvelse, udvalgte elementer fra felterne synlig læring, motivation- og mestringsteori, udvalgte formative evalueringsredskaber osv. I en tid hvor undervisere, i HF-sammenhænge konstant er i gang med efteruddannelse, deltager på pædagogiske dage og andre former for undervisningsudvikling, tilbydes der konstant didaktiske værktøjer. I mødet med de didaktiske værktøjer er det relevant at vurdere de enkelte værktøjers muligheder og begrænsninger i forhold til at understøtte de faglige mål, som beskrives i læreplanen for psykologi. Hvilke didaktiske metoder fremmer eksempelvis, at eleverne lærer ”at formidle psykologisk viden skriftligt og mundtligt med et fagligt begrebsapparat”? De didaktiske valgmuligheder er uendelige. Det handler om både at anvende didaktiske metoder, der passer til lærerpersonligheden, samt til de kursister, der er på det aktuelle hold, der undervises på, samt at de didaktiske metoder bidrager til, at kursisterne udvikler de kompetencer, der står beskrevet i formålet for psykologifaget.

Et anvendelsesorienteret perspektiv

Som et særligt kendetegn ved undervisningen i HF skal undervisningen være *anvendelsesorienteret* (Bekendtgørelsen om uddannelsen til toårigt hf). Beck og Paulsen peger på, at anvendelsesorienteret undervisning betyder, at faget skal anvendes på ”virkelige problemstillinger” (2011), samt at undervisningen kvalificerer til det fremtidige arbejdsliv, som kursisterne skal indgå i (ibid.).

I psykologiundervisningen er der rig mulighed for at gøre undervisningen anvendelsesorienteret, idet der i de faglige mål for psykologi står, at eleverne skal lære at *"udvælge og anvende relevant psykologisk viden på konkrete problemstillinger"* (Bekendtgørelse om valgfag fælles for de gymnasiale uddannelser, 2010). Psykologiundervisningen kan dermed inddrage aktuelle problemstillinger, der allerede eksisterer i samfundet. De aktuelle problemstillinger må stilles ud fra de forskellige stofområder i psykologifaget. Aktuelle problemstillinger kan eksempelvis være: Hvordan opstår der gode kulturmøder? Hvilke identitetsproblematikker står unge i? Hvordan skabes et optimalt læringsmiljø? Hvordan skabes der trivsel blandt studerende? Hvordan skelnes der mellem diagnoser og livsproblemer? Mulighederne inden for *"virkelige problemstillinger"* er uanede inden for faget psykologi.

Inden for de såkaldte fagpakker, er det oplagt at undervisningen er anvendelsesorienteret i forhold til et fremtidigt arbejdsliv. I fagpakken, hvor kursisterne forberedes til pædagoguddannelsen og et fremtidigt arbejdsliv som pædagog, er det oplagt at sætte markant fokus på barnets udvikling og de problematikker, der rejses herigennem. Inden for eksempelvis *"politipakken"* er det andre dele af kernestoffet, det kan være relevant, at der lægges vægt på. Det kan eksempelvis være gruppeprocesser, integration, radikaliserings o.lign.

Det er ikke kun inden for de forskellige fagpakker, det anvendelsesorienterede kan inkorporeres. Inden for kernestoffet udviklingspsykologi kan kursisterne, efter at de er blevet introduceret til forskellige udviklingspsykologiske perspektiver vedrørende barnets udvikling blive stillet den opgave at de skal udforme en pjece ud fra titlen: *10 gode råd til nye forældre*. Et andet eksempel, hvor undervisningen bliver anvendelsesorienteret, kan være inden for kernestoffet *"håndtering af udfordringer, herunder stress og coping"* (Bekendtgørelse om valgfag fælles for de gymnasiale uddannelser, 2010), hvor kursisterne efter introduktion til centrale psykologfaglige teorier og undersøgelser om stress, coping og trivsel skal udforme breve, adresseret til eksempelvis følgende modtagere: Kære Rektor, Kære Arbejdsgiver, Kære Mor og Far, Kære Medstuderende (se figur 5).

Opgaveeksempel: Skriv et brev til Rektor

I skal skrive et brev til jeres Rektor. I brevet skal I beskrive, hvordan jeres Rektor kan være med til at fremme det gode studieliv på jeres uddannelsessted. I skal inddrage psykologifaglig teori omhandlende forebygning af stress og stresshåndtering.

Figur 5: Opgaveeksempel: Skriv et brev

Der er uanede muligheder i forhold til, at undervisningen bliver anvendelsesorienteret. Det afgørende er en bevidsthed hos underviseren om konstant at være opmærksom på at indtænke det anvendelsesorienterede aspekt, når undervisningsforløbet udformes. Som et led i at tænke anvendelsesorienteret kan der også ligge en mulighed i at spørge eleverne: Hvor kan denne viden anvendes, og hvordan? Dermed trænes eleverne også i at anvende psykologifaglig viden, og der bliver i undervisningen en optagethed på at gå fra teoretiske refleksioner og indsigter til et fokus på, hvordan den introducerede psykologiske viden kan anvendes. Dermed er der mulighed for, at

psykologifaget er med til at gøre kursisterne ”kompetente til at navigere i en foranderlig og globaliseret verden” (Bekendtgørelse om valgfag fælles for de gymnasiale uddannelser, 2010).

Referencer

Arnbak, Elisabeth (2009): *Faglig læsning – fra læseproces til læreproces*. Gyldendal

Beck, Steen, og Paulsen, Michael (2011). *Mangfoldighed og fællesskab – en etnodidaktisk analyse af kursisttilgange og klasserumskultur på hf og VUC*. Gymnasiepædagogik Nr. 80, 2011

Beck, Steen (2013): Ungdomskulturer og elevstrategier – etnodidaktiske perspektiver I: Damgaard, Erik, Dolin, Jens, Holten, Gitte Ingerslev, Kaspersen, Peter (red): *Gymnasiepædagogik*. 2.udgave, 2.oplag, Hans Reitzels Forlag

Bekendtgørelsen om uddannelsen til toårigt hf, gældende bekendtgørelse BEK nr. 779, juni 2013

Bekendtgørelse om valgfag fælles for de gymnasiale uddannelser, 2010

Brodersen, Peter og Gissel, Stig, Toke (2015): Elevens forudsætninger og lærerens differentiering af undervisningen I: Brodersen, Peter; Laursen, Per, Fibæk; Agargaard, Karsten; Nielsen, Niels, Grønbæk, Gissel, Stig, Toke: *Effektiv undervisning. Didaktiske nærbilleder fra klasserummet*. Hans Reitzels Forlag.

Christensen, Gerd (2008): *Psykologi som videnskab og den flerfaglige udfordring*. Psykologiinformation.

Csikszentmihalyi, Mihaly (2005): *Flow – optimaloplevelsens psykologi*. Dansk Psykologisk Forlag

Davies, Bronwyn og Harré Rom (1990-1999): *The Discursive Production of Selves I: A body of Writing*, Walnut Creek. Alta Mira Press.

Hattie, John (2013): *Synlig læring – for lærerne*. Dafolo

Hobel, Peter (2014): *Veje til klogskab*. Institut for kulturvidenskaber, Syddansk Universitet, Gymnasiepædagogik nr.100, 2014.

Kagan, Spencer; Stenlev, Jette (2012): *Cooperative Learning. Undervisning med samarbejdsstrukturer*. Alinea.

Knoop, Hans Henrik (2002): *Leg, læring og kreativitet*. Aschehoug.

Knoop, Hans Henrik (2005): Om kunsten at finde flow i en verden der ofte forhindrer det I: Knoop. H.H. og Lyhne, J (red): *Et nyt læringslandskab – flow, intelligens og det gode læringsmiljø*. Dansk Psykologisk forlag.

Meyer, Hilbert (2010): *Hvad er god undervisning*. Gyldendals lærerbibliotek.

Pless, Mette; Katznelson, Noemi; Hjort-Madsen, Peder; Nielsen, Anne Mette, W. (2015): *Unges motivation i udkolingen*. Center for ungdomsforskning.

Skaalvik. Einer, M (2013): De usynliggjorte fremskridt. I: *Unges motivation og læring. 12 eksperter om motivationskrisen i uddannelsessystemet*. Hans Reitzels Forlag.

Sørensen, Birgitte, Holm (2013): Styrk deltagerperspektivet I: *Unges motivation og læring. 12 eksperter om motivationskrisen i uddannelsessystemet*. Hans Reitzels Forlag.

Trondman, Mads (2013): Opbruddet i lærerautoriteten I: *Unges motivation og læring. 12 eksperter om motivationskrisen i uddannelsessystemet*. Hans Reitzels Forlag.

Tønnesvang, Jan; Hedegaard, Nanna (2012): *Vitaliseringsmodellen – en introduktion*. Klim.

Ulriksen, Lars, Murning, Susanne, Ebbensgaard, Aase, Bitsch (2009): *Når gymnasiet er en fremmed verden*. Samfundslitteratur.

Ulriksen, Lars (2013): Gymnasiefremmede elever I: Damgaard, Erik, Dolin, Jens, Holten, Gitte Ingerslev, Kaspersen, Peter (red): *Gymnasiepædagogik*. 2.udgave, 2.oplag, Hans Reitzels Forlag.

Plauborg, Helle; Andersen, Jytte, Vinter; Ingerslev, Gitte Holten; Laursen, Per Fibæk (2010): *Læreren som leder. Klasseledelse i folkeskole og gymnasium*. Hans Reitzels Forlag.