

Indholdsfortegnelse

Om problemfeltet:	3
Undersøgelsesspørgsmålets relevans for folkeskolens formål:	4
Undersøgelsesspørgsmålets relevans for undervisningsfaget dansk:	6
Hvor foregår undersøgelsen:	9
Indledende observationer og tanker forud for forløbet:	10
Forløbets tema og overordnede indhold:	11
Forløbets generelle struktur:	13
Didaktisk nærbillede af setting 1:	15
Didaktisk analyse af setting 1:	16
Didaktisknærbillede af setting 2:	17
<i>Indledende tanker:</i>	17
<i>Didaktisk nærbillede:</i>	18
<i>Didaktisk analyse af setting 2:</i>	19
Min læreridentitet:	20
<i>Setting 1:</i>	20
Relationsreparation:	20
<i>Setting 2:</i>	21
Andre tanker om trivsel og elever:	21
Elevprodukter:	22
<i>Kommentarer til elevprodukter:</i>	31
Teori og metode specialpædagogik (Pædagogisk psykologi):	31
<i>Uri Bronfenbrenners model</i>	32
<i>Støttende undervisning (støttelærer og to-lærerordning):</i>	33
<i>Elevinterview:</i>	33
Teori, metode og didaktik Dansk:	34
<i>Det rammesættende gelænder:</i>	34
<i>Den formative evaluering:</i>	35
<i>NUZO og Stilladsering:</i>	35
Den materiale dannelse:.....	36
Den formale dannelse:	36
Den kategoriale dannelse:	37
<i>Klafki i situeret praksis:</i>	37

<i>SMTTE Modellen:</i>	38
Afrunding:	38
Min Digi-Talk:	38
Observationsskema for praktikdag 1 (03/10/2023):	39
Bibliografi	44

Om problemfeltet:

Igennem udviklingen af min faglige professionsidentitet på læreruddannelsen og derigennem mit virke og min gang omkring den danske folkeskole har jeg haft et særligt fokus på forskellige læreridentiteter og klasseledelsesstrategiers indvirkning på undervisningen, trivlsen og de sociale processer. Heriblandt også hvordan læreren som myndighedsperson kan være facilitator på udsatte elevers inklusion i undervisningen og deltagelsen i de sociale processer.

På baggrund af ovenstående sammenfattet med mange timers observationer i folkeskolen blev jeg særligt optaget af netop, hvordan de kontekstuelle betingelser, heriblandt undervisningssituationer og settings samt lærerens professionsidentitet og læreren som leder kombineret med undervisningens rammefaktorer og indhold, havde kæmpe indflydelse på alle elevernes, men særligt elever i udsatte positioners deltagelses forudsætninger og muligheder. Det vil blandt andet sige, at elever, der i visse undervisningssituationer/settings kunne opleves som problematiske eller som udvisende af uhensigtsmæssig adfærd, i andre situationer/settings kunne ændre sig til at være mønsterdeltagere i undervisningen (McDermott, 1996).

Da jeg begyndte at inkorporere planlægnings- samt eksekveringsteorier og metoder, der sikrede at eleverne blev centralt placeret i settings, i undervisningen de var trygge i, ind i min egen praksis og derved skabte rum for alsidig, specialtilrettelagt og differentieret udførelse af undervisning, oplevede jeg et markant fald i sammenstød og komplekse situationer i forbindelse med udførelsen af undervisningen.

På baggrund af de tanker og interessefelter sammenfattede jeg undersøgelsesspørgsmålet:

Hvordan kan forskellige kontekster og settings influere udsatte elevers trivsel og sociale positioner, og hvordan kan man tilrettelægge et litteraturforløb, der understøtter netop disse elevers læring?

Den kobling, jeg ønsker at illustrere i denne undersøgelse, er, hvordan læreruddannelsens fag er direkte påvirkelige af hinanden i et kontinuerligt sammenspil i planlægningen og struktureringen af undervisningen i den danske folkeskole. Jeg vil i undersøgelsen illustrere et bud på, hvordan planlægningen og tilrettelæggelsen af danskundervisningen omkring et litteraturforløb kan appellere til dybere empatisk forståelse for ens medmennesker samt, hvordan man som fagperson kan influere undervisningens udfald, hvis man som underviser har særligt fokus på understøttelse af de udsatte elevers evne til at danne inferens, sociale positioner samt trivsel.

Det er med stor inspiration fra teorien om, at læreren skal ses mere som fagdidaktiker end læringsplatformsbestyrer, da læreren kender sin elever og derved kan tænke differentieringen direkte ind i undervisningsplanlægningen (Fanø, 2018), at jeg i undersøgelsen vil planlægge et litteraturforløb på baggrund af mit kendskab til eleverne igennem min praktik.

I min undersøgelse vil jeg belyse den kontekstuelle tilgang inspireret af dette citat: *”Al adfærd er forankret i bestemte situationer eller kontekster og et barn kan opføre sig forskelligt fra situation til situation, alt efter hvordan det opfatter situationen”* (Overland, 2017).

Jeg vil afsøge løsninger og muligheder set ud fra et helhedssyn, der både medtager individuelle forudsætninger/årsager samt forudsætningerne, der skabes set ud fra et individuelt og kollektivt syn (Petersen & Hansen, 2019). Det er også væsentligt, i en kontekstuel og setting orienteret tilgang, udover måden undervisningen er struktureret på, at medtage elevernes fysiske placeringer i undervisningssituationerne, hvor der arbejdes med komplekse og filosofiske æstetiske tekster for at skabe en alsidig undervisningskontekst (Ipsen & Christoffersen Denning, 2022).

Undersøgelsesspørgsmålets relevans for folkeskolens formål:

§ 1. Folkeskolen skal i samarbejde med forældrene give eleverne kundskaber og færdigheder, der: forbereder dem til videre uddannelse og giver dem lyst til at lære mere, gør dem fortrolige med dansk kultur og historie, giver dem forståelse for andre lande og kulturer, bidrager til deres forståelse for menneskets samspil med naturen og fremmer den enkelte elevs alsidige udvikling (Børne- & Undervisningsministeriet, 2023).

Det er vigtigt, for at folkeskolen lykkes med missionen om at eleverne i deres skoletid tilegner sig kundskaber og færdigheder, der sikrer dem både deltagelseslyst og mulighed, at man formår at tilrette undervisningen sådan, at alle elever kan indgå ligeværdigt og gnidningsfrit deri, og derved sikrer dem det læringsudbytte og den undervisning, de har krav på ifølge Danmarks riges grundlovs §76 (Folketinget, 2023).

For at skabe gnidningsfri undervisning er konstant faglig evaluering nødvendig. I arbejdet med udsatte elever med dårlig eller ringe trivsel er det vigtigt at have Kaethe Weingartens whistleblower-begreb i baghovedet, da udsatte elever tit påtager sig problemfokus for at gøre opmærksom på, at der er brug for hjælp. Dog, hvis eleven bliver tolket som problemet eller ikke tilstrækkeligt hjulpet, kan det være problemforstærkende (Hertz S. , 2010). Den teori kan overbygges med invitationsbegrebet; altså hvordan at uhensigtsmæssigadfærd kan ses som et ønske om en invitation til at blive ført ind i fællesskabet (Hertz S. , 2006). Det er her lærerens opgave at navigere, observere, korrigere og invitere for at sikre udsatte elevers positive alsidige udvikling.

Det er også relevant at lægge særlig vægt på forældresamarbejdet, særligt i arbejdet med udsatte elever, da et tæt skole/hjem samarbejde kan bane vejen for en kontinuerlig forståelse af og hjælp til barnet.

Dog kan der også være visse komplikationer med skole / hjem samarbejde med forældre til udsatte elever, i værste fald hvis der er tilstedeværelse af parentificering, som indebærer at den voksne drager barnet ind i en voksenverden, som det ikke er kognitivt, følelsesmæssig eller socialt modent til, eller at barnet udsættes for flere belastninger, end det er passende eller forsvarligt i barnets kultur og i lyset af dets alder eller modenhed (Kvello, 2013). Det kan i værste fald udvikle sig til tilknytningsforstyrrelser eller NOFT (akronym for "Non-Organic-Failure to Thrive"). Det betyder, at der ikke er organiske årsager til, at barnet ikke udvikler sig som forventet. NOFT er grov fysisk og følelsesmæssig understimulering af barnet. NOFT er ikke en officiel diagnose, men en betegnelse, som i flere år er blevet benyttet i børnesager i engelsksprogede lande, hvor børn i spædbarns- og småbarnsalderen er blevet groft forsømt (Kvello, 2013).

Det er derfor vigtigt, som fagperson, at forstå de udsatte elever både med eftertanke for skole- og privatmæssige virkningsfaktorer og formå at skabe rum og plads i undervisningens settings, så de

er trivselsunderstøttende og med gode inklusionsmuligheder for at sikre, at vi lever op til paragraffen.

Som fagperson i arbejdet med udsatte elever er det vigtigt at huske på: "At børns handlinger tit er mere paradoksale end deres intentioner" (Holm Poulsen, 2021).

Opsummeret er det relevant, i arbejdet med udsatte elever, at forstå hvilke virkningsfaktorer, der påvirker undervisningssituationerne, så man kan inkorporere det aktivt i sin planlægning som et værktøj og derved kan være katalysator for at skabe relevante kontekster og trygge settings, der fremmer læringen.

Stk. 2. Folkeskolen skal 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 (Børne- & Undervisningsministeriet, 2023).

Det er vigtigt at formå at skabe deltagelseslyst og inkluderende arbejdsmetoder særligt for de udsatte elever, såvel som de ikke udsatte. Det kan blandt andet ske gennem sikringen af undervisningsmaterialets multimodalitet og den klasse/elev differentierede undervisning som en direkte del deraf. Interessant tilføjelse til dette er den centrale ekstra dimension i måden forskellige elever tilegner sig læring på og alsidigt fortolker undervisningens indhold, underforstået at alle elever behandler, opfanger og udbytter forskelligt af samme medier (Fanø, 2018).

Det er vigtigt ved hjælp af at nøje planlægge undervisningsrammerne underforstået konteksten og den/de settings undervisningen foregår i for at sikre at få elevernes fortolkningskompetencer i spil, så det ikke udelukkende er læsekompetencerne, det drejer sig om, men at undervisningen i dansk bliver en multimodal og med en bred undervisningenspalette med rig mulighed for fordybelse i mødet med tekst, billeder, fortolkning, dialog, historie og kultur (Fanø, 2018)

Relevant i forhold til undersøgelsesspørgsmålet og arbejdet med at sikre trivsel og inklusionsmuligheder for udsatte elever er også arbejdet med deres self-efficacy (Bandura, 2012). I relevans til skabelsen af fantasifulde, handlekraftige og deltagelseslystne elever er det væsentligt at indtænke Albert Banduras Self-Efficacy tanker ind i undervisningen som en af de vigtigste menneskelige kompetencer. Her sammenfatter jeg både teorier fra "the competent self" og "the exercise of control"; altså hvordan vores self-efficacy har direkte indvirkning på vores interne målsætning og de kognitive processer, hvordan det er vigtigt at fagpersonerne omkring eleverne er relaterbare rollemønstre, og hvordan det er vigtigt, at man ikke skaber sin undervisning omkring nemme wins, da det ikke styrker elevernes self-efficacy (Bandura, 2012). Det interessante ved dette er sammenfatningen mellem styrkelsen af self-efficacy ved sværere kognitive udfordringer og opgaver, især når teorierne viser, at når undervisningsindholdet bliver mere krævende, bliver de udsatte elever mere synlige (McDermott, 1996). Det er her man som fagperson og underviser får mulighed for at danne settings og via en kontekstuel tilgang danne rum for, at dette kan muliggøres uden større udfald hos de udsatte elever.

Stk. 3. Folkeskolen skal forberede eleverne til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre. Skolens virke skal derfor være præget af åndsfrihed, ligeværd og demokrati (Børne- & Undervisningsministeriet, 2023).

Det er utrolig vigtigt, at folkeskolen formår at skabe et trygt læringsmiljø med plads til og accept for forskellighed og individualitet samt en formålstjenlig afgrænsning af selv samme. Det er særligt

essentielt for at muliggøre, at eleverne udvikler evner og kompetencer, der gør, at de er i stand til at indgå i et demokratisk samfund. Her er missionen, at folkeskolen skal muliggøre udviklingen af en kollektiv social identitet (Petersen & Hansen, 2019).

Hvis folkeskolen ikke lykkedes med dette, og vi i undervisningen oplever problemer med ekskludering og ikke deltagelse, vil dette kunne have fatale konsekvenser for samfundets sammenhængskraft (Petersen & Hansen, 2019).

Det er med andre ord vigtigt, at folkeskolen formår at placere eleverne i settings og skaber undervisningskontekster, der bidrager til deltagelseslyst samt styrker både de horisontale- og vertikale relationer (henholdsvis relationer mellem jævnaldrende og relationer mellem voksne og børn) (Kvellido, Børn i risiko - Kapitel 6 - Forskellige familieformers indvirkning på børns udvikling., 2013) for at sikre, at vi sender ansvarsfulde, frie og oplyste unge mennesker videre i uddannelsessystemet.

Hertil skal også tilskrives Peter Sloterdijks pointe om, hvordan det moderne samfund har nedbrudt den forskelssættende vertikalitet til fordel for en nivellerende horisontalitet. Altså høj- og lavkultur forsvinder, og man nu skal holde sig på midten. Sloterdijk siger: "Når alle litterære tekster bliver lige meget værd- når ingen tekster kan siges at besidde mere værdi end andre - så bliver de alle værdiløse" (Blok Johansen, 2019). Det er derfor af signifikant afgørende og af væsentlig karakter, at folkeskolen har fokus på de dannende kvaliteter samt bevarelsen af kompleksiteten af indholdet i danskundervisningen, da den er en del af kernen i dannelsen af fremtidige samfundsborgere.

Her er det vigtigt at indtænke, hvordan vi, ved hjælp af undervisningsmaterialets multimodalitet som virkemiddel og undervisningens kontekst og setting, formår at sikre formålstjenlig højkvalitets og ikke subsistensløst indhold og ved hjælp af differentiering formår at give alle eleverne deltagelsesmulighed på trods af evt. kognitive eller interessebaserede udfordringer (McDermott, 1996).

Opsummeret er det derfor essentielt, at man som fagperson indtænker særligt de udsatte elevers deltagelsesmulighed direkte ind i sin undervisningsplanlægning og sørger for at tilrettelægge det sådan, at det sikrer trivslen i de kontekster undervisningen foregår i ved hjælp af bl.a. skabelse af trygge settings, og at man som fagperson formår at gøre selv komplekse emner interessante og let tilgængelige/fordøjelige. Dette er væsentligt for at sikre, at eleven vil føle sig set og inkluderet og derved kan forlade folkeskolen med en dyb viden om samfundet, dets kompleksitet og kultur, samt selv at besidde en opsøgende deltagelseslyst.

Undersøgelsesspørgsmålets relevans for undervisningsfaget dansk:

Indledningsvist vil jeg advokere for vigtigheden af at lykkes med at sikre de udsatte elevers trivsel i danskfaget, da det, udover at være modersmål og adgangen til den måde vi kommunikerer på i fællesskabet, også rummer dannelses- og oplysningskvaliteter samt måder til at lære sagligt at formidle og bearbejde ens fysiske og mentale tilstand.

Hertil er det vigtigt i den situationelle tilgang, at man arbejder med sin læreridentitet i forhold til at formidle danskundervisningen i folkeskolen. Thomas Illum beskriver to didaktiske profiler;

henholdsvis romantikeren og analytikeren (Hansen, Den kognitive analysemetode I: Kognitiv litteraturdidaktik, 2011).

Her er tale om tilgangen til litteraturundervisning henholdsvis som enten den følelsesbetonede eller den fornuftsbetonede litteraturunderviser (Hansen, Den kognitive analysemetode I: Kognitiv litteraturdidaktik, 2011).

I arbejdet med udsatte elever er det vigtigt, i den lærerfaglige analyse, at præcisere det æstetiske middels didaktiske potentiale uden at reducere den og gøre den til middel for andre mål. Vi skal formå at eleven møder teksten på tekstens egne præmisser, og der skabes rum for fordybelse og fortolkning, samt at litteraturen pirrer elevernes sanser og udfordrer deres vaner og begreber, alt imens der tages hensyn til teksten alsidige egenart (Hansen, 2011).

Det er relevant, når man forsøger at sammenstille undersøgelsesspørgsmålets relevans med undervisningsfaget dansk at inddrage fagets fælles mål:

Stk. 1. Eleverne skal i faget dansk fremme deres oplevelse og forståelse af litteratur og andre æstetiske tekster, fagtekster, sprog og kommunikation som kilder til udvikling af personlig og kulturel identitet. Faget skal fremme elevernes indlevelsesevne og deres æstetiske, etiske og historiske forståelse (emu, 2023).

Både meget generelt, men særligt i arbejdet med udsatte elever, er det vigtigt at bidrage til at sikre elevernes trivsel ved at være påpasselig med, som underviser, at skabe mesterfortolkninger (Hansen, Den kognitive analysemetode I: Kognitiv litteraturdidaktik, 2011).

I arbejdet med at opfylde mål om at skabe rum for selvstændig alsidig kompetenceudvikling indenfor fortolkning og indlevelse er det vigtigt, at vi skaber kontekster, der muliggør dette. Selvfølgelig uden at man som underviser afskærer muligheden for at vejlede eller skabe en fortolkningsdiskussion ved at gå over i ren fortolkningsrelativisme (Hansen, Den kognitive analysemetode I: Kognitiv litteraturdidaktik, 2011).

I mit arbejde i den danske folkeskole har jeg søgt efter teori og metode kombineret med sideløbende erfaringsdannelse til at sikre særligt de udsatte elevers forståelse af litteratur samt indlevelse i danskundervisningen. Jeg har dannet mig erfaringer omkring undervisningskonteksters og forskellige settings indflydelse på netop de elevers aktive tilvalg til at indgå som aktive aktører og medskabere af undervisningen.

Når man formår at få skabt tryghed i undervisningssettingen, bliver det derved muligt at arbejde med at styrke de udsatte elevers arbejdshukommelse og derved hjælpe dem til at mestre den lokale kohærens, som er nødvendig for at kunne analysere en tekst (Hansen & Gissel, 2021).

Det er i litteraturarbejdet også vigtigt at have elevernes inferenser og de 3 infererende mekanismer i baghovedet (*Forbindende inferenser, Uddybende inferenser, Fortolkende inferenser*) (Hansen & Gissel, 2021), når man arbejder med litteraturundervisning.

En inferens er de sammenhænge, som ikke står direkte i teksten, men som læseren skaber i sin indre repræsentation af teksten. Som læser udfylder man dele af tekstforståelsen på basis af teksten; vi udfylder tekstens tomme pladser (Hansen & Gissel, 2021).

Desuden er det i arbejdet med udsatte og- eller kognitivt udfordrede elever vigtigt, for at nå fagets fælles mål og sikre at de får en positiv oplevelse med faget, der kan facilitere social accept i læringsfællesskabet, at vi appellerer til, at disse elever ikke for tidligt lægger sig fast på en bestemt situationsmodel. Situationsmodellen er en mental repræsentation af teksten, som går dybere end

tekstbasen. Det er her, læseren forener tekstens informationer og sin egen baggrundsviden (Hansen & Gissel, 2021). I mit arbejde med udsatte elever har jeg tit oplevet, at disse elever meget tidligt lægger sig fast i en situationsmodel, (som er vores forsøg på at besvare spørgsmålet: Hvad handler teksten om?). Det sker i en sådan grad, at de får svært ved at indgå i en dialogisk klassesdebat og- eller analyse af teksten. Det er derfor i knivskarp relevans til danskfaget, da elevernes sociale problemer ikke bliver sat på pause, idet klokken ringer ind til time, at vi formår at få skabt understøttende undervisning med rum for at arbejde konstruktivt med at tilegne og forstærke de udfordrede elevers kompetencer uden at lave uhensigtsmæssig fokus på deres problemer, da dette kan have negativ effekt. Det er derfor relevant at have fokus på undervisningens setting og den kontekst undervisningen foregår i for både at lykkes med den bredere og mere målrettede undervisning.

Stk. 2. Eleverne skal i faget dansk styrke deres beherskelse af sproget og fremme deres lyst til at bruge sproget personligt og alsidigt i samspil med andre. Eleverne skal udvikle en åben og analytisk indstilling til samtidens og andre perioders og kulturers udtryksformer. Eleverne skal i faget dansk udvikle deres udtryks- og læseglæde og kvalificere deres indlevelse og indsigt i litteratur og andre æstetiske tekster, fagtekster, sprog og kommunikation (emu, 2023).

Jeg dvæler her ved læseglæde og tager fat i et udviklingsbetonet samfundsproblem med et frafald i børn, der lystlæser til fordel for f.eks. sociale medier. Det skal her understreges, hvor vigtigt læsning er for hjernens udvikling imod at kunne danne sig mentale billeder under læsning, hvilket kræver meget hjernekapacitet. Dette er vigtigt for at kunne nyde samt analysere litteratur med både indlevelse og indsigt (Nielsen & Lieberkind, 2021).

Det er vigtigt at facilitere settings med mulighed for ro og fordybelse samt at agere inspirator i arbejdet med socialt udsatte elever, da manglende faglige kompetencer også kan være en medvirkende faktor til at fastholde dem i positionen som udsat.

Det er vigtigt at se på børn som nysgerrige og undrende individer og i undervisningssettingen skabe en stemning af åndsfrihed i forhold til det filosofiske arbejde med børn.

Indledningsvist ønsker jeg at inddrage Wilhelm Diltheys videnskabsteoretiske analyse af åndsvidenskaben, hvor han har lavet en skelnen mellem det naturvidenskabelige og det filosofiske, hvori han fremhæver, at naturvidenskaben ved hjælp af empiriske metoder søger at *forklare*, mens filosofien snarere søger at *forstå* (Nabe-Nielsen, 2019). Sammenstillet med denne passage giver det anledning til mange interessante tanker:

"I det filosofiske arbejde med børn er vi imidlertid først og fremmest optaget af, hvad børnene tænker, og hvad de kan bringes til at tænke. Det er derfor vigtigt at forbinde den æstetiske forundring med den filosofiske undren" (Nabe-Nielsen, 2019).

Uddraget her er interessant sammenstillet med både fagets mål samt undersøgelsesspørgsmålet, idet det åbner for lærermidlets dannende karakter i arbejdet med dialog, filosofi og analyse af æstetiske tekster. Det er både relevant for at skabe en setting, hvor børnene har lyst til at bruge deres filosofiske evner og sprog til alsidig debat med hinanden samt også de muligheder, der ligger i lærermidlet som debatskabende og adfærdskorrigerende værktøj.

I Hansen & Gissels bud på en litteraturredidaktik er oplevelsen forudsætning for fortolkningen. I den fænomenologiske litteraturredidaktik er det en vigtig pointe, at det analytisk pointedrevne skal etableres gradvist med afsæt i oplevelsen, og oplevelsen kan meget vel være historiedrevet og gerne sanseligt forførende. Desuden mener de, at mange uddybende inferenser starter i selve læseprocessen (Hansen & Gissel, 2021). Dette er interessant i forhold til arbejdet med udsatte elever i tankerne om, hvordan vi bringer æstetiske oplevelser ind i undervisningen, der appellerer til mere læring og fordybelse i undervisningen.

Mit bud i undersøgelsen bliver at bruge en didaktik, der skaber læringsrum med plads til sanselig og filosofisk afsøgning, og hvor undervisningsmidlet rummer mange lag af multimodalitet, der appellerer til alle elever, og hvor temaet er af dannende karakter.

Til den form for undervisning i forhold i fagets fælles mål, er det vigtigt at have Graesser, Singer og Trabassos teori om uddybende inferenser for øje (Hansen & Gissel, 2021).

Det er en anbefaling til, at man til undervisningen i litterær tolkning primært vælger tekster, som er umiddelbart forståelige og sammenhængende, hvor eleven umiddelbart kan forstå, hvad teksten handler om, og som dermed kan give eleverne en umiddelbar oplevelse (Hansen & Gissel, 2021). Desuden kan vi øge sandsynligheden for, at eleverne aktiverer relevant baggrundsviden ved at vælge tekster, hvor tekstens informationer ikke ligger for langt fra elevernes erfaringshorisont (Hansen & Gissel, 2021).

Afrundende vil jeg understrege vigtigheden af og det interessante ved både at kunne forholde sig analytisk i en sådan undersøgelse til det rent danskfaglige (fagdidaktiske) og sideløbende det specialpædagogiske (pædagogisk psykologiske) og derefter analysere på, hvordan de to elementer er direkte påvirkelige af hinanden, og hvordan hvert element åbner for nye vigtige tilgange for hinanden i arbejdet som lærer og især med integrationen af kognitivt og socialt udfordrede elever i læringsfællesskabet.

Hvor foregår undersøgelsen:

Undersøgelsen foregår på en helt almindelig kommunal folkeskole på 4. klassetrin beliggende på Københavns Vestegn i et område, der længe har været kendt for at rumme mange elever fra socialt belastede/udfordrede miljøer og familier fra lavere sociale klasser. Dog er området over de sidste 10 år forandret, da der er kommet flere og flere ressourcestærke familier til, især tilflyttere fra særligt Københavns Centrum, der har ville have hus og have.

Det har resulteret i en stor diversitet blandt eleverne i klassen, både hvad angår deres forudsætninger og deres placeringer i det sociale hierarki.

Det interessante her er netop at gå ind og analysere på, hvordan man som lærer kan bruge en bred diversitet i en skoleklasse som både en force og en negativ kvalitet, alt afhængig af de faglige rum, settings og kontekster man skaber i og omkring undervisningen.

Indledende observationer og tanker forud for forløbet:

Jeg vil her uddybe nogle af mine foreløbige tanker forud for planlægningen af mit forløb på baggrund af min [første praktik/observationsdag](#).

På baggrund af observationsskemaet og interview med klasselæreren S vedrørende eleverne i klassen er succeskriteriet for undersøgelsen at formå at skabe alsidig og inkluderende undervisning i form af et specielt tilrettelagt litteraturforløb, der sikrer deltagelsesmulighederne for alle eleverne, samt er særligt målrettet eleverne, der stak særligt ud i klassebilledet ved observationen som grænsesøgende, kognitivt udfordrede, socialt udsatte og som generelt udviste tegn på dårlig trivsel i klassen. Undersøgelsen her kommer til at eksperimentere med, hvordan man kan tilrettelægge et danskfagligt litteraturforløb med disse elevers særlige behov i forreste række for at sikre, at undervisningen rykker noget både fagligt og socialt for netop denne elevgruppe.

Jeg vil have særligt fokus på de 5 elever i den observerede elevgruppe fra observationsskemaet i min undersøgelse. Mit fokus bliver, ved hjælp af relevant teori og metode, at kunne adfærdskorrigere dem på en usynlig måde og arbejde på at forbedre deres sociale placering. Jeg vil i den forbindelse prøve at placere dem i forskellige settings i undervisningen og tilegne undervisningssituationerne forskellige og alsidige kontekster for at undersøge, hvordan det indvirker på deres trivsel og læring.

I mit første interview med klasselæreren S og på baggrund af mine observationer i klassen spurgte jeg meget målrettet ind til den sociale baggrund på de elever, jeg havde oplevet som problematiske samt yderligere til den generelle og overordnede kultur i klassen. Jeg var meget opmærksom på, at dette ikke skulle føre mig til en forudindtaget bias om eleverne, men derimod hjælpe mig som fagperson til at forstå kompleksiteten af deres adfærd og handlinger for netop at have en chance for at tilrettelægge formålstjenlige aktiviteter og appellere til at mane til besindighed (Jacobsen, Christiansen, & Sand Jespersen, 2003).

I dette interview blev jeg bekendt med flere diagnoser samt elever i den observerede elevgruppe, der var under udredning for flere samtidige diagnoser, og som var udtaget til sparringsforum, som er et projekt, hvor de mest problematiske og indstillede elever udtages til debat i et fagpanel bestående af flere psykologer, skolens ledelse samt for barnet andre relevante fagprofessionelle aktører. Meningen med dette er at udtænke nye taklingsstrategier til at fremme deltagelsesmulighederne og inklusionen af den pågældende elev.

Med en dybere viden og forståelse i baghovedet var jeg meget opmærksom på, hvordan min tackling af klassen i hvert fald ikke skulle foregå. I baghovedet havde jeg særligt Louise Klinges tanker om skældud, der bliver fremstillet som magtmisbrug og et faktisk overgreb grundet den asymmetriske relation mellem lærer og elev, da læreren statuerer eksemplet omkring, hvordan mikrosamspillet i klasserummet optimalt bør fungere, som en gensidig og kontinuerlig relation bygget på gensidig respekt og forståelse (Klinge, 2021).

Som uddybende af overstående og i relevans til undersøgelsesspørgsmålet var der særligt to drenge, som konstant, både i kognitivt krævende undervisningssituationer samt i mere frie opgaver, gjorde opmærksomme på sig selv på uheldige måder. På baggrund af dette og med

interviewet med klasselæreren S in mente var Kaethe Weingartens whistleblower begreb, altså, hvordan elever med udfordringer selv påtager sig problemfokus, for at gøre opmærksomme på, at de har brug for hjælp, særligt relevant for at forstå netop disse elevers handlinger (Hertz S. , 2010). Jeg var i interviewet blevet gjort opmærksom på, at den ene dreng var svært ordblind (dysleksi) og havde ADHD, hvor den anden havde ADHD og var under udredning for mani, som sjælden diagnosticeres før puberteten, men udmunder sig i, at eleven blandt andet viser tegn på:

1. Hyperaktivitet, rastløshed og uro
2. Talepres
3. Tankeflugt
4. Hæmningsløs adfærd
5. Øget selvfølelse, grandiositet
6. Distraktion
7. Hensynsløs, uansvarlig adfærd

(Thomsen, 2013).

Disse elever havde en generel tendens i undervisningen til at søge hinandens opmærksomhed, hvilket resulterede i en del sammenstød mellem både lærere og elever i klassen, da opløsningen af disse situationer satte en barriere op for ethvert fagligt element samt kostede dyrt i relationskomponenten i klassen.

Mit mål for undersøgelsen blev på baggrund af dette at forsøge at finde arbejdsgange samt strategier, der ville hjælpe til, at de i enden af forløbet ville have fået styrket deres self-efficacy (Bandura, 2012) samt, at jeg, som fagperson, udstrålede en konstant tro på deres evne til at deltage samt deres gode egenskaber. Her er tale om både de selvopfyldende profetier (Rosentahl Effekten) altså, hvordan de forventninger man har til en elev som fagperson, har det med at influere på relationen og derved udfaldet af undervisningen (Mosvold & Ohnstad, 2016).

Forløbets tema og overordnede indhold:

Hele undersøgelsen tager udgangspunkt i et Ole Lund Kirkegaard (OLK) forløb.

Jeg vil i dette afsnit begrunde for de didaktiske muligheder både i forhold til undersøgelsesspørgsmålets relevans vedrørende trivsel og undervisningskontekster / settings, men også sammenstille OLK i direkte relation til undervisningsfaget dansks formål samt fagets fællesmål.

OLK rummer mange dimensioner. Blandt andet giver et OLK-forløb rig mulighed for, ved hjælp af co-teaching, at inddele eleverne i både kreative, illustrations-, skrivnings- og debatværksteder. Dette faciliterer mulighed for at arbejde alsidigt med eleverne med trivsel og relation for øje (Sunesen, 2021). Den form for undervisning og læring i denne mere nærværende setting og interaktion i arbejdet med eleverne omkring en fælles æstetisk oplevelse rummer derfor, udover en instrumentel værdi, en stærk intrinsisk værdi. Det er med andre ord ikke blot det vi gør, men måden vi gør det på, der tilvejebringer rum for oplevelse samt fordybelse.

OLK i henhold til undervisningsfagets fællesmål:

Her har jeg valgt at medtage nogle af de læringskomponenter, der er i spil i det forløb, undersøgelsen omhandler.

Læsning	<p>Her er der særligt fokus på afkodning, tekstforståelse og sammenhæng. Eleven får derudover trænet og styrket sine læsekompetencer. Eleven øver sig desuden i at læse multimodale tekster med henblik på oplevelse og faglig fordybelse / videnstilegnelse. Eleven øver at læse og forholde sig til tekster i faglige og offentlige sammenhænge og tekster med både historisk betydning og adskillelse fra barnets egen nuværende verden.</p> <p>Forklaring af begrebet multimodale tekster (multimodalitet). Det kan forstås som sammensatte tekster. En modalitet er lig en repræsentationsform, en "tekstdel" eller en "måde at udtrykke sig på" og kan være et billede eller tekst/skrift, lyd, musik, gestik, modeller/diagrammer og så videre. Ofte indgår flere modaliteter i samme tekst deraf begrebet multi, som betyder "mange" eller "flere".</p>
Fremstilling	<p>Her styrker man og har fokus på forberedelse, respons, præsentation og evaluering. Eleven øver at udtrykke sig i skrift, tale, lyd og billede i velkendte faglige situationer.</p>
Fortolkning	<p>Her rummer forløbet rig mulighed for oplevelse og indlevelse, undersøgelse, fortolkning og perspektivering. Eleven får træning i at forholde sig til velkendte temaer i eget og andres liv gennem undersøgelse af litteratur og æstetiske tekster. Eleven får træning i at forholde sig til almene temaer gennem systematisk undersøgelse af litteratur og æstetiske tekster.</p>
Kommunikation	<p>Her er der fokus på og rum til dialog og sproglig bevidsthed. Eleven får træning i at følge regler for kommunikation i overskuelige formelle og sociale situationer samt træning i at mestre et laboreret og fagligt ordforråd og øvelse i begrundelse for egne holdninger og synspunkter.</p>

Alle elementerne sammen spiller i tværgående temaer og forankrer sig i **sproglig udvikling**. Den udvikling tænkes og opstår desuden naturligt i forløbet blandt andet, fordi eleverne arbejder med forskellige fremstillingsformers struktur og formål, herunder faglig læsning og oplevelseslæsning, hvorved de reflekterer over og italesætter, hvad de enkelte modaliteter kan i samspil med hinanden.

Udover at give gode arbejdsmuligheder for undersøgelsesspørgsmålet er OLK på litteraturkanonlisten for den danske folkeskole, så da jeg ønskede at lave en undersøgelse, der både byggede på den pædagogiske psykologi i inklusions- og trivselsarbejdet, men samtidig stod i knivskarp faglig relevans, gav det super god mening.

Forløbets generelle struktur:

Før relevant teori til planlægning samt udførelse inddrages, ønsker jeg kort at beskrive, hvilke aktiviteter, der skulle gennemgås/udføres i forløbet.

Jeg havde følgende aktivitetsfremgangsmåde (aktiviteter beskrevet over hele forløbet og kun de største aktiviteter/overordnede/formål medtaget):

Aktivitet	Fremgangsmåde	Formål	Setting / Placering
Klassedebats lektion	Inddragelse af elevernes eksisterende viden om OLK ved skabelse af mindmap på klassens smartboard.	At aktivere elevernes for-viden.	I klassen med eleverne på deres respektive pladser.
Introduktions lektion	Der vises en DR-dokumentar om OLK og hans liv. Derefter oplæses der noget mere om OLK.	At vi danner en fælles forståelse og baggrundsviden ovenpå vores for-viden.	I klassen med eleverne på deres respektive pladser.
Oplæsnings- / læsetid	<p>Jeg havde valgt, at vi skulle arbejde i dybden med "Lille Virgil", "Otto er et næsehorn", "Gummi Tarzan" da alle fortællingerne indeholder svære temaer, der ville give anledning til debat og filosofi.</p> <p>Jeg havde en aftale med læreren S om, at spisepauser, også hvor jeg ikke var til stede, kunne bruges til oplæsning.</p> <p>Derudover skulle eleverne også selv læse de OLK-fortællinger, vi arbejdede med. Vi arbejdede i kapitler</p>	<p>At eleverne både udvikler læse- og lyttekompetencer og på den måde træner deres indlevelsessevne på tværs af forskellige faglige aktiviteter.</p> <p>At skabe et safe space, hvor det er okay at høre-/lyttelæse.</p>	I klassen med eleverne på deres respektive pladser, men også i tilstødende undervisnings-/fælleslokaler.

	<p>med efterfølgende debat.</p> <p>Blandt andet gav det mulighed i undervisningssituationer, at elever frit kunne vælge om de ønskede oplæsning eller selv-læsning.</p>		
Øvelse i skrive og illustration.	Træningsforløb i at henholdsvis illustrere tekst og tekste illustrationer.	At eleverne fik udviklet færdigheder, der ville hjælpe dem i et kreativt skriveforløb, hvor arbejdet med illustrationer også var essentielt.	Co-teaching, elevopdeling, undersøgelse af kontekster og settings blandt andet ved forskellige elevsammensætninger.
Bog analyse	At arbejde med berettermodel, personkarakteristik samt dybere litterære temaer.	At eleverne får forståelse for underlæggende temaer, tomme pladser samt at forholde sig analyserende og tænkende til litteratur og æstetiske tekster.	Co-Teaching, elevopdeling, undersøgelse af kontekster og settings blandt andet ved forskellige elevsammensætninger. Samt klassedebat med eleverne på deres respektive pladser.
Skrive- / illustration værksted	<p>Eleverne skaber egen OLK inspirerede fortælling og laver illustrationer.</p> <p>Hele øvelsen starter med, at de skal tegne karikerede hovedpersoner og en valgfri situation, de vil skrive om. Til det skal de beskrive karaktertræk. (Dette sikrer nemt aktivering</p>	At eleverne udvikler skrive- og illustrationskompetencer og lærer at tænke alsidigt og kreativt samt opnår tiltro til egne evner.	Co-Teaching, elevopdeling, undersøgelse af kontekster og settings blandt andet ved forskellige elevsammensætninger.

	af elever med startvanskeligheder).		
Præsentation af værker.	Eleverne skal i grupper præsentere deres værker for hinanden.	At eleverne lærer at arbejde med feedback og konstruktiv kritik, samt udvikler færdigheder til konstruktivt at indgå i gruppearbejde. Derudover at eleverne udvikler evner til at oplæse med blandt andet brug af stemmer og andre virkemidler.	Grupper af 4, placering i klassen og klassens tilstødende lokaler og fællesarealer.

Didaktisk nærbillede af setting 1:

Det er torsdag morgen og klokken er 08:00, og det har lige ringet ind i klasselokalet. En del af eleverne sidder i grupper rundt ved bordene og stemningen er højrøstet. En anden del af klassens elever sidder allerede parat ved deres borde for at modtage undervisning.

Klassen er indrettet med to rækker tre-mands borde, og der er 24 elever i klassen.

Læreren gør fælles opmærksom på, at klokken har ringet ind, og eleverne skal lægge deres telefoner i telefonskabet, så de kan låses inde under skoledagen, og derefter finde deres pladser og være klar. Et par af eleverne lytter og efterkommer hurtigt. Et par af de andre grupper får beskeden direkte et par gange før de efterkommer.

Klokken 08:10 er der ved at være ro på, og eleverne har fundet deres pladser og er klar til, at timen kan begynde. Der bliver introduceret, at klassen skal igennem et nyt litteraturforløb, hvortil en stor del af eleverne udbryder: "Åh nej, kan vi ikke lave noget andet, noget sjovt". Det åbner op for en debat om, hvorfor det er vigtigt at læse litteratur. Der er ro på hele klassen, og navnet "Ole Lund Kirkegaard" står nu på smartboardet. Et par elever udbryder: "Ham kender jeg" i begejstring, hvorefter de korrigerer med en hånd for munden og en hånd i vejret. Læreren kigger anerkendende på dem, hvortil de hvisker: "Ham kender jeg".

Der er en god stemning i klassen, og eleverne retter sig interesserede op fra bordene.

Der bliver stillet spørgsmålet: "Hvem er Ole Lund Kirkegaard" ud i klassen. Pludselig sparkes døren op indtil klasselokalet. Klokken er 08:20 og et par af klassens drenge kommer højrøstede ind.

Resten af klassens elever bliver forstyrrede af dette og så nysgerrige, at de forlader deres pladser for at besigtige, hvad der sker i klassens indgang (forlokale).

Læreren stiller spørgsmålet: "Hvorfor kommer I først nu", hvortil der svares: "Det ved vi ikke". De bliver bedt om at aflevere deres telefoner og finde deres pladser.

Drengene efterkommer og efter at have stoppet og high fivet på vejen, kan undervisningen starte igen. Klokken er 08:27, da timen kan fortsætte. Herefter går en debat om Ole Lund Kirkegaard i gang. Størstedelen af eleverne går interesserede til debatten, og der er ro i klasselokalet.

Herefter skal der læses op fra "Otto er et næsehorn". Oplæsningen starter, men kort efter den er i gang, opstår der uro i drengegruppen. Der bliver hyssset på dem, men larmen fortsætter. En side inde i oplæsningen, flyver der pludselig en papirkugle forbi læreren, som rammer en af klassens piger. Hun bliver ked af det. Der opstår uro. Situationen bliver påtalt på en korrigerende måde, men kort efter kommer der et papirfly. En af drengene rejser sig op og går mod materialeskabet forrest i klassen. Han bliver spurgt, hvad han skal deroppe, hvortil han svarer: "Jeg skal have mere papir til papirfly". Han skynder sig at tage en stabel og løber ned i klassen. Da han bliver bedt om at aflevere, gemmer han det under blusen. Det tager 4-5 forsøg at få afleveret den nu krøllede papirbunke. De andre drenge i klassen griner, og der er en meget negativ stemning. Herefter får eleverne nu hver udleveret en bog og bedt om at fortsætte med kapitel to selvstændigt. Klassens øvrige elevgruppe ser meget frustrerede ud over de uhensigtsmæssige begivenheder, der har været under undervisningssekvensen.

Didaktisk analyse af setting 1:

Igennem praktikken oplevede jeg, hvordan man som lærer kan komme til kort på få sekunder. Og jeg måtte også erkende, at en radikal ændring i klassens kultur ikke var noget, jeg som praktikant på 15 dage kunne komme med af sted med. Jeg blev også hurtigt klar over, at rammerne for den opdeltede praktik med 1 dag om ugen hurtigt ville resultere mere i en position som ugens gæst, end at man blev opfattet som myndighedsperson.

Bemærkelsesværdigt var også, hvor omskiftelig elevernes frivillige deltagelse i undervisningen var afhængig af dag, lektion og humør på trods af, at undervisningens tema og omdrejningspunkt forblev konstant.

I arbejdet med at tackle eleverne der både gjorde modstand, og som var i generel dårlig trivsel, havde jeg mange interessante oplevelser med blandt andet, når jeg adresserede et par af de tidligere beskrevne drenge og pænt anmodede om, at de skulle finde deres pladser. Hvis de ikke efterkom, gik vi op ad konfliktrampen, og det endte blot med, at de spurgte: "Hvad vil du gøre"? - hvortil jeg tænkte, jeg kan jo intet gøre, der var ingen sanktioner.

Jeg observerede og oplevede primært sammenstød i den klassiske IRE-undervisningsstruktur, hvor læreren stiller et spørgsmål og dermed initierer (I) samtalen, eleven responderer (R), og læreren evaluerer (E) elevens svar (Ipsen & Christoffersen Denning, 2022).

Den undervisningsstruktur hænger oftest sammen med traditionel klasseundervisning, hvor eleverne sidder på deres respektive pladser og modtager undervisning fra tavlen.

Jeg oplevede også tydeligt, at en stor del af eleverne tog afstand fra den elevgruppe, der lavede ballade, og at den gruppe lavede ballade uanset sværheden af de kognitive krav (McDermott, 1996).

I tidligere undervisningssituationer har det fyldt meget for mig at tilrettelægge undervisningen sådan, at den ramte elevernes interessefelter og modaliteten gjorde opgaveløsningen og instruktionen nemt tilgængelig (Klinge, 2018). Her i starten af et litteraturforløb er det bare en svær opgave, når vi netop skal danne en fælles forståelse og have elevernes egen viden i spil. Det er her fokuspunkterne, til hvad der sikrer den gode undervisningssituation og relation, er arbejdsmiljø, tryghed og deltagelyst (Hart, 2009).

I undervisningssituationer arbejder vi med begreberne motivation og engagement, som rent læsedidaktisk er afgørende komponenter for både evnen og viljen til at indgå i litteraturundervisningen (Roe, 2010).

Et andet punkt, der kan ligge til grund for modstanden på litteraturundervisningen, kan være synet på læsning som et nødvendigt onde i stedet for en mulighed for fordybelse og oplevelse.

Ifølge (Baumann og Duffy) så er læsemængden i fritiden direkte sammenlignelig med deltage-lyst og mulighed i skolen (Roe, 2010, s. 57).

I mit praktiske virke som litteraturunderviser oplevede jeg, at mit fokus enten var at sidde sammen med de elever, der lavede ballade og var i generel dårlig trivsel, men det var i den situation stadig primært mig, som underviser, der leverede svarene og sørgede for fremdrift. I den konstellation var prisen bare, at jeg i så fald tabte alle klassens øvrige elever, og hvis jeg vovede mig ud i klassen for at hjælpe, brød balladen ud, der hvor jeg ellers havde opsyn. Det samme gjorde sig også gældende omvendt; altså hvis mit fokus lå på dem, der gerne ville, og jeg derved udelukkede resten fra fællesskabet i undervisningen. Ingen af disse situationer er hverken fair eller optimale, og som kvalitets- og trivselsbevidst åbnede co-teaching og de 6 strategier for nogle unikke muligheder her (Sunesen, 2021).

Jeg mener, som en dybere analyse på setting 1, hverken at barnet, diagnosen, underviseren, det faglige tema og indhold eller setting og kontekst individuelt kan beskyldes for udfaldet af undervisningen eller uroen undervejs. Jeg mener bestemt også, at der er nogle problemer i klassekulturen, men med oplevelserne heri in mente, var min ide at prøve at skabe en ny kontekst og setting, hvori eleverne kunne fordybe sig, og hvor vi kunne få sikret trivslen.

Jeg mener, at kompleksiteten af handlingerne fra setting 1 var sammenlignelige med tidligere beskrevne whistleblower begreb (Klinge, 2021), og derved var kompleksiteten af handlingen mindre end tit opfattet (McDermott, 1996).

Didaktisknærbillede af setting 2:

Indledende tanker:

Setting 2 foregik midt i forløbet. Det var min plan at skabe en uformel undervisningssituation, hvor vi inddelte eleverne efter co-teaching principperne om parallel undervisning (Sunesen, 2021).

Jeg ønskede til dette en bred diversitet af elever, men særligt ville jeg forsøge at tage en stor del af børnene med dårlig trivsel og dem, der ydede modstand på undervisningen og sammensætte dem med nogle af de kognitivt stærke elever. Det valgte jeg på baggrund af teorierne om imposter syndrom; altså viden om, hvordan vi kopierer dem, der godt kan, indtil vi selv mestrer kompetencerne (Dysthe, 2020).

Derudover var elevernes inklusion vigtig for mig, da jeg ikke vurderede, at det var formålstjenligt for eller trivselsfremmende at inddele eleverne efter fagligt niveau. Derudover er inklusionen med til at sikre elevernes alsidige udvikling (Hedegaard-Sørensen, Molbæk, & Quvang, 2015). Jeg vil argumentere for vigtigheden af inklusion i denne situerede undervisning ved at oplyse inklusionens indiskutable forhold.

Indiskutable forhold om inklusion:

1. Inklusion er en ret
2. Inklusion vedrører alle
3. Inklusion er altid situeret
4. Inklusion handler om deltagelse og forskellighed
5. Inklusion vedrører alle aspekter ved menneskers sociale fællesskaber.

(Hedegaard-Sørensen, Molbæk, & Quvang, 2015)

Didaktisk nærbillede:

Det er tirsdag tidlig eftermiddag. Klokken er 12:00, og det har lige ringet ind fra spisefrikvarter. Eleverne kommer løbende forpustede hen mod døren til klasseværelset, som står velkommente åben holdt fast med en gul dørstopper. Inde i lokalet står alle elevernes navne i to kolonner på klassens smartboard. Eleverne fornemmer at noget afviger fra den normale fremgangsmåde i lektionerne. Eleverne, lidt trætte efter frikvarteret, får deres sko af og finder deres pladser. Et par af drengene rejser sig igen, inden alle er på plads, og går over til boldkassen for at finde en bold at lege med. De får kort efter en tydelig instruktion om at finde deres plads, en instruktion som de kort efter efterkommer.

Efterfølgende starter en instruktion om lektionens forløb og indhold. Eleverne får at vide, at de bliver inddelt i to hold. Hold 1 bliver i klassen, og hold to skal ind i lokalet ved siden af og arbejde med en skrive- og illustrations øvelse, og efter 45 minutter efter bytter holdene.

Det hold, der bliver i klassen skal arbejde med en diktat og nogle grammatikøvelser.

Jeg instruerer den elevgruppe, der starter med læse- og skriveøvelsen, i at finde deres skrive- og tegneremedier frem og følge med ind i det tilstødende ubrugte klasselokale (gruppelokalet). Spændingen om, hvad der mon venter derinde, resulterer i, at dette sker hurtigt og uden forstyrrende sammenstød.

Alle finder hurtigt en plads rundt om det store gruppebord, der er sammensat af 12 almindelige tomandsskoleborde. Jeg deler herefter et sæt kopiark ud, der hurtigt, imens jeg instruerer, bliver studeret nysgerrigt på alle led og kanter. Derefter får alle lov til at starte.

Halvdelen af eleverne går intenst i gang med skrivedelen, mens den anden del går i gang med tegnedelen. Lokaleindretningen tillader alle at kunne kigge på hinandens arbejde, hvortil en del af pigerne roser særligt de udsatte drenges tegnearbejde. Dette har en dæmpende effekt på hele undervisningssituationen. Eleverne deler deres gode farver med hinanden og overleverer dem, som var det kostbare effekter.

Jeg trækker mig lidt i baggrunden og går rundt om bordet og kommenterer på arbejdet. Jeg henvender mig til de forskellige elever og spørger ind til deres arbejde, hvortil de svarer og læser højt for mig. Jeg fremviser et par af de drenge i dårlig trivsels arbejde for de andre, hvortil de griner anerkendende over den positive komiske kvalitet.

Efter 45 min instruerer jeg i, at vi skal skifte. Dette sker uden ballade, og eleverne følges ad ind i klassen, hvor de på vejen klapper og omfavner hinanden. Næste hold kommer ind til mig og får samme instruktion. Der er en meget opløftet og let stemning, da aktiviteten/sekvensen begynder,

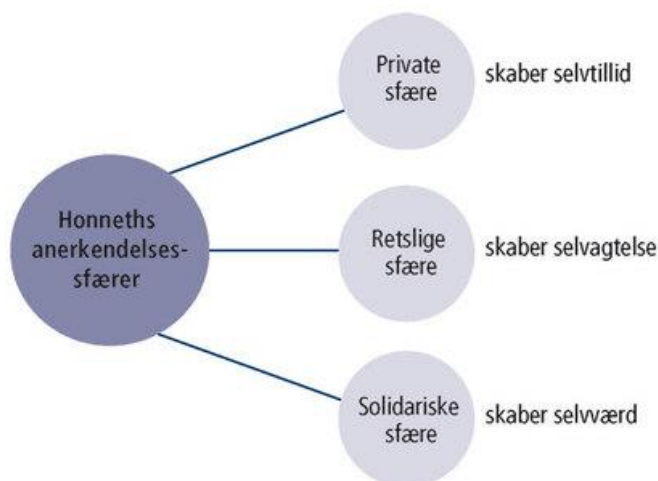
der rummer åndsfrihed og kreativ frihed i forhold til det faglig test-fordybelsesarbejde, de kommer fra. Resten af lektionen forløber som første del.

Didaktisk analyse af setting 2:

Som beskrevet tidligere i essayet er der mange måder at pakke og servere fagligt indhold på. Og ifølge mine eksperimenter er det tit de små lidt u-komplekse sekvenser, som foregår i alternative eller uvante omgivelser og settings, der giver det bedste faglige udbytte og rummer de stærkest trivselsfremmende elementer.

Den måde vi, ved hjælp af co-teaching (parallelundervisning) og formålstjenlig elevinddeling, organiserede os på muliggjorde, at vi som fagpersoner kunne have et større fokus på de individuelle elever og deres særlige behov og samtidig kunne have et tydeligere overblik over elevgruppen i en sværere og mere krævende undervisningssituation (Sunesen, 2021).

Derudover var det meget nemmere at anerkende de udsatte elever og appellere til gensidig anerkendelse internt i elevgruppen. Axel Honneth beskriver anerkendelse i 3 niveauer/sfærer. Her er en fagpersons og en jævnaldrendes anerkendelsesdimension i forskellige zoner, som alle er nødvendige og ikke kan erstatte hinanden, såvel som en forældre-barn-ankendelse ikke kan erstattes af hver andre (Honneth, 2003). Denne situation muliggjorde at få gensidig anerkendelse på niveauer i spil.



Honneth arbejder med tre sfærer for anerkendelse: **a) privatsfæren**, dvs. familie og venner, **b) den retlige sfære**, og **c) den solidariske sfære**, som dækker kulturelle, politiske og arbejdsmæssige fællesskaber (samfundsfag.dk, 2023)

Tidligere har jeg også beskrevet, hvordan disse mere uformelle undervisningskontekster og settings med tilsvarende uvante og mere frie faglige opgaver kan lægge op til trivselsfremmende succesoplevelser. Og det, jeg observerede i de enkelte elevgrupper, var, at der opstod en stemning af åndsfrihed og ligeværd og derved en nem adgang til fællesskabet uden at skulle ud i invitationsbegrebet, som netop bygger på akavet og uhensigtsmæssig adfærd, der kan resultere i afstandtagen fremfor social accept (Hertz S. , 2006).

Derudover var en af mine observationer, hvordan elever greb opgaven vidt forskellig an. Eleverne i dårlig trivsel varmede op til det skrivemæssige ved at starte med at tegne, imens de nøje overvågede, hvor meget de andre skrev og hvordan ud af øjenkrogen.

Det var en fri opgave, som eleverne kunne angribe på den måde, de var trykke ved, hvilket afvæbnede eventuelle indre konflikter med materialet. På den måde rummede en meget simpel opgave trivselsfremmende modaliteter og gode muligheder for differentiering.

Derudover giver OLK's finurlige verden rig filosoferingsmulighed med børnene, der har det nemmere ved at forholde sig til komplekse sider af livet og litteraturen i overgjorte og karikerede scenarier (Nabe-Nielsen, 2019).

Derudover gav OLK rig mulighed for at illustrere, hvordan børnenes tanker var lige så rigtige og gode som fagpersonen, der ikke havde patent på nogle sandheder i en filosofisk dialog (Nabe-Nielsen, 2019). Det var meget nemmere at have en rolig anerkendende og dialogisk pædagogisk undervisning med en formålstjenlig elevinddeling og derved mindre gruppe (Dysthe, 2020).

Min læreridentitet:

Setting 1:

Under mine observationer forudgående for forløbet og under setting 1, dannede jeg mig en del tanker om begrebet læreridentitet. Tidligere på læreruddannelsen har jeg også filosoferet meget over klasseledelse, lærerstyring og autoritet og i den forbindelse, hvor tidligt man skulle gribe ind og i så fald hvor hårdt. Jeg observerede klassens øvrige lærer stå i samme situation som mig flere gange, derfor henleder jeg også tanker til klassekultur og dynamik.

I setting 1 blev man hurtigt presset helt ud, hvor man var nødt til at råbe, og som tidligere beskrevet var der ingen sanktioner for dårlig adfærd. Jeg følte i de øjeblikke, at jeg var påtvunget at beskadige allerede interne relationer, hvilket ene og alene var mit arbejde at reparere igen (Ekornes, 2018).

Jeg oplevede også det svære valg mellem hvilke elevgrupper, jeg mistede. Som tidligere beskrevet skulle jeg enten stærkt overvåge eleverne i dårlig trivsel og i så fald miste de andre eller omvendt. De udfald er ikke noget, jeg, som stolt fagprofessionel, ville kunne leve med!

Relationsreparation:

Uddybende oplevede jeg til gengæld stærke kvaliteter i skolens anden kulturelle virksomhed, hvor jeg kunne understøtte eleverne i dårlig trivsel og se dem i et nyt lys. Blandt andet oplevede jeg en bibliotekstur i løbet af praktikken, hvor jeg endte med at gå et godt stykke bag de øvrige elever med en håndfuld af klassens udsatte drenge. Der havde vi en rigtig god dialog, og jeg kunne mærke, at den forholdsvis banale episode gav os en fælles forståelse, der resonerede resten af praktikperioden. Jeg ønsker at tydeliggøre vigtigheden af relationsarbejdet som en vigtig mæglende del i arbejdet som klasseleder, mægler og relationsskaber i lærerfaget.

Setting 2:

I setting to, som var tænkt som et let forløb, der til gengæld skulle have trivselsfremmende kvaliteter med henblik på forbedring af de udsatte elevers sociale placeringer, oplevede jeg til gengæld, at mine tanker og håb gik i opfyldelse. Dette resulterede i, at jeg kunne være imødekommende og have fokus på at understøtte børnene i stedet for at skulle adfærdskorrigere konstant. Jeg oplevede også at gå glad ned mod personalerummet og hjem efter arbejde, hvilket var nyt i forhold til setting 1. Det er selvfølgelig vigtigt i arbejdet med børn at huske på, at de blot er børn og tvunget til at opholde sig på skolen og i den forbindelse, at deres handlinger tit var mindre komplekse end opfattet (McDermott, 1996). Setting 2 havde mange kvaliteter på trods af det simple indhold. Jeg havde i klassen oplevet mange situationer, hvor særligt en gruppe af eleverne havde modstand på undervisningen og i visse situationer simpelthen nægtede deltagelse og i den forbindelse også udelukkede sig selv fra klassens sociale arbejdsfællesskaber. Begrundelsen for følgende svinede. Nogle gange var det: "Det er fordi, jeg ikke kan", og andre gange var det: "Det er, fordi jeg ikke gider", så det flakkede mellem manglende tro til egne evner og kompetencer til manglende lyst og motivation.

Øvelsen her gav unik mulighed for at træne i en uformel setting, hvor det faglige indhold heller ikke var i anden række, men på lige fod med det sociale. Jeg oplevede setting 1 var selvtilidsskabende og forbedrede elevernes fremtidige arbejde i forløbet på deres egne større (3 sider) historier med tilhørende illustrationer.

Setting 2 gjorde det muligt at lave understøttende undervisning efter 3-faktor modellen i "teaching through interactions" bestående af:

1. Emotional support.
2. Instructional support.
3. Classroom organisation.

(Ekornes, 2018)

Denne model blev også brugt i planlægningen og tilrettelægningen af hele forløbet og blev brugt som pejlemærke for kvaliteten i undervisningen.

Andre tanker om trivsel og elever:

I løbet af min praktik deltog jeg også i skole-hjem-samtaler, og både med Axel Honneths anerkendelsestanker og teorier (Honneth, 2003) og andre tanker om familiære vanskeligheder og diskurser ved udsatte elever, gik jeg ind med en del forudindtagede holdninger, der til dels blev gjort til skamme.

De to drenge i værst trivsel og med mest modstand på undervisningens forældre dukkede aldrig op til deres samtaler, det var en ting.

Men de andre elever, som kunne ses som medløbere, men også som til tider initierede konflikter og trivselshæmmende aktivitet, havde generel stærk forældreopbakning. Der var nogen, jeg fornemmede, pressede deres børn med ekstra lektielæsning i weekenderne etc.

Jeg mener, det er en valid pointe at medtage her, da det kan være med til at dæmpe og fratage deltagelseslysten og i den forbindelse give skolen en plads som fristed og til at udøve alt det, man ikke må derhjemme.

Jeg mener bestemt, at det er vigtigt at målrette undervisningens indhold elevernes interesser og derved skabe deltagelseslyst. Nogle emner rammer bare ikke alle, men er stadig vigtige, og der var

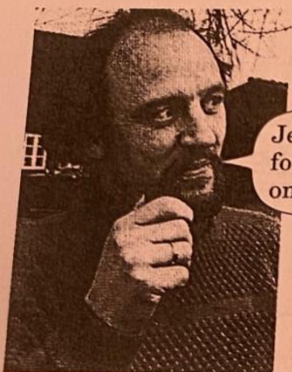
det sjovt at arbejde med settings og kontekster, da jeg oplevede at dette kunne afhjælpe eventuel modstand på undervisningen, da man kunne understøtte de individuelle elever og have trivsel i fokus (Klinge, 2021).

Elevprodukter:

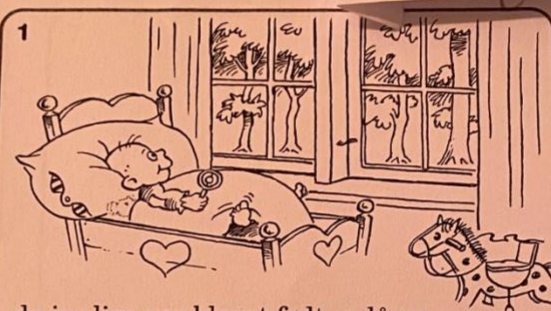
Fortsættes på næste side.

Ole Lund Kirkegaard fortæller

1 Du skal enten skrive, hvad Ole Lund Kirkegaard fortæller eller tegne, hvad der står i teksten.



Jeg kan fortælle om ...



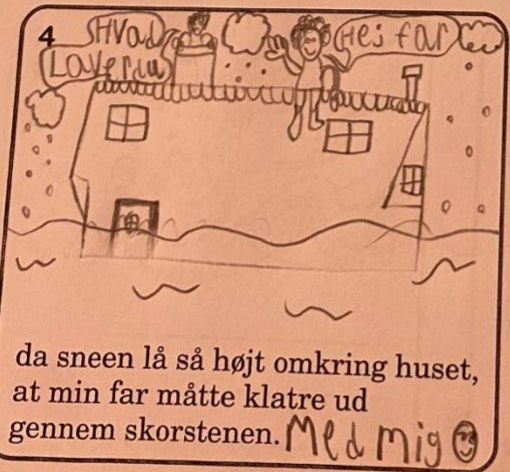
1 da jeg lige var blevet født og lå og kiggede ud på de høje træer i haven.



2 da jeg fik et par gummistøvler, der var tre numre for store.



3 da jeg faldt på min cykel



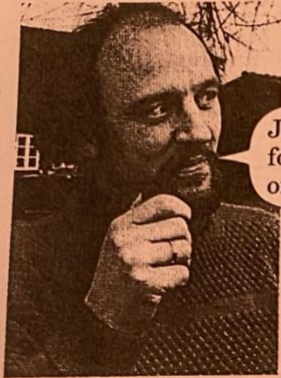
4 da sneen lå så højt omkring huset, at min far måtte klatre ud gennem skorstenen.



5 da jeg fodrede en hest

Ole Lund Kirkegaard fortæller

1 Du skal enten skrive, hvad Ole eller tegne, hvad der står i teksten



Jeg kan fortælle om ...

1

da jeg lige var blevet født og lå og kiggede ud på de høje træer i haven.

2

da jeg fik et par gummistøvler, der var tre numre for store.

3

da jeg faldt på min cykel og slog mig

4

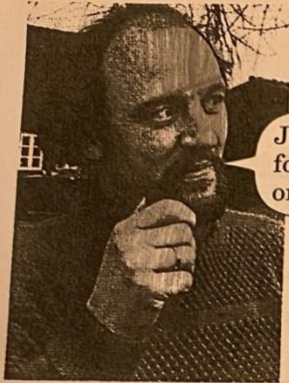
da sneen lå så højt omkring huset, at min far måtte klatre ud gennem skorstenen.

5

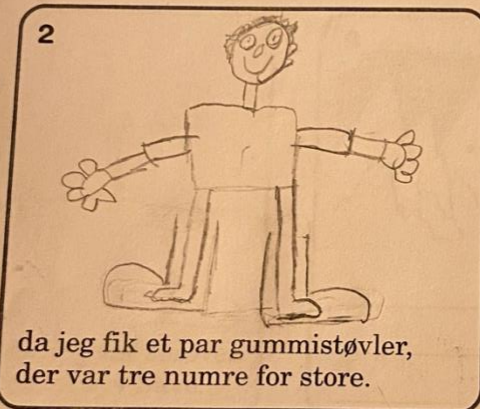
da jeg førte heste på min gård

Ole Lund Kirkegaard fortæller

1 Du skal *enten* skrive, hvad Ole Lund Kirkegaard
eller tegne, hvad der står i teksten.

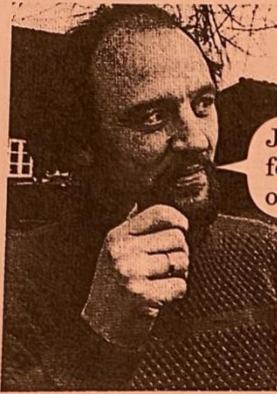


Jeg kan
fortælle
om ...



Ole Lund Kirkegaard fortæller

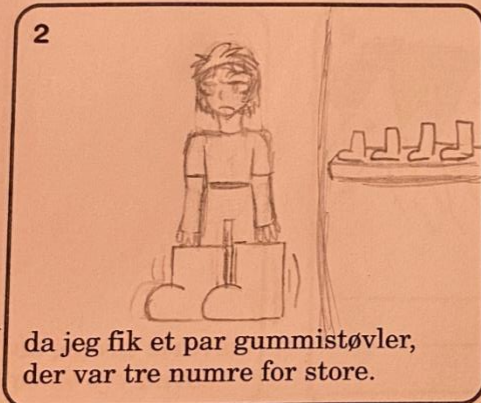
1 Du skal *enten* skrive, hvad Ole Lund eller tegne, hvad der står i teksten.



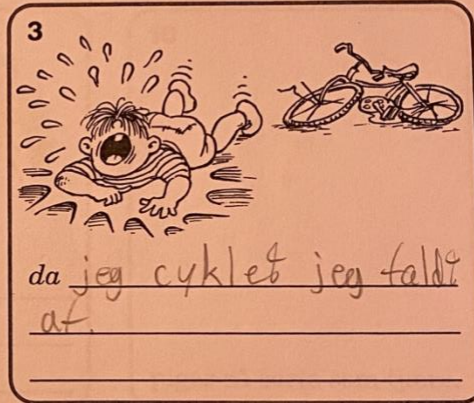
Jeg kan fortælle om ...



da jeg lige var blevet født og lå og kiggede ud på de høje træer i haven.



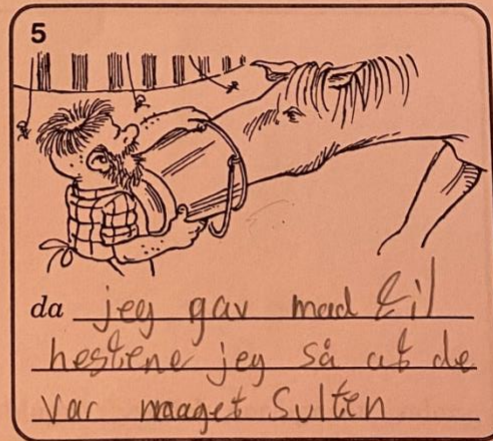
da jeg fik et par gummistøvler, der var tre numre for store.



da jeg cyklede jeg faldt af.



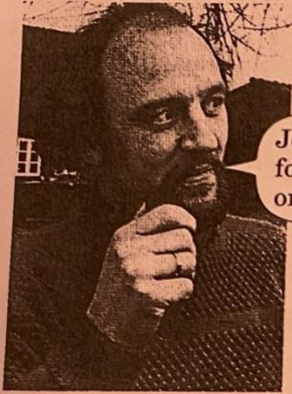
da sneen lå så højt omkring huset, at min far måtte klatre ud gennem skorstenen.



da jeg gav mad til hestene jeg så at de var meget sultne

Ole Lund Kirkegaard fortæller

1 Du skal enten skrive, hvad Ole Lund Kirkegaard fortæller eller tegne, hvad der står i teksten.



Jeg kan fortælle om ...

1

da jeg lige var blevet født og lå og kiggede ud på de høje træer i haven.

2

da jeg fik et par gummistøvler, der var tre numre for store.

3

da jeg var på vej til skole faldt jeg på min cykel

4

da sneen lå så højt omkring huset, at min far måtte klatre ud gennem skorstenen.

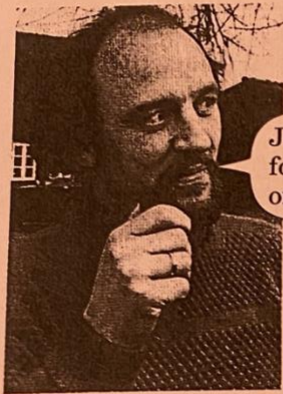
5

da jeg var i gang med at give min hest vand pottede jeg sand

en på min hets hoved

Ole Lund Kirkegaard fortæller

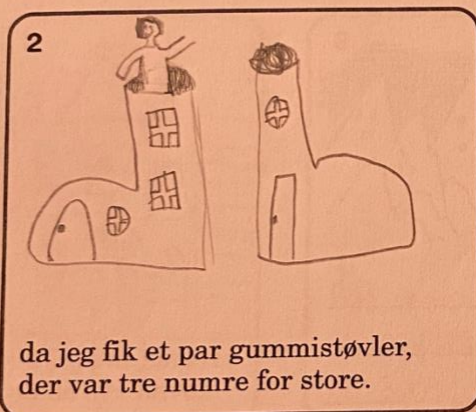
1 Du skal enten skrive, hvad Ole Lund eller tegne, hvad der står i teksten.



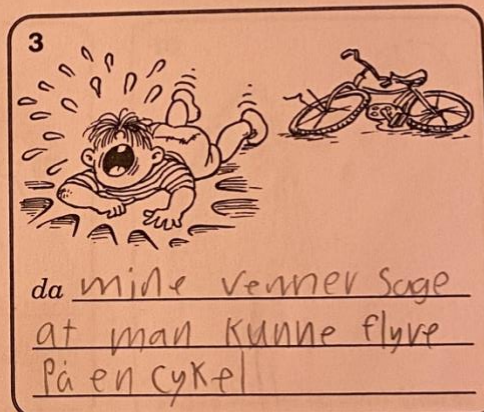
Jeg kan fortælle om ...



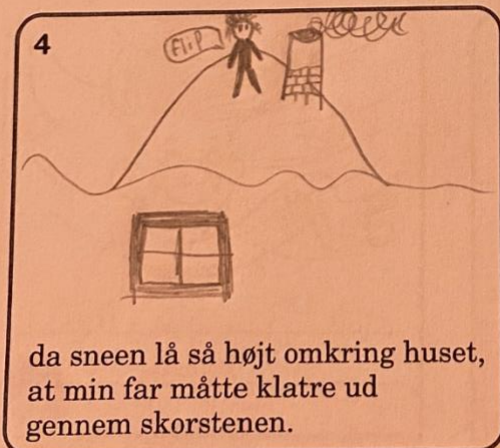
da jeg lige var blevet født og lå og kiggede ud på de høje træer i haven.



da jeg fik et par gummistøvler, der var tre numre for store.



da mine venner sagde at man kunne flyve på en cykel



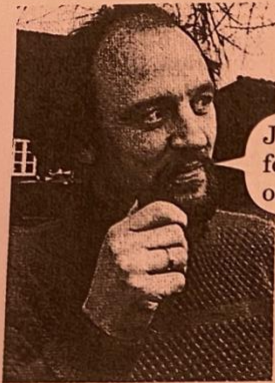
da sneen lå så højt omkring huset, at min far måtte klatre ud gennem skorstenen.



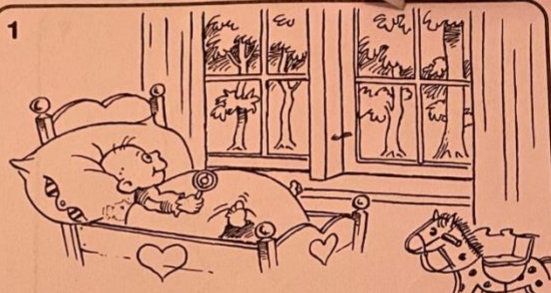
da jeg arbejdede i et cirkus. Det er min ynglings

Ole Lund Kirkegaard fortæller

1 Du skal enten skrive, hvad Ole Lund Kirkegaard fortæller eller tegne, hvad der står i teksten.



Jeg kan fortælle om ...



1 da jeg lige var blevet født og lå og kiggede ud på de høje træer i haven.

2



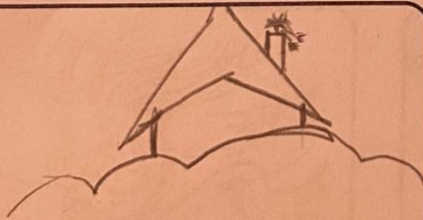
da jeg fik et par gummistøvler, der var tre numre for store.

3



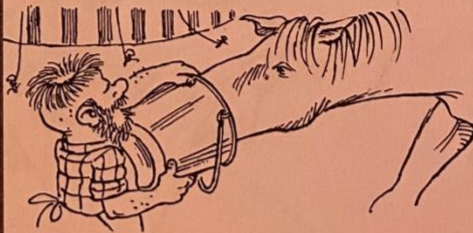
da der var min første gang på cykel, faldt jeg af og
Slå mig

4



da sneen lå så højt omkring huset, at min far måtte klatre ud gennem skorstenen.

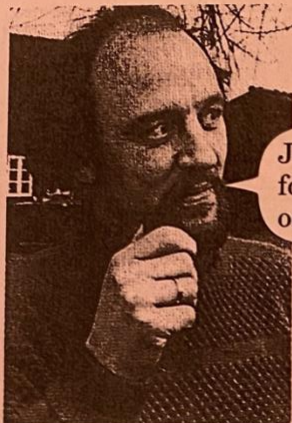
5



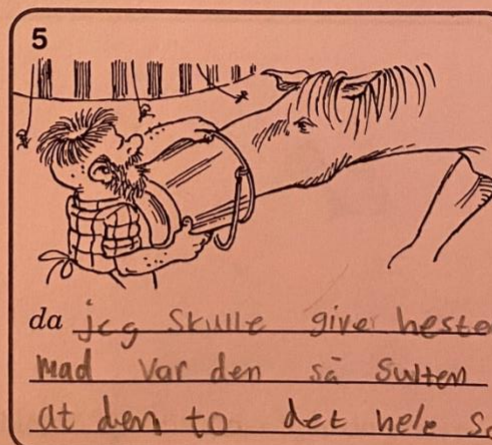
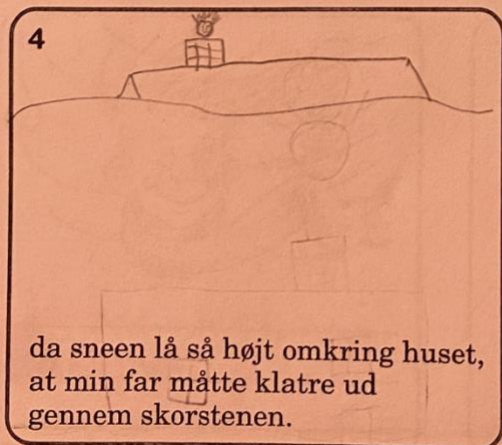
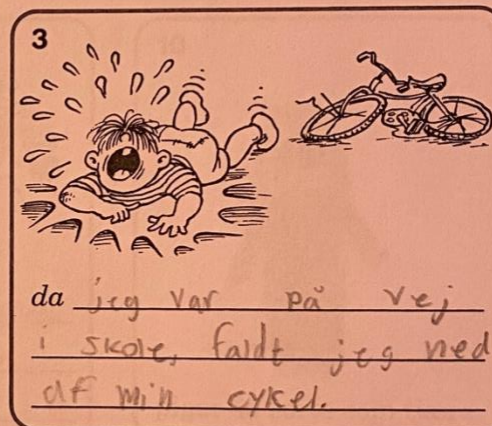
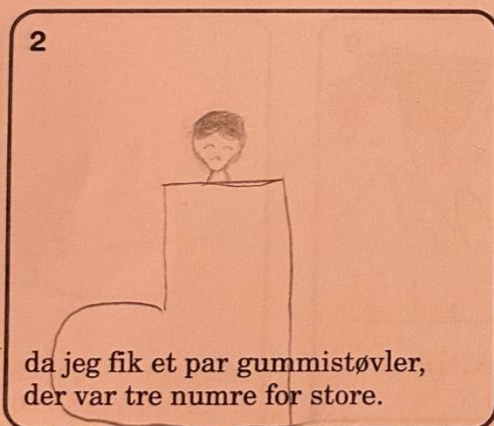
da jeg skulle fodre hesten, byttede den næsen ind i spanden.

Ole Lund Kirkegaard fortæller

1 Du skal enten skrive, hvad Ole Lund Kirkegaard fortæller eller tegne, hvad der står i teksten.



Jeg kan fortælle om ...



ikke var nok til de andre nester.

Kommentarer til elevprodukter:

Jeg har med skjulte navne valgt at medtage elevprodukter fra de elever, der rykkede/overraskede mest under øvelsen. Det illustrerer rigtig godt, at undervisnings- settings og kontekster har kæmpe indflydelse på præstation, deltagelyst, fordybelseslyst, motivation, trivsel og derved ens sociale fællesskabsplacering.

I setting 2 formåede jeg at skabe en undervisnings- setting og kontekst, der gjorde, at der var så meget deltagelseslyst, at der ikke var nok linjer på papiret (se ovenstående produkter).

Øvelsen forgik over flere sider og indeholdt også en meget travl illustration, man skulle skrive en side ud fra. Jeg har valgt kun at medtage forsiden, da den giver et godt indblik i indholdet og udfaldet af undervisningen. Derudover er det bemærkelsesværdigt at se, hvor ens eleverne helt naturligt og instinktivt har valgt at gribe opgaven an på.

Teori og metode specialpædagogik (Pædagogisk psykologi):

I arbejdet med dette essay og aspekterne af videndeling har jeg været rundt omkring i teori og metode. Jeg ønsker her at sammenfatte nogle af mine tanker i henhold til planlægning samt noget af min refleksion, der opstod på baggrund af undersøgelsen.

Der var flere Thomas Nordahl teorier, jeg havde konstant i hovedet fra "Eleven som aktør", Blandt andet var det omhandlende perspektivering og lærerens evne til at sætte sig i barnets sted for at kunne forstå dets handlinger og arbejdet med lærer- og elevrelation (asymmetriske relationer), men også særligt de to teoretiske sætninger: "Forståelse gør eleven i stand til at forstå sig selv", og "Forståelse påvirker elevens opfattelse af sig selv" (Nordahl, 2012).

Hvis vi skal analysere lidt på de to begreber, skal man altså som fagprofessionel være i stand til at forstå det uforståelige eller dybere det uforståede.

Det er her særligt vigtigt at se eleven i flere kontekster og settings for at kunne forstå, hvilke eleven er trykke i for derved at kunne understøtte elevens behov.

Sammenfattet med hvad jeg observerede til skolehjemsamtaler, var det også interessant at observere trivselssamtaler med eleverne.

I disse samtaler skal eleverne evaluere på egne præstationer i skolen her i blandt undervisningsparathed på en skala fra 1 til 10. Det bemærkelsesværdige her var, hvordan særligt de kognitivt og fagligt stærke havde meget lave forventninger til egne præstationer, hvor de svagere og socialt udsatte elever havde urealistisk høje forventninger.

I mine litteraturstudier af kompleksiteten af børns hjerner og adfærd har jeg både søgt viden indenfor medicinske årsager, såsom amygdala forstyrrelser, hvor hjernen er underudviklet / skadet i den interne kommunikation. Det kan være både grundet kraftige andre diagnoser eller omsorgssvigt, men det resulterer i, at barnet er ude af stand til at tænke konsekvenser og risikovurdere egne handlinger (Bye Jensen, 2006). Jeg har også søgt viden indenfor modstand enten pga. stigende synlighed ved kognitive krav (McDermott, 1996) og modstand på undervisning på baggrund af relationsproblemer eller interessekonflikter (Klinge, 2018).

Det er hverken en lærers opgave eller kompetenceområde at skulle diagnosticere, men jeg advokerer for, at en bred faglig viden er vigtig for netop at muliggøre perspektiveringen!

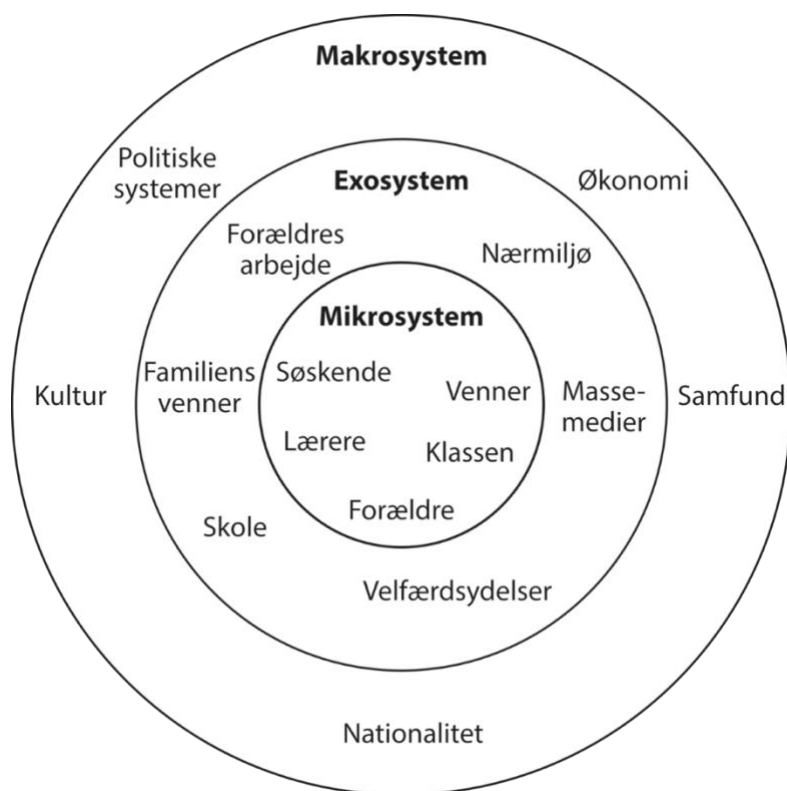
I arbejdet med kontekster og settings fandt jeg ud af, at det var nemmere ikke at putte eleverne i bås, men med stigende kendskab til elevgruppen at tilrettelægge undervisningens rammer så den havde trivsel og deltagelsesfremmende kvaliteter (Klinge , 2016).

I den forbindelse havde aktiviteterne brug for en ringere grad af lærerstyring, og jeg kunne af den grund være understøttende, hvor der var brug for mig.

Ydermere var det vigtigt at have fokus på elevernes arbejdshukommelse, da for komplekse opgaver eller for store introduktioner kunne være direkte katalysator for opgivelse fra start på de udsatte elever, som syntes, det var svært nok bare at eksistere i de normale undervisningsrammer (Gathercole & Packiam Alloway, 2009).

Derfor arbejdede jeg hurtigt med at inddrage tavlen som dagsorden i situationer, hvor selvstændigt arbejde og fordybelse var pålagt (Gathercole & Packiam Alloway, 2009).

Uri Bronfenbrenners model.



(Hedegaard-Sørensen, Molbæk, & Quvang, 2015)

Ovenfor ses Uri Bronfenbrenners model. Denne model var utrolig god til at udøve perspektivering i komplekse og udfordrende pædagogiske eller læringsituationer.

Det er vigtigt i en analyse af eksempelvis et barn i komplicerede læringsituationer at medtænke

alle lag og deres indbyrdes indflydelse og være klar over, hvilke nedslag man laver og hvorfor: Er det et mere overordnet samfundsmæssigt og historisk perspektiv, man ser og analyserer praksis ud fra, eller er det på et mere lokalt niveau, hvor medierne eller skolens organisering er i fokus, eller er det på et nært, relationelt niveau gennem eksempelvis et fokus på lærer-elev-relationen eller barn-barn-relationen (Hedegaard-Sørensen, Molbæk, & Quvang, 2015).

Modellen er god, da den tager alle virkningsfaktorer iboende og omkring barnet med, og den blev konstant brugt i arbejdet med eleverne og i tilrettelæggelsen af undervisningen. Den blev bedre og bedre i mit stigende kendskab til eleverne både lokalt og privat (i forbindelse med skole-hjem-samtaler) og i mine observationer af elevernes indsats på tværs af skolens fag og praksisser. Udover, i en skole som er en samfundskonstruktion og dannelsesinstitution, er det også et vigtigt parameter at medtage i eventuelle analyser af børn og deres handlemønstre i forskellige kontekster og settings.

Støttende undervisning (støttelærer og to-lærerordning):

I arbejdet omkring klassen og i forbindelse med min praktik var jeg ude en del som støttelærer sammen med min praktiklærer. Desværre blev den ellers enkeltelev bevilget støtte brugt mere bredt på hele klassen og under min praktik, blev den helt frataget i min tilknyttede praktikklasse. Derudover oplevede jeg, at støttetimer blev inddraget til fordel for at bruge den ekstra lærer med særlige kompetencer indenfor specialpædagogik som vikar på skolen.

Jeg synes, dette var utrolig ærgerligt, da jeg i min undersøgelse oplevede, hvordan man virkelig kunne rykke på elevernes faglige kompetencer netop ved at lave formålstjenlig inddeling og ved at skabe særlige specialtilrettede og trivselsfremmende settings og undervisningskontekster. Dette var nemmest i en to-lærer ordning, da den tillod inddragelse af co-teaching.

Elevinterview:

Under hele min praktik udførte jeg løbende elevinterviews med særligt fokus på de social og fagligt udfordrede elever. Disse samtaler gik på, hvordan de godt kunne tænke sig, at skolen var indrettet og hvilke situationer i undervisningen, de bedste kunne lide.

Ligesom de socialt udsatte elevers lidt forskruede opfattelse af egne præstationer i forbindelse med elevinterviews, kunne det sammenlignes med at se disse elever som: "Børn i vanskeligheder" fremfor "børn med vanskeligheder" (Holm Poulsen, 2021). Deraf også deres konstatering om ikke at besidde nogle iboende problemer.

I den forbindelse er alt forankret i kontekster, og det er med andre ord ikke nødvendigvis barnet, der er forkert på den, men barnets samspil med rammerne, som influerer og påvirker hinanden i et gensidigt samspil med deraf negativt udfald (Holm Poulsen, 2021).

Derfor kunne jeg udlede af mine løbende interviews af de undervisnings- settings og kontekster, der var mærkbar trivselsfremmende, var dem, hvor eleverne var placeret i mindre grupper, og hvor der var særligt fokus på trivsel, og hvor undervisningens indhold, agenda og materialer rummede mange lag og mulighed for rig modalitet og differentiering, og hvor inklusionen var i højsædet.

Intet af det lyder særlig overraskende, men i en stor klasse med mange interessefeltter og mange forskellige behov, er det desværre noget, man nemt overser eller ikke har mulighed for.

Disse elevinterviews førte også til, at nogle af eleverne udtrykte koncentrationsbesvær ved deres placering i undervisningen, og derved ledte det også til, at vi lavede nye pladser, hvor flere af dem, der havde det svært, efter eget ønske, blev placeret ved 1-mands-borde. Dette kunne jeg have

forestillet mig havde haft en diametralt modsat en trivselsskabende effekt, men det resulterede i, at disse elever blev mindre synlige i undervisningen og derved ikke vækkede aversioner fra de andre i fællesskabet (McDermott, 1996).

Desuden er elevernes centrale placering et vigtigt værktøj i tilvejebringelsen af det gode arbejdsfællesskab og i arbejdet med rolig og konfliktløs undervisning (Jacobsen, Christiansen, & Sand Jespersen, 2003).

Teori, metode og didaktik Dansk:

I dette afsnit vil jeg behandle og fortælle om planlægningen af litteraturforløbet fra min undersøgelse. Jeg vil behandle dette afsnit bredere end foregående afsnit for så efterfølgende at samle op på, hvordan specialpædagogikken var situeret i danskforløbet og faciliterede nye muligheder for litteraturundervisningen.

Det er vigtigt for mig at understrege vigtigheden af at have zoomet så meget ned i de to valgte undervisningssettings for så efterfølgende at kigge i et mere helikopterperspektiv på undervisningsfaget dansk (Dansk Etape 1 Æstetiske Tekster).

Det at arbejde zoomet ind i analysen af kontekster giver god mulighed for efterperspektivering og dyb analyse af undervisningssituationer, både hvor man som underviser er presset og i situationer, hvor der er god fordybelse. Efterfølgende har de analyser været direkte influerende på planlægningen og tilrettelæggelsen af litteraturundervisningen, som ikke kunne være afstedkommet uden trykke relationer og gode arbejdsfællesskaber.

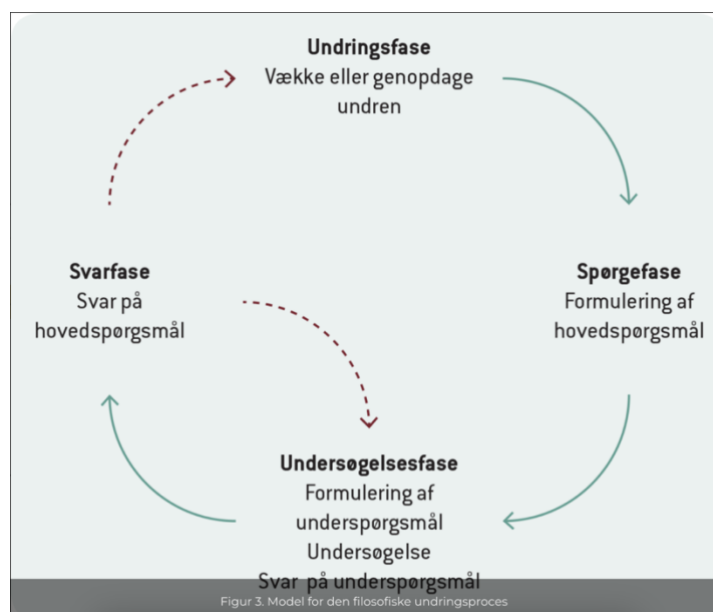
Det rammesættende gelænder:

I planlægningen af litteraturforløbet, hvis fremgangsmåde og indhold er præsenteret tidligere i essayet, var det vigtigt for mig at agere eftertænksom over for processen og fremgangsmåden som undervisningsforløbet kørte efter. Det hjalp mig i planlægningen at tænke filosofi med børn omkring litteratur som en undringsproces bestående af 4 faser som set i modellen (Nabe-Nielsen, 2019).

Som vist forgår det som en rundtur, hvor der konstant dukker nye perspektiver op, og det er derfor relevant at være fleksibel nok til at vende tilbage til undersøgelsesfasen (Nabe-Nielsen, 2019).

Denne fremgangsmåde var et rigtig godt værktøj, da den lagde op til at eleverne følte sig hørt og mærkede, at deres pointer rummede lige så mange kvaliteter og rum til undren fra mig. Og det medvirkede til, at vi fik en debat med mange elementer af ligeværd.

Modellen skal ikke forstås som en færdig opskrift på en fremgangsmåde, men derimod som et rammesættende gelænder for en undervisningsmetode, der rummer plads til nye undringssspørgsmål (Nabe-Nielsen, 2019).



Den formative evaluering:

Som en forsættelse af forrige afsnit ønsker jeg kort at krydse, hvilke teorier og metoder jeg brugte til at evaluere på, om eleverne havde fået den ønskede forståelse og udbytte af de læste tekster.

For at jeg konstant kunne evaluere udbyttet af undervisningen, havde jeg arrangeret nogle små opvarmningssamtaler og skriftlige spørgsmålsarbejdsider, der blandt andet indeholdte persongalleri, som eleverne kunne bruge som hjælpeværktøjer til at styrke deres arbejdshukommelse (Gathercole & Packiam Alloway, 2009), men også til at jeg som underviser kunne evaluere formativt på læringsudbyttet og derved jævnligt tilpasse forløbet til elevernes forudsætninger og kognitive kompetencer (Illum Hansen & Gissel, 2021).

Det er også vigtigt, at forløbet styrker elevernes fortolkningskompetence, og at de lærer at læse med litterærfordobling, altså at fortolke en udvidet mening ind i en tekst ud over den bogstavelige mening (Illum Hansen & Gissel, 2021).

Det leder mig over til at påtale vigtigheden af styrkelsen af elevernes inferenser, som den proces, hvor læseren bruger to eller flere informationer fra en tekst til at skabe en tredje betydning, som ikke er udtrykt direkte i teksten (Illum Hansen & Gissel, 2021).

OLK-universet rummede mulighed for træning samt styrkelse alle disse kompetencer og var nem at tilpasse, tilrettelægge og indramme på interessante måder, som fangede eleverne.

Det var også nemt for mig som underviser at opfinde interessante aktiviteter samt anderledes kontekster og settings rundt om.

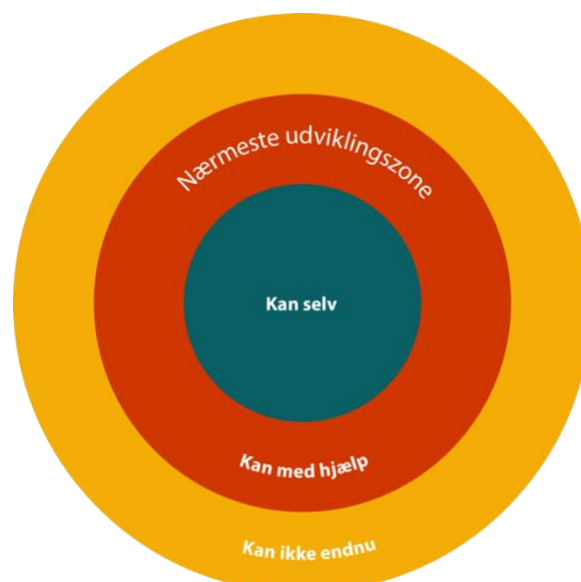
NUZO og Stilladsering:

Igennem al min undervisning og bestemt også den her har jeg søgt inspiration fra Lev Vygotskys teori om den nærmeste udviklingszone (Systime, 2023).

NUZOs omdrejningspunkt er, at alle eleverne har forskellige udgangspunkter og læringsforudsætninger, hvilket var noget, der var meget tydeligt i den her undersøgelse.

Det er vigtigt, som litteraturunderviser, ikke at sidde dette overhørig, men at bruge det som debatskabende værktøj, i så fald muligvis man at hjælpe barnet hen til næste zone.

Formaliteten af setting 1 gav mig implementeringsmulighed for at afsøge børnenes forudsætninger og bruge deres meget forskellige udgangspunkter på en konstruktiv og inkluderende måde (Systime, 2023). Herunder ses en model for NUZO, som illustrerer, hvordan man ved hjælp bliver ført ind i "kan selv" eller "mestringszonen" (Systime, 2023).



Stilladsering brugte jeg meget i min planlægning. Det hjalp mig også til at forstå, med kendskab til elevgruppen, hvordan jeg skulle tilrettelægge undervisningen for at gøre den interessant, da jeg tidligt i praktikken blev klar over, at samme indhold kunne præsenteres, både så det fangede eleverne, og så det bestemt ikke gjorde. I stilladsering tænker man det didaktiske indhold som et stillads og med de 6 komponenter, er det en god hjælp til planlægning og tænkning af differentieret undervisning, da den hjælper med NUZO i den forstand, at når man kender den nærmeste udviklingszone, hjælper stilladsering med at tilrettelægge den differentierede undervisning, så vi kommer derhen (Systime, 2023).

Stilladseringens 6 kendetegn:

1. Det vækker barnets interesse for opgaven.
2. Det forenkler opgaven sådan, at barnet kan løse den.
3. Det styrer og holder barnet på rette spor mod et mål.
4. Det synliggør vigtige træk i problemløsningen.
5. Det kontrollerer frustration og justerer risiko.
6. Det viser løsningen eller elementerne i den.

(Systime, 2023)

Jeg har altid særligt fokus på punkt (1.) og (5.), når jeg tilrettelægger undervisningen, da det medtænker både interesse og fagligt / kognitivt niveau for at undgå dårlige oplevelser og frustrationer (Gathercole & Packiam Alloway, 2009).

[Wolfgang Klafkis indflydelse på indhold og formidling:](#)

Klafki var, kort beskrevet, fortaler for, at indholdet i undervisningen skulle målrettes elevernes forudsætninger og klassestrin (Fuglseth, 2018). Klafki arbejdede på at danne overblik over og kategorisere de mange forskellige former for dannelses teorier, der allerede eksisterede. Han opdelte dem overordnet i to kategorier: Den materielle dannelse og den formale dannelse (Rahbek Schou, Wiberg, & Qvortrup, 2013).

[Den materiale dannelse:](#)

Kort beskrevet har den materiale dannelse fokus på, at undervisningen tager afsæt i indholdet. Altså en dannelse fokuseret på samfundskundskab, samfundsmæssige kulturholdninger mm., altså det at videreføre traditioner og værdier til næste generation (Rahbek Schou, Wiberg, & Qvortrup, 2013).

[Den formale dannelse:](#)

Den formale dannelse tager afsæt i eleven.

Den formale teori omhandler individets evner og interesser, hvor indholdet i undervisningen primært er et middel for at dygtiggøre eleven indenfor egne interesserer (Rahbek Schou, Wiberg, & Qvortrup, 2013).

Den kategoriale dannelse:

Klafki fandt begge lejre af dannelsesteori for fragmenteret og skabte på baggrund af det sin egen dannelsesteori; nemlig den kategoriale dannelse (Rahbek Schou, Wiberg, & Qvortrup, 2013).

Den dannelsesteori er en syntese mellem material og formel dannelse.

Den indeholder tre overordnede erkendelsesinteresser (selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet). Klafki mener, at planlægning med kategoriale dannelse for øje må have epokale nøgleproblemer som indhold. Da man ikke kan undervise i alting, må indholdet for undervisningen udvælges eksemplarisk ud fra de epokale nøgleproblemer (Rahbek Schou, Wiberg, & Qvortrup, 2013).

Klafki i situeret praksis:

I arbejdet med mit forløb var Klafkis tanker både om dannelse og læringssyn relevante for mig. Den kategoriale dannelse brugte jeg som planlægningsbyggekloks, både da jeg skulle planlægge aktiviteter, og da jeg skulle tænke over min formidling af undervisningens indhold overfor elevgruppen.

Formålet med de epokale nøgleproblemer er, at de skaber en subjektiv relevans for eleven, mens de samtidig bidrager til at åbne fagenes metoder og begreber for eleverne. Dette kan ifølge Klafki blandt andet gøres ved at udføre projektarbejder og tværfaglige forløb (Fuglseth, 2018).

I arbejdet med alternative settings og kontekster muliggjorde det blandt andet, på baggrund af OLK's mange underliggende temaer om blandt andet skæve eksistenser og relevante problemstillinger som mobning og familieproblemer, at få undervisningen til at stå i knivskarp relevans til elevernes lokale liv på skolen samt privat, og undervisningen blev derfor af filosoferende og livsændrende kvalitet.

Det blev her i situationen, på baggrund af undervisningsindholdet, muligt at italesætte børnehierarkiet og derved de sociale positioner (Holm Poulsen, 2021). Derved også en stærk appel til at bruge sin sociale position i hierarkiet på en inkluderende måde (Holm Poulsen, 2021).

Det illustrerer nogle af de mange kvaliteter af implementeringen af kategoriale dannelse i planlægningen og udførelsen af undervisning.

Derudover skal tilføjes, hvordan formålstjenlig elevholdinddeling i alternative undervisningskontekster og settings gav mig en direkte adgang og accept i elevgruppens fællesskab.

Denne måde at arbejde på gav dyb mening i forhold til relationsarbejdet, som blev kraftigt speedet op. Samtidig var det nemt at italesætte svære temaer med relationsskabende/forbedrende/reparerende karakter og appellere til medmenneskelighed i børnehierarkiet (Ekornes, 2018).

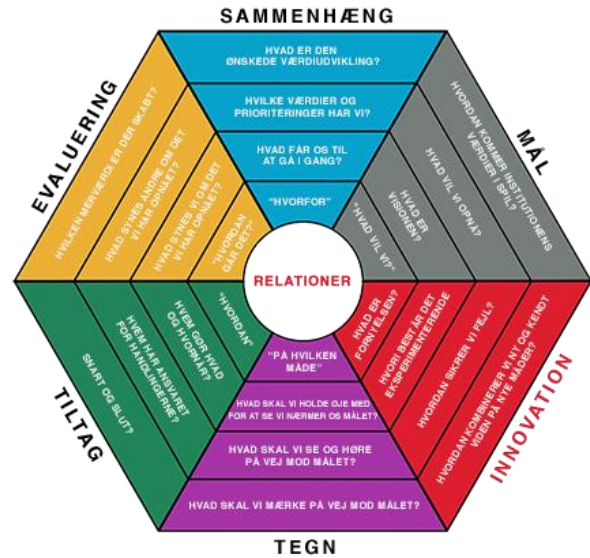
SMTTE Modellen:

Kort og præcist vil jeg afrunde med at fortælle, hvordan SMTTE modellen, i min planlægning samt eksekvering, fungerede som en slags prikken over i'et.

Altså, en model, som alle andre modeller gik i hak med og blev samlet af.

Særligt de mange HV-spørgsmål, opsummerer særligt dybden i modellen og derved overført til undervisningsplanlægningen.

Og uanset hvilket aspekt af undervisningen vi analyserer på, så er det altid relationen, der er i centrum (Andreasen, 2019).



(SMITTER, 2023)

Afrunding:

Jeg vil afrundende takke for, at jeg har fået mulighed for at afsøge, hvordan jeg kunne arbejde med trivselsfremmende undervisning tilrettelagt på baggrund af dansk æstetisk litteratur, og hvordan det har banet vejen for dybe og filosofierende samtaler af fællesskabskabende karakter. Jeg oplevede på baggrund af implementeringen af den alternative undervisning, at der blev gjort mindre modstand på undervisningen, og eleverne fik en dybere respekt for mig som klasseleder. Jeg oplevede også, at et lidt bestemt blik blev mere effektivt adfærdskorrigerende end råben. Det hele kan koges ned til, at vi som lærere skal lære at bygge og reparere relationer og skabe gensidig respekt lokalt.

De æstetiske tekster og oplevelserne forbundet dermed rammesatte undervisningens tema, og gjorde det nemt at italesætte og inddrage børnenes erfaringsverden og filosofier i undervisningen. Da jeg kom hjem fra første dags praktik, tænkte jeg: "Åh nej, hvad har jeg dog rodet mig ud i!", men da jeg gik hjem sidste dag, var jeg faktisk trist over ikke at skulle tilbage dagen efter. Så jeg håber, dette essay illustrerer styrkerne ved at inddrage alternative kontekster og settings, og hvilke sociale og fællesskabsfremmende kvaliteter det korrekte litteraturvalg kan have.

Min Digi-Talk:

<https://www.studietube.dk/video/8753648/6aea88063d38c6c25b7d411ed61bbc09>

Observationsskema for praktikdag 1 (03/10/2023):

Tid / Modul / Sted	Underviser	Hvad er specielt i dag/i situationen?	Omgivelser	Hvad omhandler undervisningen? Hvordan integrerer underviser og elever?	Udfordringer
08:00 4B Klasselokale	Matematiklæreren J. Klasselæreren S og jeg er støtte på en udfordret elev (fokuselevgruppe).	Første lektion. Eleverne finder hurtigt deres pladser. Skolen har en politik om at indskoling og mellemtrin skal indlevere deres mobiltelefoner. Dette tager en del undervisningstid, da mange elever yder modstand og i hemmelighed prøver at beholde deres telefoner, hvor en anden gruppe leger politi, hvilket giver en del internt fnidder.	Klassen er indrettet med tomandsborde i 3 rækker ned igennem lokalet. I siden af klasselokalet er en skillevæg, der giver et forrum med arbejdsbordene.	Eleverne skal have omgeometri og forskellige figurer og deres kendetegn. Matematiklæreren er god til ikke at gøre nar af forkerte svar og hjælper eleverne på rigtige vej på en fin og ikke udstillende måde.	Ingen synlige udfordringer på nuværende tidspunkt. Eleverne virker engagerede, og mange melder sig frivilligt på banen med hånden i vejret. Jeg observerer dog særligt en dreng, der prøver at tiltrække sig opmærksomhed fra særligt de andre elever på uheldige måder, der forstyrrer undervisningen.
08:35 4B Klasselokale	Samme som ovenstående.	Eleverne bliver opdelt i 3 grupper for at skulle arbejde med samarbejdsgeometriøvelser. Vi er en lærer på hver gruppe (som skifter hvert 20 minut).	Jeg sidder ved en gruppeborde i klasselokalet med en gruppe. Læreren J i anden ende af rummet med næste. Læreren S tager 3 gruppe med til et tomt klasselokale ved siden af.	Jeg skal lave domino spil med elevgruppe 1. En meget blandet gruppe af elever. De forstår opgaven, men er meget svære at motivere. Drengen, jeg tidligere observerede, beder om at gå på toilettet og kommer tilbage lige så våd, som havde han	Som beskrevet udfordring med drengen, der tiltrækker sig uheldig opmærksomhed. For at få ro på vælger jeg at bruge lidt tid på at snakke om, hvorfor det er vigtigt at lære geometri, og derefter deler jeg eleverne over i to grupper, så jeg kan have særligt fokus på at holde ro på et par af drengene og derved styrer spillet lidt mere, end hvad

				været i bad, imens han danser og prøver at få de andre til at grine (hvilket lykkedes for ham). Dette forstyrrer utrolig meget, og jeg har svært ved at få gruppen på rette kurs.	læreren J havde planlagt.
09:05 4B Klasselokale	Samme som ovenstående.	Vi har gruppeskift og jeg skal have en 100% drenge gruppe. Ovenpå på første oplevelse er jeg lidt ekstra på vagt og mere autoritær, end jeg ønsker ved første møde med en ny klasse.	Vi sidder ved samme bord, og jeg får hurtigt fejlet alle brikkerne til spillet sammen og instrueret i, hvad aktiviteten går ud på.	Jeg bliver overrasket over, hvor godt og engageret drengegruppen er. Særligt en dreng er meget stille og lidt nervøs. De andre drenge er gode til at inddrage ham og vente på, at han bliver klar til at deltage.	Jeg følger ud af øjenkrogen min tidligere gruppe, som nu er ved læreren J's bord. Der er mere kaos end før, og de er svære, selv for J, at styre. Jeg danner mig her tanker om, at det i så fald ikke har noget med mig som ny fagperson at gøre. Jeg ville forvente, at de skulle teste mine grænser af. Jeg skal være opmærksom på gruppedanneler.
10:15 4B / 4A Idrætssal	Klasselæreren S og Idrætslæreren P.	De to klasser har idræt samme tid, og ideen er at grupper af elever skal skifte mellem aktiviteter hos de forskellige lærere.	Eleverne er i en meget stor idrætssal, der bliver delt over på midten via en gummi foldevæg, der kører ned fra loftet.	Læreren S er autoritær og instruerer sin klasse (4B) i de kommende aktiviteter. Læreren P kører fuldstændig laissez faire ledelse og holder ikke opsyn på eleverne. Der	Det manglende regelsæt og balladen fra 4A er meget forstyrrende for eleverne i 4B, og de har svært ved at holde fokus.

				er kaos i den anden hal. Der bliver leget med væggen, og eleverne fra 4A kravler under, så S må gå ind og skælde ud på den anden side.	
10:30	Klasselæreren S og Idrætslæreren P.	Samme som ovenstående	Vi befinder os i en opdelt idrætssal. Der er opstillet kegler på gulvet, som skal danne baner for elevgruppe opdelt aktiviteter.	Læreren S instruerer i den nye aktivitet, som er kryds og bolle (aktivitet med konkurrence element). 4 grupper med hver 6 elever i. Hver dyster to mod to imod hinanden.	<p>Der opstår hurtigt konflikter imellem grupperne og internt i grupperne. Dem, der i følge de andre er for langsomme, bliver lynchet, og der opstår hurtigt et slagsmål mellem en af pigerne fra en gruppe med en af drengene fra en anden, der driller hende. Det er tydeligt, at han ikke har fulgt reglerne, hvilket resulterer i, at pigen stikker ham en knytnæve i hovedet og et par slag på armen, før vi får grebet ind og adskilt dem.</p> <p>Jeg skal være særligt opmærksom på at bruge aktiviteter med konkurrence elementer, da eleverne ikke kan håndtere dette. Fokus på samarbejde!</p> <p>Til sidst må</p>

					idrætstimen afbrydes grundet for meget ballade, og alle elever sendes i bad og bliver bedt om at gå i klassen direkte bagefter.
12:30 4B Klasselokale	Klasselæreren S.	<p>Eleverne skal arbejde videre med en roman. Læreren skal oplæse de sidste 3 kapitler, og eleverne skal derefter arbejde videre med en boganalyse og persongalleri.</p> <p>Der er meget larm og en urolig stemning. Balladen i idræt har forfulgt eleverne i frikvarteret og har givet endnu mere konflikt. Den første del af undervisningen går med at få snakket tingene igennem.</p>		Der er en del uro, og der bliver forsøgt at få snakket problemerne igennem. Eleverne har svært ved at høre hinanden og vente på deres tur, så der bliver for det meste bare råbt i munden på hinanden.	<p>Eleverne virker overtrætte og overkørte. Det der startede som en lille konflikt med lidt snyd i idræt har splittet klassen i to. Og det er enormt svært at få lukket konflikten.</p> <p>Læreren S gør et rigtig godt stykke arbejde og får skåret igennem og lukket den godt.</p>
13:00 4B Klasselokale	Klasselæreren S.	Nu går oplæsningen i gang, og eleverne har selv fundet bøgerne, så de kan kigge med.	<p>Eleverne sidder to og to dog ikke ved deres respektive pladser.</p> <p>Dette tager lidt tid at løse, da eleverne ikke forstår, hvorfor de ikke må sidde på gulvet, i vindueskar mene, og hvor end de ellers lyster.</p>	Der bliver oplæst. Læreren S går ned igennem klassen, imens hun oplæser med bedste fortæller stemme.	<p>Oplæsningen må dog afbrydes mange gange, da eleverne sidder og prikker til hinanden og forstyrrer på anden vis.</p> <p>To drenge, der er sidemakkere ved vinduesbordet, sidder og vikler gardinerne rundt om hovederne. Læreren S giver et moralsk foredrag om, at hvis man gør noget forkert, bør man stoppe nu. Dette griner drengene bare ad. De fortsætter længe.</p>

					<p>Stemningen er generelt dårlig, og de elever, der bare gerne vil høre historie, bliver enormt frustrerede, hvilket bare synes at nære drengene.</p>
--	--	--	--	--	---

Den problematiske drengegruppe er dem, jeg har observeret kontinuerligt hele dagen.

Bibliografi

- Andreasen, K. o. (2019). *Didaktiske forløbs mål og formål. I- Hvad er didaktik?*. København: Akademisk forlag.
- Bandura, A. (2012). *Self-efficacy. Kognition & pædagogik*. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Børne-, & Undervisningsministeriet. (2023). *folkeskolens mål, love og regler*. Hentet fra uvm.dk: <https://www.uvm.dk/folkeskolen/folkeskolens-maal-love-og-regler/om-folkeskolen-og-folkeskolens-formaal/folkeskolens-formaal>
- Blok Johansen, M. (2019). *Abstruse tekster og dannelse. I: Litteratur og dannelse: at lade sig berige af noget andet end sig selv*. København: Akademisk Forlag.
- Bye Jensen, V. (2006). *Neuropædagogik; Det er hjernens fejl*. København: BUPL.
- Center for mentalisering. (2023). *Hvad er mentalisering?* Hentet fra Center for mentalisering: <https://www.centerformentalisering.dk/hvad-er-mentalisering/>
- Dysthe, O. (2020). *Lærereens betydning og rolle i dialogisk pædagogik*. Aarhus: Klim.
- Ekornes, S. (2018). *Lærerprofesjonalitet i arbeidet med psykisk helse i skolen. (s. 67-83 og 109-117 af 130)*. Bergen: Fagbokforlag.
- emu. (2023). *Her finder du formålet for faget dansk*. Hentet fra emu.dk: <https://emu.dk/grundskole/dansk/formaal?b=t5-t8>
- Fanø, S. (2018). *Tekstarbejde, undervisningsdifferentiering og fortolkning på 1.-6. klassetrin. I: M. Jørgensen og I. Maibom (Red.), Undervisningsdifferentiering i dansk: teori og praksis*. Aarhus: Kvan.
- Folketinget. (2023). *Danmarks Riges Grundlov*. Hentet fra ft.dk: <https://www.ft.dk/da/dokumenter/bestil-publikationer/publikationer/mingrundlov/mingrundlov/kapitel-8/paragraf-76>
- Fuglseth, K. (2018). *Kategorial dannning og bruk av IKT i undervisning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gathercole, S., & Packiam Alloway, T. (2009). *Børn, kæring og arbejdshukommelse*. København: Dansk psykologisk forlag.
- Hansen, T. I. (2011). *Den kognitive analysemetode I: Kognitiv litteraturdidaktik*. Frederiksberg: Dansk lærerforeningen .
- Hansen, T. I., & Gissel, S. T. (2021). *Tilbage til teksten - Kapitel 4. Hvad sker der, når vi læser litteratur?*. København: Hans Reitzel.
- Hart, S. (2009). *Konsekvensen af utrygge relationer*. København: Hans Reitzel.
- Hedegaard-Sørensen, L., Molbæk, M., & Quvang, C. (2015). *Deltagelse og forskellighed. 2. Det inkluderende perspektiv i folkeskolen og i læreruddannelsen*. Aarhus: Systeme.
- Hertz, S. (2010). *There is a crack in everything, that's how the light gets in. I: S. Brinkmann (Red.), S. m. fl. Brinkmann (Overs.), Det diagnosticerede liv : sygdom uden grænser*. Aarhus: Klim.
- Hertz, S. (2006). *På udkig efter de unges invitationer*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Holm Poulsen, C. (2021). *Skolevanskligheder og inklusionsmuligheder - fra et børneperspektiv. Kapitel 4 børns (u)forståelige handlinger*. København: Hans Reitzel.
- Honneth, A. (2003). *Behovet for anerkendelse*. København: Hans Reitzel.
- Illum Hansen, T., & Gissel, S. (2021). *Tilbage til teksten - Kapitel 7. Vurdering af elevers litterære fortolkningskompetence*. København: Hans Reitzel.
- Ipsen, M., & Christoffersen Denning, R. (2022). *Den reflekterende klassesamtale. I: L. I. Skov (Red.), Meget mere mundtlighed*. København: Akademisk Forlag.
- Jacobsen, B., Christiansen, I., & Sand Jespersen, C. (2003). *Mød Eleven*. København: Hans Reitzel.

- Klinge, L. (2016). *Elev-lærer-relationer i klassen. I: Rasmus Alenkær (red.), Inklusionsvejledere.* København: Dafolo.
- Klinge, L. (2018). *Sådan fremmer læreren elevens engagement.* København: Kognition & pædagogik.
- Klinge, L. (2021). *Lærer uden skælv.* Aarhus: Kvan.
- Kvellido, Ø. (2013). *Børn i risiko - Kapitel 6 - Forskellige familieførers indvirkning på børns udvikling.* Frederiksberg: Samfundslitteratur .
- Kvellido, Ø. (2013). *Børn i risiko - Kapitel 7. Børn, som bliver udsat for omsorgssvigt .* Frederiksberg: Samfundslitteratur .
- McDermott, R. (1996). *Hvordan indlæringsvanskeligheder skabes for børn. I: C. Højholt & G. Witt (Red.), Skolelivets socialpsykologi : nyere socialpsykologiske teorier og perspektiver.* København: Unge Pædagoger.
- Mosvold, R., & Ohnstad, F. O. (2016). *Profesjonsetiske perspektiver på læreres omtaler av elever.* Oslo: Norsk Pedagogisk Tidsskrift.
- Nabe-Nielsen, L. (2019). *Filosofi i skolen, Kapitel 2. Hvad er filosofi med børn? .* København : Hans Reitzel.
- Nielsen, B., & Lieberkind, J. (2021). *Danskundervisning 1.-6. Kapitel 1. Undervisning i at undersøge litteratur.* København: Hans Reitzel.
- Nordahl, T. (2012). *Eleven som aktør.* København : Hans Reitzel .
- Overland, T. (2017). *Det vi ved om diagnoser og læring.* København: Dafolo.
- Petersen, K. E., & Hansen, J. H. (2019). *Inklusion og eksklusion - kapitel 3 - Inklusion mellem solidaritet og selvansvar.* København: Hans Reitzel.
- Rahbek Schou, L., Wiberg, M., & Qvortrup, A. (2013). *Læringsteori og didaktik - Kapitel 13. Kritisk-konstruktiv pædagogik og didaktik.* København: Hans Reitzel.
- Roe, A. (2010). *Læsedidaktik - efter den første læseundervisning.* Aarhus: Klim.
- samfundsfag.dk. (2023). *samfundsfag.dk.* Hentet fra Honneth, Axel: <https://samfundsfag.dk/begreber/sociologi/generel-sociologi/honneth-axel/>
- SMITTER. (2023). *www.smitter.dk.*
- Sunesen, M. (2021). *Et signalement af co-teaching. I: Co-teaching og mestring : professionelt samarbejde om inklusion og læring i skolen.* København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Systeme. (2023). *www.paedagogik.systeme.dk.* Hentet fra <https://paedagogik.systeme.dk/?id=239>.
- Thomsen, P. H. (2013). *Psykiske lidelser i skolealderen - En guide for forældre og lærere.* København: Hans Reitzel.