



Skitten-skrivning og rein-skrivning: Et studie i festsangskrivning på Våge Skule med fokus på klasserumsledelse, anerkendende kommunikation og motivation

Lykke Bonde Melone
Elevens Læring og Udvikling (ELU)
Efterår 2023

Indholdsfortegnelse

Indledning	2
Undersøgelsesspørgsmålets relevans.....	2
Metode.....	3
Didaktisk nærbillede	4
Analyse og refleksion	6
Klasserumsledelse.....	7
Lærerforventninger.....	8
Motivation.....	8
Kommunikation mellem lærer og elev	8
Vurdering	9
Konklusion.....	10
Litteraturliste	11

Indledning

Hvorfor dropper rigtig mange – ikke mindst unge mænd – ud af uddannelsessystemet? Mange af dem starter glade og forventningsfulde og ender efter syv-otte års skolegang trætte og kede af at komme i skolen og fulde af en følelse af at være forkerte, ikke høre til der og af at blive uretfærdigt behandlet.

(Berliner & Soberón 2014, s. 86)

Berliner og Soberón fastslår, at nogle unge mennesker i vores skoler føler i så høj grad, at de ikke lykkes, at de dropper ud af systemet. Hvis vi tager forskernes spørgsmål alvorligt, og det bør vi, hvis vi er interesserede i elevers læring og udvikling i den danske folkeskole, kan vi stille yderligere et spørgsmål: Hvad kan vi som lærere gøre for at motivere, involvere og se disse skoletrætte unge mennesker, som dropper ud af vores institutioner? Dette spørgsmål vil jeg undersøge ved at analysere et didaktisk nærbillede, som jeg oplevede i min observation på Våge Skule på Vestlandet i Norge den 8/11/23. Konteksten er en musiktime med 8.-10. klasse (som i Danmark svarer til 7.-9. klasse), hvor eleverne skal skrive en festsang til skolens jubilæum. Ved at fokusere på de pædagogiske temaer klasserumsledelse, motivation og elev-lærer relation vil jeg benytte mig af teoretikerne Ole Løw, Arne Poulsen, Berliner og Soberón samt Berit Bae for at undersøge spørgsmålet:

Hvilke metoder kan man som lærer bruge til at understøtte elevers læring i en musiklektion om festsangskrivning?

Undersøgelsesspørgsmålets relevans

Ifølge Folkeskoleloven skal folkeskolen "udvikle arbejdsmetoder og skabe rammer for oplevelse, fordybelse og virkelyst, så eleverne udvikler erkendelse og fantasi og får tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle" (Folkeskoleloven, 2023, § 1, stk. 2). Det vil altså sige, at lærere skal forsøge at strukturere undervisningen således, at eleverne er involverede, engagerede og vigtigst af alt, at eleverne lærer noget. For at denne lov skal opfyldes er det væsentligt, at lærere arbejder målrettet med klasserumsledelse, deres forventninger til eleverne, anerkendende kommunikation samt motivation generelt, så eleverne får en oplevelse af, at deres engagement i skolearbejdet er umagen værd, og at de føler sig set og forstået.

Metode

Jeg vil i denne opgave benytte mig af ikke-deltagende observation, der er fokuseret på børneperspektiver samt fri notetagning, hvilket vil sige notetagning uden et skema.

Disse valg er begrundet teoretisk gennem Gjørund og Husebys artikel "Observationsarbejde i skolen" og Poulsens arbejde om "Børneperspektiver." Min tilgang til observationen kan beskrives som ikke-deltagende og usystematisk (fri), hvor jeg noterer en logbog bestående af blanke sider (Gjørund & Huseby 2000, s. 35, 37). Derudover bestræber jeg mig på at følge Poulsens begreb om "børneperspektiver," der går ud på at "se *med* børnene i stedet for at se *på* dem" (2021, s. 10). Ved at benytte dette børneperspektiv iagttager vi børn som deltagere og undgår "perspektivforviklinger," hvor lærere og pædagoger "skabe[r] og tilrettelægge[r] et godt institutions- og skoleliv, uden at de egentlig har konkret viden om, hvordan det, de gør, opleves af børnene" (Poulsen, 2021, s. 123). Poulsen mener altså, at vi ved at fokusere på børnene som subjekter kan forstå situationer på deres præmisser, og dermed få en meget præcis forståelse af det, der foregår. Et børneperspektiv kan derudover også lede os væk fra at undersøge hvad der er "galt" inden i børnene og i stedet fokusere på de "sociale dynamikker i fællesskaberne" (Poulsen, 2021, s. 132). Dette gøres ved ikke udelukkende at fokusere på børns verbalsprog, men i særdeleshed at observere børns handlinger og kropssprog (Poulsen, 2021, s. 125). Samtidig er det vigtigt ikke kun at kigge på det enkelte barn, men også observere "de sociale samspil, barnet tager del i" (Poulsen, 2021, s. 126). Ved at fokusere på børnenes handlinger, forfalder man heller ikke så let til "egenskabsbeskrivelser (fx han er sur, doven, fræk osv.)" (Poulsen, 2021, s. 135). Ligesom Gjørund og Huseby bemærker Poulsen, at det er en god idé at notere "sine umiddelbare tanker og refleksioner," mens man er i 'feltet' (Poulsen, 2021, s. 136). Dette kan enten gøres i fri form eller i et skema afhængigt af, hvad der fungerer bedst for den enkelte. Dermed kan man som lærer gennem planlægning, observation og analyse finde ud af, at der er "grunde til, at [børn] gør, som de gør" (Poulsen, 2021, s. 138).

Læreren, som jeg kalder Karina i mit didaktiske nærbillede, er min veninde. Jeg er igennem min observation opmærksom på den bias, som jeg besidder gennem mit venskab med Karina, og forsøger på så godt jeg kan ikke at lade min personlige relation påvirke mine observationer.

På baggrund af mine observationer vil jeg udvælge og renskrive et didaktisk nærbillede, som jeg efterfølgende vil behandle teoretisk.

Didaktisk nærbillede

Våge Skule, 8/11/23 – Musik med 8.-10. klasse (svarer i Danmark til 7.-9. klasse).

Tilstede er 13 elever og fire lærere. Musiklæreren er den primære lærer, og de andre tre fungerer som støttelærere. Der er så høj en koncentration af lærere, fordi flere af eleverne har dokumenterede indlæringsvanskeligheder.

Musiklæreren, Astrid¹, indleder med at give denne opgavebeskrivelse: "Dagens opgave er at skrive en sang til skolens 40-års jubilæum på melodien 'Bamsefars fødselsdagssang' fra Thorbjørn Egners *Hakkebakkeskoven*." Hun nynner sangen. En af støttelærerne, Argo, går op til computeren ved smartboardet og søger efter sangen, så eleverne kan høre den.

Astrid fortsætter sine instruktioner: "Sangen skal have seks vers i alt; Indskolingen skal skrive to, mellemtrinnet to og jer i udskolingen skal også skrive to vers. Det bliver gøyt [sjovt]!"²

Nu har Argo fundet sangen, og musikken klinger ud i lokalet.

Eleverne bliver bedt om at arbejde to og to sammen, som de sidder. Der er umiddelbart ikke mere introduktion til opgaven end dette, så eleverne går tøvende i gang.

En anden støttelærer, Karina, opdager, at eleverne ikke har noget at skrive på. Efter en kort diskussion blandt lærerne bliver de enige om, at eleverne skal skrive på blankt papir og ikke på computer, så Karina går ud og finder blankt papir til alle.

Efter fem minutter kommer spørgsmålet: "Hvad er det, vi skal skrive om ift. skolen?" Astrid forklarer, at de tre grupperinger i skolen skal skrive hhv. om skolens fortid, nutid og fremtid. Hun spørger ud i klassen, om hvilken tid eleverne gerne vil skrive om. De bliver mumlende enige om fortid. En pige spørger om, hvorfor de ikke skal interviewe gamle elever (som åbenbart også er planen, men senere), før de skriver sangen. De har jo ikke været på skolen i fyrré år. Til dette svarer Astrid, at de ikke behøver at skrive vers, men bare stikord. Så skal hun og de andre lærere nok skrive versene. Pigen virker ikke helt tilfreds med dette svar, men fortsætter med at tænke over, hvad hun og hendes sidekammerat kan skrive.

¹ Alle navnene er opdigtet. Jeg har givet navne til lærerne for at kunne kende dem fra hinanden samt til eleven 'Kenneth', da han har en central rolle i det didaktiske nærbillede.

² Jeg har selv oversat det norske til dansk. Nogle steder har jeg beholdt det norske for at beholde den særegne ordlyd og stemning, som det norske har. I firkantet parentes har jeg skrevet den danske oversættelse, hvor det giver mening.

Yderligere fem minutters relativt uproductiv versskrivning indtræffer. Astrid bemærker dette. Hun afbryder gruppearbejdet igen og siger: "Tænk på rytmen: Da-da-da-da-da-da... Ordene skal jo passe i rytmen." En dreng, Kenneth, bemærker, at dette er svært. Astrid svarer, at det behøver han ikke at tænke over, for hun og de andre lærere skal nok "renskrive" de vers, de får fra eleverne. Kenneth siger: "Så du mener, at vi 'skitten-skriver' [beskidt-skriver], og I 'reinskriver' [renskriver]." Astrid bekræfter, at det var det, hun mente og gentager, at de også bare kan skrive stikord, som kan komme med i de vers, hun skriver senere.

Eleverne forsøger fortsat - uden meget succes - at skrive vers/stikord. Astrid fortæller en gruppe: "Ikke bare sid og se - skriv!" Karina hjælper Kenneths gruppe og spørger ind til stikord om skolen, som de har lyst til at have med i sangen. Kenneth siger: "Skitt [lort], fængsel, waste of time." Karina drejer samtalen i en mere positiv retning og taler om frikvarter. Da hun spørger ind til timerne, siger Kenneth: "Vi har jo ikke lært noget i timerne."

Astrid kommer i tanke om, at hun har indskolingens og mellemtrinnets forslag til vers i sin mappe, som hun vælger at læse højt som en slags 'modeltekst.' Hun læser indskolingens vers højt, som nærmest er identisk med Egners original, men i stedet for "Bamsefar" har eleverne fundet på at skrive noget med "Våge Skule". Astrid og støttelæreren, Argo, bliver enige om, at indskolingens vers minder alt for meget om originalen, og at mange ændringer må gøres til indskolingselevernes forslag. De forklarer også, at de bliver nødt til at oversætte versene til nynorsk (Egners sang er skrevet på bokmål, mens skolen er i en nynorsktalende region).³ Astrid læser nu mellemtrinnets forslag højt og kommer også med flere rettelser her.

Arbejdet fortsætter. Støttelæreren, Karina, som har haft Kenneth på mellemtrinnet, spørger Astrid, om de må hente en computer for at slå op rimord. Hun forklarer, at Kenneth og hans makker var supergode til at skrive sange, da de gik på mellemtrinnet, og dengang brugte de en rimordbog på computeren til hjælp. Dette indvilger Astrid til og giver eleverne

³ I Norge er der to officielle skriftsprog, bokmål og nynorsk. Bokmål ligger tættest på dansk, mens nynorsk er baseret på norske dialekter (Vikør 2023). I skolen lærer alle elever begge skriftsprog, men har et "hovudmål" og et "sidemål" (Bolstad 2022), altså et 'hovedsprog' og et 'sidesprog.' Da nynorsk er særligt udbredt på Vestlandet, hvor denne pågældende skole, Våge Skule, ligger, er nynorsk skolens hovedsprog. Der er for mange en stolthed forbundet med det nynorske (Hindenes 2023), hvilket kan forklare de to læreres insistensen på, at sangen bliver skrevet på nynorsk.

mulighed for at hente en computer, en mulighed de fleste af eleverne benytter sig af. På dette tidspunkt er der 30 minutter tilbage af en 55 minutters lektion.

Selv med den digitale ordbog er arbejdet ikke meget mere produktivt, så Astrid forklarer, at eleverne bare skal skrive stikord om, hvad de gerne vil have med i sangen, så skal hun nok "sætte det i rytmisk sammenhæng." Kenneth protesterer mumlende og en smule utydelig for mit 'dansk-lyttende øre.' Det lader dog til, at Astrid forstår og siger højt ud i klassen: "Op med en hånd, de af jer, der synes, det er en dårlig idé, at jeg sætter jeres stikord og idéer i musisk sammenhæng." Kenneth løfter hånden med det samme. De andre elever er passive. Et sekund efter sit spørgsmål siger musiklæreren: "Det er godt", og Kenneth taber hånden med et støn.

Der er ti minutter tilbage af timen. Flere grupper er knap kommet i gang. Astrid beder en gruppe i en streng tone om at finde en computer. Den tredje støttelærer, Hans, er kommet ind i klassen med en elev. De har arbejdet sammen ude på gangen og har skrevet to vers færdige, hvor de har fået "bra" til at rime på "algebra" og lader til primært at være støttelærerens arbejde. Argo og Astrid arbejder mere og mere selvstændigt på deres version af versene og synes at have det sjovt sammen. Nogle drenge her i blandt Kenneth byder ind med mindre passende forslag til lærernes tekster. Argo havde fx skrevet "Der skal være fest i kveld [i aften]," og en af drengene tilføjer "vi kan drikke uden gjeld [uden gæld, altså uden at skulle betale tilbage]." Denne vittige (men smule upassende) kommentar ignoreres af lærerne, som fortsætter med at skrive sangteksten på tavlen. Drengene giver sig til at diskutere om, man skal skrive "80085" eller "58008" på en lommeregner for, at der står "boobs", når man vender den om. Kenneth tjekker; det er "58008."

Klokken bliver 9.55, og klassen bryder op, uden nogen af elever har skrevet vers (undtagen eleven med støttelæreren på gangen).

Analyse og refleksion

For at belyse det didaktiske nærbillede benytter jeg mig af Ole Løws teorier om klasserumsledelse, Arne Poulsens forståelse af lærerforventninger, Berliner og Soberóns forskrifter for motiverende undervisning og Berit Baes arbejde med voksnes definitionsmagt og anerkendende kommunikation.

Klasserumsledelse

I forhold til klasserumsledelse er det ifølge Løw afgørende for lærerens rammesætning, at struktur og regler er etableret i klasserummet og i undervisningen (Løw 2014, s. 155). Her tager Løw altså stilling til det pædagogiske dilemma mellem frihed og kontrol, struktur og proces (Løw 2014, s. 155). Et eksempel på struktur kunne være at skrive planen for timen på tavlen, da dette hjælper læreren med at være "*kontekstangivende*" og være tydelig og undervisningens ramme (Løw 2014, s. 156). Ligeledes indikerer en plan på tavlen, at timen er velforberedt, hvilket giver eleverne mulighed for at være medvidende og inddraget. Dette fremmer "tydelighed, forudsigelighed og produktiv arbejdsro" (ibid.).

Musiklæreren i det didaktiske nærbillede, Astrid, befinder sig på frihedens og processens side af det pædagogiske dilemma, hvor Løw anbefaler en mere struktureret og kontrolleret tilgang. Dette ses i hendes sparsomme opgavebeskrivelse, og hendes efterfølgende instruktioner, der modsiger den oprindelige instruktion. De modsigende instruktioner medvirker, at opgaven og undervisningens rammer bliver utydelige (skal eleverne skrive vers eller bare stikord?), og at læreren virker uforberedt. Ligeledes føler eleverne sig ikke medvidende og inddraget, som vi ser gennem pigen og Kenneths spørgsmål til opgaven, og måden de reagerer på, som viser, at svaret ikke var fyldestgørende og informativt.

Løw fastslår også, at klasserumsdialogen er den vigtigste del af lærerens procesledelse (Løw 2014, s. 159). Grunden til dette er, at læreren gennem en "dialogisk tilgang til undervisningen [kan] fremme en fælles forståelse af indholdet" (Løw 2014, s. 154). Han mener derfor, at det er "lærerens opgave at søge at forstå, hvad eleven tænker, og hvordan denne kommer frem til sine meninger" (Løw 2014, s. 155). Astrid lader ikke gennem sine handlinger og ord til at forsøge at forstå, hvad elever mener med deres bidrag. Til Kenneths intelligente observation: "Så du mener, at vi 'skitten-skriver' [beskidt-skriver], og I 'reinskriver'", bekræfter Astrid uden at sætte sig ind i, hvad kommentarens underlæggende betydning kunne have været. Jeg interviewede ikke Kenneth efterfølgende, men en tolkning af udsagnet kunne være, at han føler, at hans arbejde og bidrag bliver ligegyldiggjort af lærerens plan om at efterarbejde deres vers/stikord. Her taler han ind i den psykologiske teori om at forventninger – høje eller lave – er selvopfyldende og protesterer imod, at han og klassen skal mødes med lave forventninger, da det giver dem et dårligere læringsudbytte.

Lærerforventninger

Poulsen forklarer, at lærerens forventninger til eleven fungerer som en "selvopfyldende profeti" (2014, s. 196). Studier viser nemlig, at hvis en lærer har lave forventninger til en elev baseret på deres etnicitet, så bliver det pågældende barnet "faktisk lidt dårligere, end hun ville have været uden denne negative fordom" (ibid.). Grunden til dette er, at hvis en lærer forventer at en elev er dygtig fx til at fortælle historier, er hun mere lydhør overfor eleven. Dette forstærker elevens selvtillid på området, og eleven udvikler dermed sin evne til at fortælle historier. Ved negative fordomme er det modsatte tilfældet (Poulsen 2014, s. 197). Derfor fungerer Astrids gentagne løfter om at renskrive elevernes arbejde som en lav forventning til deres arbejde, hvilket svækker elevernes selvtillid på deres evner til at skrive vers. Dette har selvfølgelig en indflydelse på elevernes indlæring, fordi når de ikke har selvtillid, prøver de heller ikke på at løse opgaven. Dette lader til at være tilfældet i musiktimen; og uden engagement i opgaven – minimal læring.

Motivation

Læreres lave forventninger til børn har derudover også en demotiverende effekt (Berliner & Soberón 2014, s. 95). Generelt kan undervisningen i det didaktiske nærbillede beskrives som demotiverende, specifikt ift. planen om at redigere elevernes bidrag. Astrid gik endda så langt at modellere, altså eksemplificere, for eleverne, hvordan deres tekster ville blive modtaget med en 'fejlfindende' metodik, da hun viste dem indskolingens og mellemtrinnets vers. Ifølge Berliner og Soberón er anerkendelse af elevernes bidrag samt meningsfuld og aktiv deltagelse væsentlig i skabelsen af et motiverende læringsmiljø (2014, s. 96). Disse karakteristika var ikke til stede i musikundervisningen, og elevernes arbejde synes at blive tillagt minimal betydning. Drengene i klassen kvitterer prompte på demotivationen ved at undersøge, hvordan det nu er, man skriver "boobs" på en lommeregner.

Kommunikation mellem lærer og elev

Måden hvorpå den "voksne svarer på barnets kommunikation, hvordan de sætter ord på dets handlinger og oplevelser, hvad de reagerer på og ikke - i disse processer ligger deres definitionsmagt" (Bae 1996, s. 7). Gennem deres magtposition kan den voksne enten - ved at møde barnet anerkendende - fremme barnets "selvstændighed, tro på sig selv, respekt for sig selv og andre" eller gøre det modsatte (ibid.). For at skabe en stærk kommunikation og relation er det vigtigt at se på barnet og lægge mærke til, hvor det er

oplevelsesmæssigt, før man som voksen kommer med et svar (Bae 1996, s. 11). Da Astrid forklarer, at eleverne bare skal skrive stikord, svarer Kenneth protesterende. Hun spørger derefter klassen: "Op med en hånd, de af jer, der synes, det er en dårlig idé, at jeg sætter jeres stikord og idéer i musisk sammenhæng." Kenneth løfter hånden med det samme, men musiklæreren konkluderer: "Det er godt", og Kenneth taber hånden med et støn. Astrid formår i denne interaktion ikke at være sammen med Kenneth oplevelsesmæssigt. Kenneth har åbenlyst behov for at tale om, at elevernes forslag bliver redigeret. I stedet for at indgå i denne kommunikation bruger Astrid sin magtposition som voksen lærer og ignorerer Kenneths kommunikation. På den måde "(ned)vurderer" hun hans oplevelse, hvilket "skaber forudsætninger for at den anden ikke føler sig forstået ud fra egne præmisser og lukker af for den videre kommunikation" (Bae 1996, s. 13). Det er tydeligt, at Kenneth lukker for sin videre kommunikation med Astrid. Hans kropslige støn udtrykker opgiveness indikerer, at han har opgivet at blive forstået af musiklæreren. I tilfælde af, at Astrid senere ønsker at etablere en relation til Kenneth – hvilket ikke sker på noget tidspunkt i timen – kommer Kenneth højst sandsynligt til at være lukket og afmålt overfor hende, fordi han allerede har følt sig misforstået og ignoreret af hende en gang.

Bae forklarer videre vigtigheden af at være åben overfor børn igennem deres leg. Her fokuserer hun særligt på børnehavebørn, hvor hun forklarer at pædagoger aktivt skal forholde sig til børnenes leg og "deltage på deres præmisser" (Bae 1996, s. 15). Dette betyder, at børnene får lov til at beholde styringen og lade deres fantasi og handlekraft råde. Den voksne må altså kunne "tåle at blive fortalt, hvem han/hun skal være og hvad han/hun skal gøre" (ibid.). Denne børnehaveteori kan overføres til udskolingsmusik ved at tage udgangspunkt i børns leg, fantasi og skaberkraft. Ved at kontrollere og redigere elevernes bidrag, begrænses eleverne 'frie leg' og fantasi, og begrænser dermed deres oplevelse af, at opgaven er kreativ og sjov. De eneste, der lader til at finde opgaven morsom, er Argo og Astrid, der foran klassen skriver deres egne vers. Lærerne sætter deres egen kreative udfoldelse over elevernes med det resultat, at eleverne bliver inaktive og løser ikke lektionens opgave, hvilket sandsynligvis har en negativ effekt på deres indlæring.

Vurdering

En teoretiker, som ligger indenfor det almen undervisningskompetenceområdet, og som ville give mening at bruge til at belyse det didaktiske nærbillede, er Olga Dysthe og

hendes begreber høj værdsætning og optag. Hun definerer høj værdsætning som, når, "læreren anerkender elevs bidrag", hvilket "vil sige, at læreren tager elevs udsagn alvorligt, bygger videre på det, bruger det til noget" (Brodersen og Gissel 2015: 206).

"Optag" betyder derimod, at læreren "inkorporere[r] elevs svar i næste spørgsmål og på den måde får eleven til at reflektere videre over det, som vedkommende selv har sagt, og at trække svaret ind i elevernes indbyrdes dialog" (Dysthe 1997: 227). Musiklæreren benytter sig hverken af høj værdsætning eller optag, hvilket resulterer i, at hendes ord og handlinger synes at negligere elevernes udsagn og ekskludere elevernes deltagelse fra undervisningen.

Konklusion

[DIGI-talk](#) (alternativt [link](#), hvis det første ikke virker).

Litteraturliste

Bae, Berit. (1996). Voksnes definitionsmagt og børns selvopfattelse. Social kritik.

Berliner, P. & Soberón, E. (2014). Motivation, læring og udvikling i et nutidigt læringsmiljø. I: Skibsted, E & Løw, O. *Elevens læring og udvikling* (s. 84-97). København: Akademisk Forlag.

Bolstad, E. (2023, 6. april). Sidemål. I *Store Norske Leksikon*.
<https://snl.no/sidem%C3%A5l>

Brodersen, P., & Gissel, S. T. (2015). "Elevens forudsætninger og lærerens differentiering af undervisningen." I: P. Brodersen (Red.), *Effektiv undervisning : didaktiske nærbilleder fra klasserummet* (3. udg., s. 191–209). København: Hans Reitzels Forlag.

Dysthe, Olga (1997). Det flerstemmige og dialogiske klasserum: teoretiske og praktiske implikationer. I: Olga Dysthe, *Det flerstemmige klasserum: skrivning og samtale for at lære* (s. 215-243). Århus: Klim.

Folkeskoleloven (2006). Folkeskolens formål. Lokaliseret d. 9/11/23 på:
<https://www.uvm.dk/folkeskolen/folkeskolens-maal-love-og-regler/om-folkeskolen-og-folkeskolens-formaal/folkeskolens-formaal>

Gjøsund, P. & Huseby, R. (2000). Observationsarbejde i skolen (s. 34-57 af 153 s.). København: Gyldendal.

Hindenes, A. F. (2023, 9. januar) "Nynorsk er basert på dei norske dialektane, medan bokmål er ei fornorsking av dansk. Kvar er nasjonalkjensla?" *Nettavisen*.
<https://www.nettavisen.no/norsk-debatt/a-vera-nynorskbrukar-er-a-tilhoyre-ein-minoritet/o/5-95-844793>

Løw, O. (2014). Klasseledelse: Ramme-, proces- og relationsledelse. I: Skibsted, E & Løw, O. *Elevens læring og udvikling* (s. 149-165). København: Akademisk Forlag.

Poulsen, A. (2014). Attribuering - at forklare andres handlinger. I: Skibsted, E & Løw, O. *Elevens læring og udvikling* (s. 189-198). København: Akademisk Forlag.

Poulsen, C. H. (2021). Børneperspektiver. I: *Skolevanskeligheder og inklusionsmuligheder* (s. 9-14 og 123-146 af 160). Hans Reitzel.

Vikør, L. S. (2023, 1. november) Nynorsk. I *Store Norske Leksikon*.
<https://snl.no/nynorsk>