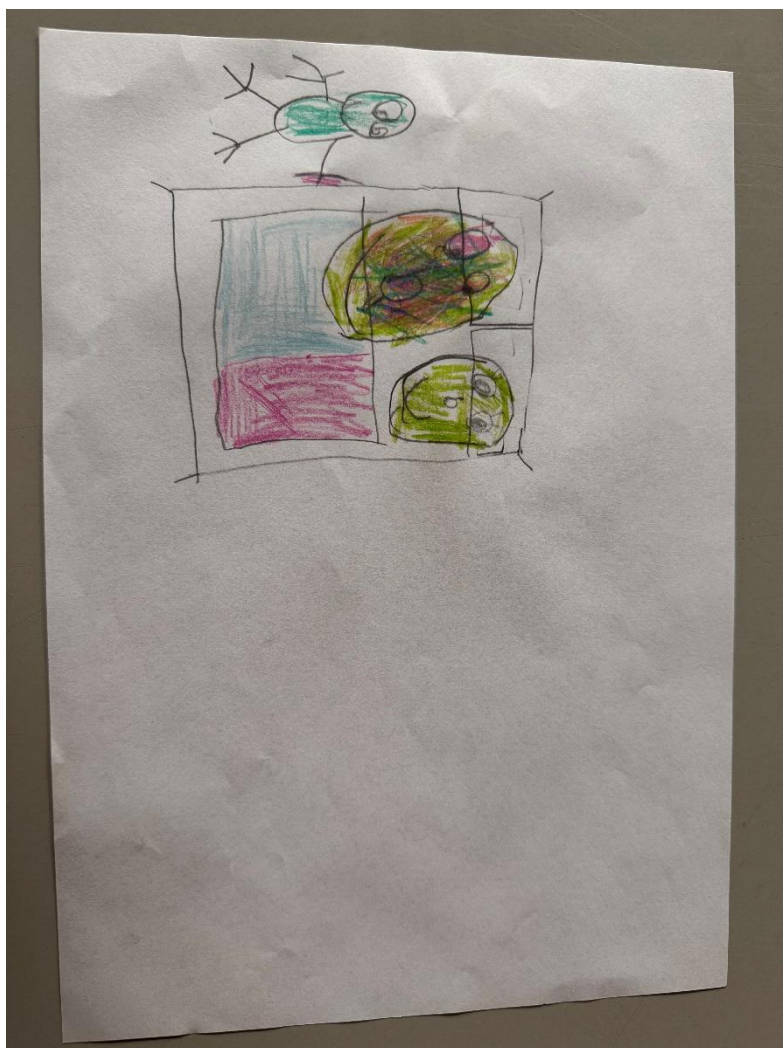




***DANSKUNDERVISNING
DER LÅDER ELEVERNE
VOKSE I FÆLLESSKAB
GENNEM LITTERATUR
OG FORTOLKNING***

**Jil Alexandra Peters
(10705481)**

**Underviser: Pernille
Fjalland**

Indholdsfortegnelse

Indledning og undersøgelsesspørgsmål	2
Undersøgelsesspørgsmålet	3
Min motivation for arbejdet med undersøgelsesspørgsmålet	3
Undersøgelsesspørgsmålets relevans for faget dansk	4

Relevans for folkeskolen (formålsparagraffen).....	5
Min observation i min undersøgelsesklasse.....	6
Observation som undersøgelsesmetode	6
Præsentation af valgt observationstilgang	7
Observationsbloggen	7
Observationsskema	8
Planlægning af mit undervisningsforløb.....	8
Faglige og fagdidaktiske overvejelser.....	8
Valg af tekst:	10
Strukturering af forløbet:.....	10
Pædagogiske- og almen didaktiske overvejelser	11
Lektionsplansskabelon.....	13
Inklusion i undervisning	13
Analyse og refleksion over mine undersøgelser.....	14
Udvalgt empiri:.....	14
Afsluttende produkter.....	15
Det, som overraskede mig... ..	16
Konklusion	16
Litteraturliste	16
Bilag	18

Indledning og undersøgelsesspørgsmål

Følgende professionsessay præsenterer en analyse af et undervisningsforløb, der har billedbogen Lille Frø som omdrejningspunkt. Essayet tager udgangspunkt i en undersøgelse af, hvordan dansklitteraturundervisningen kan tilrettelægges, så eleverne motiveres gennem meningsfulde og engagerende aktiviteter, der samtidig fremmer deres alsidige udvikling og fortolkningskompetence i et demokratisk læringsfællesskab.

Indledningsvis præsenteres min motivation for undersøgelsesspørgsmålet og dets relevans for faget dansk, herunder folkeskolens formålsparagraf og Fælles Mål. Herefter følger en beskrivelse af de didaktiske og faglige overvejelser bag planlægningen af undervisningsforløbet. Den centrale del af essayet består af en analyse og refleksion over min empiri, som belyses med afsæt i teorier om æstetisk læsning, motivation og inklusion. Afslutningsvis diskuteres, hvad praktikken har lært mig om motivation, undervisningsplanlægning og inklusion, samt hvilke nye perspektiver og forståelser jeg har opnået. Essayet bygger på en række teoretiske kilder og søger at koble praksiserfaringer med relevant faglitteratur for at skabe en helhedsorienteret refleksion over undervisningsforløbet.

Undersøgelsesspørgsmålet

Dette professionsessays undersøgelsesspørgsmål lyder:

”Hvordan kan man i et demokratisk klasserum gennem tilrettelæggelse, gennemførelse og evaluering af dansklitteraturundervisning i første klasse skabe læringsaktiviteter, der understøtter elevernes fortolkningskompetence og alsidige udvikling, og som samtidig giver anledning til naturligt engagement og deltagelse?”

Min motivation for arbejdet med undersøgelsesspørgsmålet

I løbet af første semester er jeg blevet introduceret til en række temaer og problemstillinger, som har vakt min faglige interesse. Særligt har jeg været optaget af, hvordan man i et demokratisk klasserum kan tilrettelægge, gennemføre og evaluere litteraturundervisning i første klasse, så læringsaktiviteterne både understøtter elevernes fortolkningskompetence og deres alsidige udvikling.

Jeg har selv haft en positiv skolegang, hvor lærerne formåede at skabe engagerende og meningsfulde læringsfællesskaber præget af nysgerrighed, deltagelse og læringsglæde. I kontrast hertil har jeg mødt elever, hvis manglende motivation og trivsel i høj grad påvirkede deres deltagelse i undervisningens aktiviteter. Denne forskel tydeliggør betydningen af at tilrettelægge et undervisningsforløb, der indbyder til naturligt engagement og aktiv deltagelse, fordi det er netop gennem deltagelsen, at både læring og personlig udvikling kan finde sted.

Arbejdet med børns motivation er derfor et væsentligt aspekt af undervisningsplanlægningen og en central opgave for læreren, idet motivationen fungerer som den drivende kraft i læringsprocessen (Poulsen, 2021, s. 149). Motivation er dog ikke noget, eleverne enten har eller ikke har, men noget, der skabes i interaktion med den læringssituation, de er en del af (Noemi Katznelson, 2020, s. 132). I undervisningspraksis indebærer dette, at eleverne ikke blot skal opleve ”at skulle noget”, men også ”at skulle ville det” (Poulsen, 2021, s. 149).

Når undervisningens aktiviteter tilrettelægges med fokus på elevernes lyst til at engagere sig, skabes der samtidig et grundlag for personlig udvikling og refleksion. Dette knytter an til litteraturens dannelsesmæssige potentiale. Ifølge den amerikanske filosof Martha Nussbaum kan mødet med litteraturen bidrage til udviklingen af elevernes empati og gøre dem til bedre verdensborgere ved at fremme forståelse, tolerance, medfølelse og indlevelse i forhold til andre mennesker og deres omverden (Lieberkind, 2025, s. 155). Denne dannelsesdimension fremhæves også af professor Klaus P. Mortensen (1999), som peger på, at arbejdet med litterære tekster udfordrer eleverne til at reflektere over konkrete problemstillinger og overveje alternative handlemuligheder, hvilket bidrager til deres personlige udvikling (Lieberkind, 2025, s. 155).

Når eleverne i litteraturen både møder det genkendelige og det fremmedartede, opstår der mulighed for perspektivforskydninger og dannelsen af såkaldte ”fremmederfaringer”, hvor eleverne kan overskride deres umiddelbare forståelseshorisont og gradvist opnå fortrolighed med det, der tidligere fremstod som fremmed (Lieberkind, 2025, s. 155).

I lyset af disse perspektiver bliver billedbogen Lille Frø (Strid, 2017) et særligt relevant valg i folkeskolen, både i et dannelses- og fortolkningsperspektiv. Den tematiserer anderledeshed, accept, tolerance og familie, hvilket gør den velegnet til at arbejde med de dannelsesmæssige potentialer, som både Nussbaum og Mortensen beskriver. Arbejdet med fortællingen åbner for

undersøgelsen af følelser og relationer på en måde, der kan fremme empati og refleksion over egen og andres adfærd.

Teksten inviterer endvidere til en dialog om, hvad det vil sige at være "slem" eller "anderledes", og hvordan dette kan rumme et potentiale for at anskue verden fra nye perspektiver. Samtidig åbner den for refleksioner over, hvordan kærlighed og accept kan bestå på trods af forskelligheder. På den måde fungerer mødet med Lille Frø som et konkret eksempel på, hvordan litteratur kan fungere som et dannelsesrum, hvor eleverne både oplever og forstår det genkendelige og det fremmede og dermed kan udvikle empati og eftertanke i tråd med Nussbaums og Mortensens perspektiver.

Undersøgelsesspørgsmålets relevans for faget dansk

Undersøgelsesspørgsmålet har relevans i forhold til både danskfagets formål og dets Fælles Mål. I fagets formålsparagraf fremgår det, at eleverne skal "*fremme deres oplevelse og forståelse af litteratur og andre æstetiske tekster*" samt "*udvikle deres udtryks- og læseglæde*" (Undervisningsministeriet, Emu.dk, 2019, s. 3). Når undervisningen tilrettelægges med engagerende aktiviteter, som eleverne får lyst til at deltage i, understøttes udviklingen af deres læse- og udtryksglæde gennem selve deltagelsen i aktiviteterne.

Desuden skal eleverne ifølge fagets formål "*kvalificere deres indlevelse og indsigt i litteratur*" (Undervisningsministeriet, Emu.dk, 2019, s. 3), hvilket udgør et centralt omdrejningspunkt i forløbet. Den svenske litteraturpædagog Örjan Torell (2002) peger på, at børn besidder en førsproglig evne til at skabe og forstå fiktion. De kan leve sig ind i fiktionens verden, samtidig med at de bevarer bevidstheden om sig selv. Denne evne danner grundlaget for al litteraturundervisning og for mødet mellem elev og tekst (Lieberkind, 2025, s. 156).

Billedbøger egner sig særligt godt til at styrke denne indlevelse, fordi de appellerer til sanserne og ofte tematiserer eksistentielle problemstillinger, som inviterer til refleksion og identifikation (Nielsen, Lærerfaglige Analyser, 2024, s. 154). I forløbet arbejdes der derfor med fokus på æstetisk læsning, dialog og fortolkning, hvilket er aktiviteter, der understøtter elevernes indlevelse og indsigt i fortællingen.

Som didaktisk greb anvendes dialogisk læsning, hvor oplæsningen afbrydes af spørgsmål til handlingen og personernes følelser. Denne tilgang giver eleverne mulighed for at fordybe sig i teksten og udvikle deres indlevelsesevne (Lieberkind, 2025, s. 157).

Arbejdet med Lille Frø bidrager desuden til elevernes "*oplevelse og forståelse af litteratur og andre æstetiske tekster som kilder til udvikling af personlig og kulturel identitet*" (Undervisningsministeriet, Emu.dk, 2019). Gennem arbejdet med bogens centrale temaer får eleverne mulighed for at reflektere over, hvad det indebærer at være anderledes, og hvordan man, på trods af forskelligheder og fejl, kan blive elsket og skabe noget værdifuldt.

Arbejdet med billedbogen handler dog ikke kun om indlevelse, men også om at danne indre forestillingsbilleder på baggrund af det læste. Ifølge Nielsen og Lieberkind hænger litteraturens betydning sammen med dens potentiale til at udvide vores forståelse af verden og os selv. Som Nussbaum påpeger, kan litteraturen bidrage til at udvikle empati, forståelse, tolerance og medfølelse (Lieberkind, 2025, s. 155). Gennem æstetiske og eksistentielle eksperimenter med form og indhold kan eleverne opleve perspektivforskydninger, indleve sig i andre livsverdener og danne "fremmederfaringer".

I Lille Frø møder eleverne det fremmedartede i hovedpersonen, som afviger fra normen. Mortensen (1999) beskriver dette som en "fremmedgørelse", hvor læseren overskrider sine umiddelbare erfaringer og bliver fortrolig med det fremmede. Forandring og udvikling forudsætter netop, at man kan møde og blive noget andet. En mulighed, som billedbogen Lille Frø tilbyder (Lieberkind, 2025, s. 155).

Endelig understøtter arbejdet med billedbogen elevernes evne til at "*forholde sig til velkendte temaer gennem samtale om litteratur og andre æstetiske tekster*" samt "*at kommunikere med opmærksomhed på sprog og relationer i nære hverdagssituationer*" (Undervisningsministeriet, Emu.dk, 2019, s. 3). Lille Frø tematiserer almene og genkendelige problemstillinger (Strid, 2017), hvilket giver eleverne mulighed for at relatere tekstens univers til egne erfaringer og drøfte relationer, der minder om dem, de møder i deres hverdag. Dermed bliver arbejdet med Lille Frø en naturlig ramme for samtaler om velkendte temaer og relationer i nære hverdagssituationer.

Relevans for folkeskolen (formålsparagraffen)

Undersøgelsesspørgsmålet har ikke alene relevans i forhold til danskfagets formål, men også i relation til folkeskolens overordnede mål. Ifølge folkeskolens formålsparagraf skal skolen bl.a. "*give eleverne lyst til at lære mere*" (Undervisningsministeriet, Retsinformation, 2025). Dette understreger, at undervisningen bør tilrettelægges med aktiviteter, som eleverne får lyst til at engagere sig i, fordi det er gennem denne deltagelse, at læring og videre lærelyst kan udvikles.

I arbejdet med billedbogen Lille Frø af Jakob Martin Strid forsøger jeg at understøtte elevernes lyst til at lære mere ved at tage udgangspunkt i et indhold, hvor de kan genkende sig selv i Lille Frøs oplevelse af at være "anderledes" eller "slem", men samtidig elsket. Denne genkendelse kan styrke motivationen, fordi eleverne oplever, at undervisningen tager udgangspunkt i følelser og konflikter, de selv kender, for eksempel at være i konflikt med sine forældre. Indholdet bliver dermed meningsfuldt og interessant, hvilket kan øge deres indre motivation for at deltage i aktiviteterne, der indebærer læsning og fortolkning (Andersen F. Ø., 2017, s. 9).

Formålsparagraffen fremhæver desuden, at folkeskolen skal "*fremme den enkelte elevs alsidige udvikling*" (Undervisningsministeriet, Retsinformation, 2025). Ifølge Lejf Moos betyder dette, at undervisningen skal være varieret og sættes i forbindelse med skolens omverden samt elevernes egne erfaringer og udvikling (Moos, 2017, s. 182). Dette perspektiv afspejles i mit forløb om Lille Frø, hvor eleverne både læser, tolker, samtaler og udtrykker sig kreativt. Dermed udvikler de ikke alene deres læse- og fortolkningskompetencer, men også deres personlige og sociale forståelse, når de reflekterer over temaer som identitet, accept og fællesskab.

Idealet om alsidig udvikling og lyst til at lære mere kan desuden belyses gennem Johan Friedrich Herbarths begreb om mangesidige interesser. Han fremhæver, at "*læring skal tjene fremkaldte interesser. Kundskaber foregår, men interesser og interessethed skal vare hele livet.*" Dette realiseres i forløbet, når eleverne undersøger, hvorfor Lille Frø handler, som han gør, og hvilke følelser der ligger bag det at være anderledes. Gennem disse undersøgende samtaler får eleverne mulighed for at lade deres undren være drivkraften i læringen, hvilket ligger i forlængelse af Herbarths tanker om, at undervisningen skal fastholde nysgerrighed og lyst til at lære mere (Laursen, 2023, s. 159).

Udover folkeskolens mål om at styrke elevernes lyst til at lære mere og deres alsidige udvikling peger formålsparagraffen også på, at skolen 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*" (Undervisningsministeriet, Retsinformation,

2025). I en første klasse forstås demokrati ikke som kendskab til politiske systemer, men som tidlige erfaringer med fællesskab, ligeværd og respekt. Derfor tilrettelægges jeg i arbejdet med Lille Frø læringsaktiviteter, hvor eleverne både engageres fagligt og får mulighed for at udvikle deres sociale og kommunikative kompetencer.

Dette knytter an til Lene Kofoed Rasmussens forståelse af skolens demokratiske opgave, hvor hun fremhæver, at skolens praksis skal bære præg af demokratiske værdier og forberede eleverne til at kunne deltage og tage ansvar i samfundet (Rasmussen, 2025, s. 20). Hun understreger desuden, at lighed er en grundværdi i demokratiet, og at alle mennesker har samme ukrænkelige værdi (Rasmussen, 2025, s. 26). Dette afspejles i forløbet, når eleverne i fællesskab fortolker Lille Frø og arbejder med åbne spørgsmål, hvor alle elevers bidrag tillægges betydning. Den dialogiske læsning understøtter dette ved at skabe et læringsrum, hvor eleverne øver sig i at lytte aktivt, respektere hinandens udsagn og formulere egne perspektiver, så alle oplever ligeværdige deltagelsesmuligheder i samtalerne.

Jonas Lieberkinds og Jens Bruuns perspektiver uddyber den demokratiske dimension i skolens praksis. Han påpeger, at skolen og klassekulturen i sig selv udgør et vigtigt udgangspunkt for udviklingen af elevernes egne holdninger, værdier og deres dannelse som stats- og medborger (Bruun, 2013, s. 93). Når eleverne fortolker Lille Frø i fællesskab, får de mulighed for at udvikle synspunkter i mødet med andres. De fremhæver også, at skolen fungerer som en særlig erfaringskontekst for elevernes demokratiske dannelse, hvor de skal have mulighed for at diskutere, argumentere og ytre holdninger (Bruun, 2013, s. 99). I forløbet kommer dette til udtryk, når eleverne taler om billedbogens temaer som anderledeshed, familierelationer og kærlighed og når de knytter disse temaer til deres egne oplevelser. Her får de mulighed for at sætte ord på deres syn på Lille Frø og forklare, hvorfor de tænker, som de gør. Gennem denne proces træner de deres evne til at ytre holdninger og argumentere for deres synspunkter.

Derudover peger Lieberkind på, at mennesker skal udvikle selvsikkerhed og tro på egne evner for senere at kunne engagere sig politisk (Bruun, 2013, s. 107). Dette søger jeg at understøtte, når eleverne oplever, at deres udsagn og tolkninger har betydning i klassens fælles samtaler. Lieberkind fremhæver endelig, at demokratisk dannelse også handler om elevernes konkrete erfaringer med reel medbestemmelse (Bruun, 2013, s. 109). Derfor får eleverne mulighed for at vælge mellem forskellige kreative udtryksformer, som for eksempel at skrive et brev til Lille Frø eller tegne en alternativ slutning til billedbogen. På den måde bliver medbestemmelsen en naturlig og meningsfuld del af deres læringsproces.

Samlet set får arbejdet med Lille Frø dermed både en faglig og en demokratisk dimension. Forløbet bidrager ikke alene til elevernes læse- og fortolkningskompetencer, men også til deres begyndende forståelse af ligeværd, deltagelse og medbestemmelse i skolens fællesskab.

Min observation i min undersøgelsesklasse

Observation som undersøgelsesmetode

Observation anvendes som en central lærerfaglig metode i det pædagogiske arbejde i skolen. Den kan rettes mod både enkelte elever og elevgrupper og udgør en væsentlig del af lærerens faglige værktøjskasse som et grundlæggende arbejdsredskab. Metoden kan benyttes i undersøgelsen af den pædagogiske praksis som led i udviklingen af skolens arbejde eller til at beskrive de elever, læreren arbejder med (Willaa, 2024, s. 133).

Observation kan anvendes på mange forskellige måder og i en bred vifte af kontekster. For at skabe overblik over disse muligheder er Micki Sunesen særlig hjælpsom, idet han har udviklet en model, der belyser observationens overordnede dimensioner: deltagende/ikke-deltagende, mikro/makro, struktureret/ustruktureret samt synligt/usynligt (Sunesen, 2021).

Hver observation indebærer specifikke styrker og begrænsninger og muliggør dermed kun bestemte typer af iagttagelser. Det kan derfor ofte være hensigtsmæssigt at kombinere flere observationsmetoder for at opnå et mere nuanceret billede af den undersøgte virkelighed. Denne tilgang betegnes som metodetriangulering (Willaa, 2024, s. 153).

Præsentation af valgt observationstilgang

Der er en række faktorer, der bør inddrages i overvejelserne ved valg af observation som metode. Dette omfatter blandt andet et valg mellem observationens overordnede dimensioner: deltagende/ikke-deltagende, mikro/makro, struktureret/ustruktureret samt synligt/usynligt (Sunesen, 2021).

I denne undersøgelse anvendes en kombination af struktureret, åben, direkte og deltagende observation.

Ved at strukturere observationen kan det på forhånd planlægges, hvad der skal observeres, og hvordan observationen skal gennemføres, eksempelvis ved hjælp af observationsskemaer (Willaa, 2024, s. 143). Denne tilgang har fordelen, at den fokuserer på udvalgte fænomener og dermed muliggør fordybelse samt et mere indgående kendskab til feltet (Willaa, 2024, s. 145).

Den åbne tilgang indebærer, at de observerede er bevidste om, at observationen finder sted (Willaa, 2024, s. 146). Denne tilgang er valgt ud fra etiske hensyn, da skjulte observationer kan give anledning til etiske dilemmaer og derfor kun bør anvendes i særlige tilfælde. Det er væsentligt, at eleverne ikke oplever ubehag eller mistillid som følge af at blive observeret uden deres viden (Willaa, 2024, s. 146).

Derudover anvendes direkte observation, hvor jeg er fysisk til stede i situationen (Willaa, 2024, s. 147). Fordelen ved denne fremgangsmåde er, at tilstedeværelsen giver mulighed for at opfange et bredere spektrum af informationer, som tilsammen bidrager til forståelsen af kulturen, stemningen og konteksten i observationsfeltet (Willaa, 2024, s. 148).

Endelig har jeg valgt en deltagende frem for en ikke-deltagende observation, idet aktiv deltagelse i praksis giver mulighed for at opnå førstehåndserfaringer og indsigt i de aktiviteter og handlinger, der kendetegner konteksten (Sunesen, 2021).

Observationsbloggen

Min anvendte observationsmetode tager udgangspunkt i Kaas og Canger (2021) og betegnes som observationsbloggen. Metoden giver mulighed for at notere forskellige problemstillinger og tematikker, der relaterer sig til elevernes deltagelse i undervisningen samt deres leg og sociale interaktioner.

Et centralt element i metoden er udvælgelsen af et fokuspunkt, som danner grundlag for observationen. På denne baggrund kan jeg nedskrive både beskrivelser af konkrete hændelser og umiddelbare refleksioner, oplevelser og tolkninger i relation hertil. For at bevare en tydelig adskillelse mellem de objektive og de subjektive refleksioner, oplevelser og tolkninger, anvender jeg et skema som struktur i observationsprocessen (Canger, 2021, s. 245).

Observationsskema

Observationsskemaer er en måde at strukturere de mange sanseindtryk, der findes i virkeligheden (Willaa, 2024, s. 154). De kan med andre ord fungere som en støtte for hjernens bearbejdning af meningsdannende sanseindtryk og bidrage til, at disse efterfølgende kan sammensættes til et meningsfuldt billede (Willaa, 2024, s. 155).

Mit observationsskema til observationsbloggen er bevidst udformet enkelt, idet jeg har anvendt en åben og deltagende observationstilgang. Skemaet består af beskrivelser af fænomener, der observeres og fokuseres på, samt felter til fortolkning, refleksion og oplevelse, som efterfølgende kan danne grundlag for analyse (Willaa, 2024, s. 144).

Beskrivelser	Refleksioner, oplevelser og tolkninger

Planlægning af mit undervisningsforløb

Mit undervisningsforløb har billedbogen Lille Frø af Jakob Martin Strid som omdrejningspunkt, og den giver anledning til en række didaktiske aktiviteter ud fra følgende overvejelser.

Faglige og fagdidaktiske overvejelser

I indskolingen spiller sproget en central rolle for elevernes læring og deltagelse. Eleverne i de yngste klasser bruger det mundtlige sprog hver dag, og derfor bør min danskundervisning være præget af samtaler og en tydelig samtalekultur. Samtalen udgør fundamentet for både det faglige og sociale fællesskab i klassen (Lieberkind, 2025, s. 290). Her får eleverne mulighed for at udtrykke sig, lytte til andre og deltage aktivt i sproglige fællesskaber. Klassesamtalen fungerer både som en sprogbrugssituation, og som en undervisningsmetode, hvor der gives plads til ideer, opdagelser og hverdagsagtige måder at tale på. Gennem dette arbejde bliver eleverne medskabere af undervisningen, samtidig med at de lærer at lytte aktivt, respektere samtalereglerne og ”smage på nye ord” i funktionelle sammenhænge (Lieberkind, 2025, s. 290).

Ud over samtalens centrale rolle i elevernes sproglige udvikling understreger Bodil Nielsen, at undervisning i samtalen giver eleverne mulighed for at udvikle færdigheder i at kommunikere selvstændigt i mange sammenhænge. Klassesamtalen kan derfor fungere som et stillads og en model for, hvordan eleverne senere kan indgå i samtaler, og samtidig støtte dem i at udvikle en faglig måde at bruge sproget på (Nielsen, Danskdidaktisk opslagsbog, 2022, s. 520). Dermed bliver klassesamtalen ikke blot et rum for mundtlighed, men et centralt led i elevernes dannelse som faglige sprogbrugere.

I forlængelse af dette er det væsentligt at være opmærksom på, at indskolingsbørn ofte har et større receptiv end produktive ordforråd. Et begrænset ordforråd ved skolestart kan føre til svag sprogforståelse og kan dermed også udfordre læseforståelsen (Lieberkind, 2025, s. 413). Det understreger behovet for en undervisning, der giver eleverne mange og varierede muligheder for aktiv sprogbrug. Når eleverne får mulighed for at bruge sproget aktivt, styrker de både deres

ordforråd og deres strategier til at stille spørgsmål og søge opklarende svar (Lieberkind, 2025, s. 290). Aktiv sprogbrug bliver således en central forudsætning for elevernes videre læseudvikling.

En god læseforståelse kendetegnes ved evnen til at forbinde tekstens informationer med egen viden og erfaringer (Lieberkind, 2025, s. 411). Denne evne er central i mit undervisningsforløb om Lille Frø, hvor jeg arbejder målrettet med at styrke elevernes sprogforståelse, da den omfatter både ordforrådet, syntaktisk viden og evnen til at danne inferenser (Lieberkind, 2025, s. 412). Særligt inferensdannelsen er betydningsfuld, fordi den understøtter elevernes udvikling af fortolkningskompetence, som er et gennemgående fokus i forløbet.

For at skabe et hensigtsmæssigt læringsmiljø tilrettelægger jeg aktiviteter, hvor eleverne arbejder med sproglige udfordringer i meningsfulde og engagerende sammenhænge. Dialogisk læsning og andre sprogunderstøttende tiltag kan her være med til at styrke elevernes literacykompetence (Lieberkind, 2025, s. 412).

Mens sprogforståelsen danner grundlaget for elevernes arbejde med tekstens indhold, er det samtidig vigtigt at se dette i lyset af den undervisningspraksis, som ofte kendetegner indskolingen. Indskolingen har traditionelt haft fokus på afkodning, men der argumenteres for, at mundtlighed og lytning bør have større plads i undervisningen. Disse aktiviteter styrker både elevernes ordforråd, tænkning og læseforståelse. Lytning understøtter desuden udviklingen af fonologisk opmærksomhed, som er afgørende for afkodningsfærdigheder, og rummer en demokratisk dimension, idet eleverne lærer at anerkende, forstå og give plads til andres perspektiver (Lieberkind, 2025, s. 413).

I arbejdet med Lille Frø anvender jeg derfor dialogisk læsning som omdrejningspunkt. Denne tilgang styrker elevernes sproglige og narrative færdigheder gennem aktiv involvering, gentagelser og udvidelse af ordforrådet (Lieberkind, 2025, s. 382). På den måde får eleverne mulighed for at udforske tekstens indhold, stille spørgsmål og skabe forbindelser til egne erfaringer med det formål at styrke deres fortolkningskompetence.

For at understøtte elevernes deltagelse i samtaler arbejder jeg samtidig bevidst med tilrettelæggelsen af klassesamtalen. Man skal være opmærksom på, at en typisk klassesamtale ofte følger en IRE-struktur, hvor læreren initierer, eleverne responderer, og læreren til sidst evaluerer. Denne struktur betegnes som monologisk dialog. For at undgå, at klassesamtalerne domineres af den samme håndfuld elever, arbejder jeg med at skabe et mere flerstemmigt klasserum, hvor flere elever kommer til orde og deltager aktivt.

Dette gør jeg blandt andet ved at stille autentiske spørgsmål, dvs. spørgsmål uden et korrekt svar, som inviterer alle elever til at bidrage. I den flerstemmige samtale anvender jeg også optag, hvor elevernes svar bruges aktivt i den videre dialog, eksempelvis ved at spørge, om de andre er enige eller ønsker at tilføje noget. Desuden arbejder jeg med høj værdsættelse, hvor elevernes bidrag anerkendes som værdifulde.

Da klassesamtalen ofte fungerer som en slags modeltekst for elevernes gruppesamtaler, er det afgørende at skabe flerstemmige klassesamtaler, som kan give eleverne en mere åben og undersøgende samtalestil at efterligne (Nielsen, Danskdidaktisk opslagsbog, 2022, s. 520). En bevidst tilrettelagt flerstemmig klassesamtale kan dermed blive et vigtigt afsæt for elevernes arbejde med Lille Frø.

Valg af tekst:

Forløbet tager udgangspunkt i billedbogen *Lille Frø* af Jakob Martin Strid og har til formål at skabe en litteraturundervisning, hvor eleverne kan udvikle deres fortolkningskompetence gennem læringsaktiviteter, der bygger på demokratiske arbejdsformer og fremmer naturligt engagement og aktiv deltagelse.

Ifølge Nielsen og Lieberkind indebærer fortolkningskompetencen evnen til at fortolke æstetiske tekster med henblik på at opleve, forstå og erkende de temaer og problemstillinger, som teksten behandler (Lieberkind, 2025, s. 156). Et centralt element i denne kompetence er indlevelse, hvor eleverne skal kunne knytte tekstens univers til deres egne erfaringer og livshorisont samt identificere sig med hovedpersonen.

I *Lille Frø* møder eleverne en karakter, der bryder med normen og repræsenterer det fremmede (Lieberkind, 2025, s. 158). Den lille frø er barnlig, fræk og til tider slem. Gennem arbejdet med bogen får eleverne mulighed for både at spejle sig i frøens følelser og handlinger, og samtidig møde noget, der udfordrer deres egen forståelse af, hvad det vil sige at være ”god” eller ”slem”.

Da *Lille Frø* er en komplementerende billedbog, hvor tekst og billede gensidigt understøtter hinanden, skabes der en tæt kobling mellem det, eleverne læser, og det, de ser. Illustrationerne visualiserer både handlinger og følelser, hvilket giver eleverne flere indgange til forståelse og indlevelse.

Når eleverne møder det fremmede i litteraturen, får de mulighed for at opleve nye synsvinkler og perspektiver, som udfordrer deres egne erfaringer og opfattelser (Lieberkind, 2025, s. 158). I *Lille Frø* kan eleverne for eksempel erfare, at selvom frøen handler uhensigtsmæssigt og siger, at ingen kan holde ham ud, bliver han stadig elsket og accepteret. Bogen viser desuden, at anderledesheden kan have værdi, og at særhederne kan skabe noget værdifuldt, ligesom Lille Frøs ”slemme ting” ender med at blive udstillet på et museum.

Når vi læser billedbogen, får eleverne indsigt i en verden, der er skabt af en anden. Dette betegnes som en fremmederfaring, hvor eleverne oplever et udefra-perspektiv på sig selv og erkender, at verden kan forstås ud fra andre perspektiver og positioner end deres egen (Gissel, 2021, s. 149).

At møde menneskers andethed er afgørende for elevernes alsidige udvikling og dannelse, fordi det giver dem mulighed for at korrigere og udvide deres egen horisont i kraft af andres perspektiver. Forudsætningen for denne fremmederfaring er, at eleverne indtager en æstetisk indstilling, hvor de er åbne for at blive stemt af tekstens univers. Det betyder, at deres stemning påvirkes af tekstens måde, form og indhold.

Lille Frø skaber denne stemning gennem sine humoristiske, kaotiske og samtidig rørende illustrationer, der inviterer eleverne til både latter og eftertanke. Den æstetiske indstilling kan forstås som en form for aktiv lytning, hvor læseren fornemmer både form, måde og indhold, teksten er stemt på, og forholder sig åbent og undersøgende til dens verden (Gissel, 2021, s. 149). På denne måde kan billedbogen ændre elevernes blik på verden og give dem indsigt i, at det anderledes og særlige kan rumme værdi og kærlighed.

Strukturering af forløbet:

I min praktik arbejder jeg med dialogisk læsning som en fast del af undervisningen. Jeg forbereder bogen og temaerne på forhånd, så eleverne føler sig trygge og nysgerrige over for det,

vi skal læse. Under læsningen inddrager jeg eleverne aktivt ved at stille spørgsmål til handlingen og billederne samt ved at forklare ukendte ord. På denne måde udvider jeg deres ordforråd, og jeg relaterer bogens indhold til deres hverdag og for forståelse. Eleverne opfordres desuden til selv at stille spørgsmål om handlingen, personerne, sproget og illustrationerne. Efter oplæsningen får de mulighed for at genfortælle historien, som vi efterfølgende diskuterer. I den forbindelse arbejder vi med nye ord og betydninger, og i den næste fase omsættes fortællingen til kreative skrive- og tegneopgaver (Lieberkind, 2025, s. 382).

I arbejdet med *Lille Frø* er det vigtigt, at eleverne oplever autonomi og ejerskab i deres læringsproces. Efter oplæsningen og vores fælles samtale får eleverne mulighed for selv at vælge, hvordan de vil arbejde kreativt med fortællingen. Denne valgmulighed understøtter deres indre motivation og læringslyst, idet elevernes selvbestemmelse er afgørende for at aktivere den indre drivkraft i læreprocessen (Andersen F. Ø., 2017, s. 26). Eleverne kan eksempelvis vælge at tegne en ny side til billedbogen, hvor de maler en alternativ slutning og derved skaber et nyt narrativ for *Lille Frø*. På den måde omsætter de deres fortolkninger af teksten til et visuelt udtryk, som afspejler deres egen forståelse.

En anden mulighed er at skrive et brev til *Lille Frø*, hvor de giver ham råd, deler personlige erfaringer eller udtrykker tanker om hans handlinger. Denne tilgang styrker elevernes refleksion og deres evne til at leve sig ind i karakterens perspektiv. Det kreative og æstetiske aspekt udgør et centralt element i undervisningen, da det ifølge Møller, Poulsen og Steffensen er gennem afprøvning, at eleverne for alvor kan kropsliggøre det, der skal læres, lade det gå ind under huden og gøre det til deres eget (Hans Henrik Møller, 2010).

De kreative aktiviteter understøtter samtidig det, som Hansen og Gissel betegner som et fortolkningsspring, hvor skabende kreative processer hjælper eleverne med at forbinde deres foreløbige tolkninger og forståelser til en mere sammenhængende mening (Gissel, 2021, s. 145). På denne måde bliver det kreative arbejde ikke blot en afslutning, men en vigtig del af elevernes fortolkningsproces.

Forløbet afsluttes med at se kortfilmen om *Lille Frø* og en fælles samtale, hvor eleverne får mulighed for at fortælle, hvad de synes om billedbogen *Lille Frø* og de opgaver, de har arbejdet med. Samtalen skal give indblik i, hvad eleverne har lært om *Lille Frø* og hans udvikling i historien. Jeg samler desuden elevernes produkter som en del af den afsluttende vurdering og bruger dem som grundlag for refleksion over forløbets effekt.

Evalueringen tager udgangspunkt i en summative tilgang, hvor jeg undersøger, i hvilket omfang eleverne har nået de opstillede læringsmål (Braad, 2020). I denne forbindelse stiller jeg spørgsmål som: I hvilket omfang har eleverne nået målene? Hvilke elever har haft særligt stort udbytte af forløbet, og hvad er årsagerne hertil? Nogle af svarene kan observeres i samværet med eleverne undervejs, mens andre kræver en mere systematisk undersøgelse for at give indsigt i både elevernes udvikling og min egen praksis. Evalueringen bliver dermed et redskab til at kvalificere og videreudvikle min planlægning af fremtidige undervisningsforløb (Braad, 2020).

Pædagogiske- og almen didaktiske overvejelser

Undervisningsforløbet med *Lille Frø* er planlagt ud fra en pædagogisk forståelse af, at undervisning altid rummer indbyggede modsætninger og dilemmaer. Ifølge Von Oettingen er pædagogik en menneskelig praksis, hvor læreren konstant må forholde sig til sådanne antinomier (Oettingen, 2010, s. 131). I min praktik betyder det, at jeg må balancere mellem forskellige hensyn: På den ene side ønsker jeg at give eleverne mulighed for selvstændighed og

medbestemmelse, fordi det er et af de tre grundlæggende behov, der udgør væsentlige drivkræfter for motivationen (Andersen F. Ø., 2017, s. 22). På den anden side skal jeg sikre, at læringsprocessen holdes på sporet gennem tydelige rammer og målrettede spørgsmål.

Modsætningerne bliver også tydelige i arbejdet med temaerne anderledeshed og accept, som inviterer eleverne til både personlig refleksion og faglig fordybelse. Dette kommer især til udtryk i den dialogiske læsning, hvor eleverne får mulighed for at reflektere over, hvordan Lille Frøs anderledeshed kan skabe noget værdifuldt, og hvordan han stadig bliver elsket på trods af sine fejl og sin "slemhed".

Denne tilgang afspejler Von Oettingens forståelse af pædagogikkens formål, hvor enhver pædagogisk handling har som motiv at fremme elevernes læringsprocesser (Oettingen, 2010, s. 131). Samtidig understreger han, at det er en illusion at tro, at en bestemt handling automatisk fører til et bestemt resultat, da læring altid er en individuel proces. Læring bliver derfor ikke pædagogikkens slutprodukt, men dens forudsætning (Oettingen, 2010, s. 145). Denne forståelse danner grundlaget for min tilgang, hvor jeg kan ikke forudsige, hvad eleverne præcist vil lære, men jeg kan skabe betingelser, der støtter deres refleksion, fortolkning og forståelse.

For at kunne gøre dette kræves en bevidsthed om lærerens professionalitet, som netop indebærer evnen til at reflektere over pædagogikkens grundlæggende antinomier og fire centrale problemstillinger: handlingen, normen, institutionen og erkendelsen (Oettingen, 2010, s. 131). En pædagogisk handling kan formgive en læringsproces, men den sker aldrig tilfældigt. Ifølge Von Oettingen kan lærerens praksis forstås gennem tre grundlæggende handlingsformer: at vise, at spørge og at opfordre (Oettingen, 2010, s. 151). Disse handlingsformer danner grundlaget for relationen mellem eleverne og mig og understøtter, at undervisningen får et opdragende element, hvor eleverne kan forbinde viden med handling og refleksion (Oettingen, 2010, s. 161).

I arbejdet med Lille Frø kommer disse former tydeligt til udtryk. Jeg viser eleverne billedbogens illustrationer, stiller spørgsmål til handling, følelser og personer, og opfordrer dem til at udtrykke egne fortolkninger og tanker gennem kreative aktiviteter. På den måde bliver den pædagogiske dimension tæt forbundet med den didaktiske, hvor mit fokus er rettet mod, hvordan undervisningen kan tilrettelægges, så læringen understøttes.

Denne kobling mellem pædagogik og didaktik er central, fordi den viser, hvordan teoretiske forståelser omsættes i praksis.

Didaktikken beskæftiger sig også med, hvordan undervisningen kan skabe blik for elevernes læring, og hvordan dette kan forstås teoretisk (Wiberg, 2013, s. 137). Den omfatter både planlægning, indhold og de normative dimensioner, der ligger i, at noget bestemt skal læres (Wiberg, 2013, s. 138). I denne sammenhæng er begrebet didaktisk dramaturgi særligt anvendeligt, fordi det beskriver, hvordan undervisningens struktur og organisering kan fremme elevernes indlevelse og forståelse (Wiberg, 2013, s. 263).

Derudover arbejder jeg med den almene didaktik, som handler om undervisningens formål, mål, indhold og metoder. Didaktikken rummer mindst ni hv-spørgsmål i forhold til undervisning og læring (Larsen, 2022, s. 176). Disse overvejelser ligger implicit i min planlægning af Lille Frø-forløbet, hvor elevernes læringsforudsætninger og egnede arbejdsformer har været afgørende for mine valg af billedbogen, den dialogiske læsning og de kreative opgaver, hvor eleverne kan vælge at tegne eller skrive et lille brev.

På den måde understøtter den almene didaktik min pædagogiske tilgang, fordi den skaber en ramme for, hvordan elevernes læring kan formes og forstås i praksis.

Laursen og Kristensen sammenligner den almene didaktik med ”at strikke uden garn”. Metaforen illustrerer, at didaktikken udgør de overordnede overvejelser om undervisningen, mens indholdet (garnet) er nødvendigt for at gøre undervisningen meningsfuld (Kristensen, 2018, s. 314). I denne sammenhæng fungerer billedbogen Lille Frø som netop dette ”garn”. Fortællingen skaber et meningsfuldt udgangspunkt for elevernes arbejde med relevante temaer og åbner for refleksion og fortolkning.

Lektionsplansskabelon

I bilaget nederst i dokumentet findes tre lektionsskabeloner, som er udarbejdet med udgangspunkt i Peter Brodersens didaktiske dramaturgi med henblik på at strukturere undervisningen (Brodersen, 2020, s. 261).

Inklusion i undervisning

Udover ønsket om at tilrettelægge undervisningsaktiviteter, der motiverer eleverne til læring og samtidig understøtter deres udvikling af fortolkningskompetence og alsidige udvikling, er det centralt at sikre, at alle elever inkluderes i undervisningen. Ifølge Hedegaard-Sørensen findes der to forskellige inklusionsforståelser: en bred og universel, hvor vægten lægges på elevernes ret til både faglig og social deltagelse, og en moderat forståelse, hvor fokus rettes mod elever med særlige behov, der kræver målrettet støtte for at skabe betingelser for inklusion. Hun fremhæver desuden, at undervisningsdifferentiering udgør et grundlæggende princip i arbejdet med inklusion, idet undervisningen skal tage udgangspunkt i elevernes forskellighed og udnytte denne til at realisere både fælles og individuelle mål (Hedegaard-Sørensen, 2016).

Denne forståelse uddybes af Susan Tetler, som påpeger, at inklusion forudsætter en lighedstænkning, hvor forskellige tilgange kan være nødvendige for at skabe reel lighed. Inklusion handler således ikke blot om tilstedeværelse, men om aktiv deltagelse i læringsfællesskabet, hvor eleverne indgår i samarbejdende og venskabelige relationer til andre elever. Tetler understreger desuden, at inklusion og diversitet er to tæt forbundne værdier, og at den pædagogiske indsats kan styrkes ved at undersøge de bagvedliggende årsager til, at nogle elever ekskluderes (Tetler, 2019).

Disse teoretiske perspektiver danner udgangspunktet for min egen praksis i 1. klasse, hvor elevgruppen er præget af stor sproglig og kulturel diversitet. Nogle elever har dansk som andetsprog og er netop begyndt i skolen, mens andre kommer fra førskolen og har et begyndende kendskab til bogstaver og skriftsprog. Denne forskellighed kræver en fleksibel og differentieret tilgang, hvor jeg som lærer må tilpasse både indhold og tempo, så alle elever får muligheden for aktiv deltagelse.

I arbejdet med billedbogen Lille Frø tilrettelægger jeg derfor kreative aktiviteter, hvor eleverne kan udtrykke sig gennem både sprog og billeder. Dette giver dem muligheden for at bidrage ud fra deres egne forudsætninger og samtidig opleve at være en del af fællesskabet, uanset deres sproglige eller faglige niveau. Eleverne får eksempelvis valget mellem at skrive et brev til Lille Frø eller tegne en alternative slutning til bogen. Denne form for differentiering giver eleverne mulighed for at vælge den udtryksform, de føler sig mest trygge ved, hvilket øger deres oplevelse af mestring og deltagelse. Tilgangen kan relateres til Andersens motivationsforståelse, hvor behovet for autonomi, mestring og kompetence udgør væsentlige drivkræfter for motivation (Andersen F. Ø., 2017, s. 22).

Derudover bliver behovet for sproglig differentiering særligt tydeligt i arbejdet med den dialogiske læsning. Her oplæser og stiller jeg spørgsmål på dansk, men når jeg arbejder med en engelsktalende elev, genoplæser jeg teksten og stiller spørgsmålene på engelsk, så han kan deltage på lige fod med de andre. Tilsvarende oplæser jeg for en tyske elev både på dansk og tysk. Denne praksis sikrer, at alle elever, uanset sproglig baggrund, får mulighed for forståelse, aktiv deltagelse og meningsfuld inddragelse i læringsfællesskabet.

Tilgangen afspejler Lotte Hedegaard-Sørensen og Sine Pentthin Grumløses forståelse af, hvordan inklusion og undervisningsdifferentiering bliver hinandens betingelser og udgør grundlaget for en god skole for flest mulige børn (Grumløse, 2022, s. 149). Her forstås inklusion som et læringsmiljø, der tager hensyn til forskellighed og forskellige deltagelsesbetingelser, hvor det ikke er børnene, der udgør problemet, men omgivelserne, der skal tilpasses elevernes forudsætninger.

I min praksis bliver det tydeligt, at det ikke er elevernes sproglige udfordringer eller begrænsede ordforråd, der skaber barrierer, men min opgave som lærer at justere undervisningen, så alle får størst muligt udbytte. Samtidig må jeg have blik for, hvordan relationerne mellem eleverne kan støtte eller udfordre deres deltagelsesmuligheder (Grumløse, 2022, s. 137). Derfor observerer jeg elevernes læringsforudsætninger og relationer for at kunne sammensætte trygge og støttende grupper i den dialogiske læsning. Dette kan øge både tryghed og lysten til aktiv deltagelse. Netop fokuset på relationer og deltagelse er centralt i en inkluderende indsats, der handler om at undgå at drage grænser mellem børn med forskellige deltagelsesmuligheder, men i stedet sikre alles adgang til den fælles undervisning (Grumløse, 2022, s. 176).

Analyse og refleksion over mine undersøgelser

Udvalgt empiri:

Observationsbloggen

Min udvalgte empiri bygger på tre ugers observationer med afsæt i Kaas og Cangers observationsblog (Canger, 2021, s. 245). Empirien omfatter både mine iagttagelser og efterfølgende oplevelser, refleksioner og tolkninger, som især knytter sig til sproglig og kulturel mangfoldighed, trivsel, konflikthåndtering og mit eget undervisningsforløb.

Et gennemgående tema i mine observationer var den sproglige og kulturelle diversitet i klassen. Lærerne arbejdede målrettet med at inkludere alle elever, blandt andet ved at oversætte opgaver til flere sprog og inddrage forskellige kulturelle perspektiver i undervisningen. Mangfoldigheden bidrog med noget betydningsfuldt i læringsmiljøet, fordi den gav eleverne adgang til nye sprog og kulturer og derigennem styrkede deres forståelse for hinanden. Samtidig rummede den nogle udfordringer, som især kom til udtryk i konfliktsituationer, hvor enkelte elever blev mere sårbare, når de manglede sproglig støtte. Mangfoldigheden viser sig derfor både som en positiv ressource i læringsfællesskabet og som en pædagogisk udfordring.

Jeg observerede også et centralt mønster i forhold til uro og klasseledelse. Eleverne i første klasse er meget unge og let afledelige, hvilket påvirker deres koncentration. Uroen opstod ofte, når andre elevers urolige adfærd smittede af på resten af klassen. Klasselæreren brugte derfor blandt andet kropslige øvelser for at skabe ro og fokus. Disse situationer viste tydeligt, at relationer, trygge rammer samt en rolig tilgang til eleverne er afgørende for at skabe et trygt læringsmiljø.

Derudover havde jeg fokus på elevernes deltagelse i undervisningen og på, hvordan jeg kunne bruge observationerne i min egen praksis. Jeg lagde mærke til, hvilke elever der arbejdede godt sammen, og det gjorde det lettere for mig at sammensætte grupper til vores dialogiske læsning. Samtidig blev elevernes individuelle læringsforudsætninger tydelige for mig. Det gjaldt især behovet for sproglig støtte i forbindelse med min oplæsning og arbejdet med spørgsmål til billedbogen. Observationerne viste også, at de fysiske rammer havde stor betydning for elevernes læring. Når der opstod uro i lokalet, hæmmede det både deltagelse og koncentration.

Samlet set viser mine observationer, at en inkluderende praksis kræver en balanceret håndtering af faglige, sociale og sproglige hensyn. Som tidligere nævnt handler inklusion ikke blot om fysisk tilstedeværelse, men om at skabe trygge ramme, hvor alle elever kan blive set, forstået og deltage på lige fod.

Afsluttende produkter

Mod slutningen af forløbet fik eleverne mulighed for enten at skrive et brev til Lille Frø eller udarbejde en alternativ slutning til billedbogen. Nedenfor præsenteres et udvalg af elevernes tegninger, idet ingen af eleverne valgte brevformen.



Elevernes tegninger afspejler generelt en solid forståelse af Lille Frøs karakter, hans handlinger og den udvikling, han gennemgår i løbet af fortællingen. Flere af illustrationerne viser tydelige referencer til centrale scener, eksempelvis hvor han står øverst på bjerget og efterfølgende bliver reddet af sin familie, der leder efter ham.

Andre elever valgte at skabe helt nye og kreative alternative slutninger, som ikke direkte spejler fortællingens oprindelige forløb. Eksempler herpå er en version, hvor Lille Frø lever et fredeligt liv med sin familie på en gård og kører traktor, eller en anden, hvor han optræder både i fjernsynet og i radioen. Disse fantasifulde variationer viser, at eleverne ikke blot anvendte deres egen forestillingsevne til at videreudvikle fortællingens univers, men også udøvede deres fortolkningskompetence. De omskabte og nyfortolkede fortællingens tematikker, eksempelvis ved at lade Lille Frø vende tilbage til sin familie efter sin rejse og blive taget imod, uden at skulle ændre sine grundlæggende mønstre, fordi han elskes, som han er.

Det, som overraskede mig...

Da jeg begyndte min praktik, havde jeg en række forestillinger om, hvordan eleverne ville agere i forskellige undervisningssituationer. Alligevel blev jeg overrasket over, hvor markant deres adfærd varierede i løbet af både ugen og dagen.

Allerede i de første dage kunne jeg iagttage et tydeligt mønster i elevernes koncentration og engagement. Mandagene bar ofte præg af overgangen fra weekenden til skolens faste rammer, hvilket gjorde eleverne mere urolige og mindre fokuserede. Som ugen skred frem, blev de gradvist roligere og bedre i stand til at deltage aktivt i undervisningen. Et tilsvarende mønster viste sig i forhold til tidspunktet på dagen, for eleverne blev mere udfordrede og ukoncentrerede, jo senere undervisningen fandt sted. Træthed gjorde det vanskeligt for dem at fastholde opmærksomheden, hvilket tydeliggjorde for mig, hvor vigtigt det er at placere aktiviteterne strategisk og velovervejede. Eksempelvis skulle vores dialogiske læsning helst ligge tidligt på dagen, når eleverne var mest modtagelige og koncentreret.

En anden overraskende observation var, hvor forskelligt eleverne reagerede alt efter, hvilken lærer der stod foran dem. Over for klasselæreren, som de kendte godt og følte sig trygge ved, kunne de være mere udadvendte og til tider forstyrrende. Over for en vikar, som de ikke havde en relation til, blev de derimod ofte mere tilbageholdende og rolige. Denne forskel illustrerede for mig, i hvor høj grad tryghed og relationer påvirker elevernes adfærd.

Denne erfaring kobledes sig tæt til den litteratur, jeg havde læst forud for praktikken. Her fremhæves sociale relationer som en central faktor i undervisningen, både i relationen mellem lærer og elev og relationerne eleverne imellem. Derudover fremhæves det som væsentligt, at læreren formår at skabe gode og givende relationer (Andersen M. , 2021, s. 164). Under praktikken blev det tydeligt for mig, hvor stor betydning disse perspektiver har i praksis, særligt i mødet med elever med forskellige forudsætninger og baggrunde.

I takt med at jeg lærte elevernes personligheder, mønstre og behov at kende, blev det muligt for mig at vurdere, hvilken form for støtte de havde brug for, og hvordan jeg bedst kunne understøtte deres læring og trivsel. Jeg erfarede blandt andet, hvilken positiv betydning en tryk relation kan have, eksempelvis hos en elev, der gentagne gange søgte min støtte, når han følte sig utryk.

Samtidig blev det tydeligt, hvor vigtigt det er at være opmærksom på elevernes forskellige udgangspunkter, især i situationer præget af konflikter eller dilemmaer.

Den gradvise relations dannelse gjorde det desuden muligt at tilrettelægge undervisningen mere målrettet og gav mig muligheden til at differentiere indholdet og arbejdsformerne i højere grad, så de tilgodeså elevernes individuelle behov og dermed inkludere dem bedst muligt

Konklusion

Professionsessayets konklusion findes som en DIGI-talk på:

<https://www.stu>

[dietube.dk/video/10250229/jre42jle4yjdi70ypp9bow5z65xb8n8hzx20qujp](https://www.studietube.dk/video/10250229/jre42jle4yjdi70ypp9bow5z65xb8n8hzx20qujp)

<https://www.studietube.dk/video/10250229/jre42jle4yjdi70ypp9bow5z65xb8n8hzx20qujp>

Litteraturliste

Andersen, F. Ø. (2017). *Motiverende Undervisning*. Aarhus Universitetsforlag.

Andersen, M. (2021). *Evaluerings - Af læring, undervisning og uddannelse*. Hans Reitzels Forlag.

- Brodersen, P. (2020). *God og effektiv undervisning*. Hans Reitzels Forlag.
- Bruun, J. L. (2013). *Unge, globalisering og politisk dannelse*. Aarhus University.
- Braad, K. (2020). *Undervisningskompetence - En grundbog til læreruddannelsen*. Samfundslitteratur.
- Canger, L. A. (2021). *Praktikbogen - Didaktik, klasseledelse og relationsarbejde*. Hans Reitzels Forlag.
- Gissel, T. I. (2021). *Tilbage til teksten*. Hans Reitzels Forlag.
- Grumløse, L. H.-S. (2022). *Lærerfaglighed, inklusion og differentiering*. Samfundslitteratur.
- Hans Henrik Møller, H. P. (2010). *Litteraturundervisning: Mellem analyse og oplevelse*. Samfundslitteratur.
- Hedegaard-Sørensen, L. (2016). *Pædagogik og lærerfaglighed*. Hans Reitzels Forlag.
- Kristensen, P. F. (2018). *Pædagogikhåndbogen - Otte tilgange til pædagogik*. Hans Reitzels Forlag.
- Larsen, S. T. (2022). *Lærerfaglige begreber - Pædagogisk opslagsbog*. Hans Reitzels Forlag.
- Laursen, P. F. (2023). *Lærerens pædagogik og didaktik*. Hans Reitzels Forlag.
- Lieberkind, B. N. (2025). *Danskundervisning 1.-6*. Hans Reitzels Forlag.
- Moos, L. (2017). *Dannelse - kontekster, visioner, temaer og processer*. Hans Reitzels Forlag.
- Nielsen, B. (2022). *Danskidaktisk opslagsbog*. Hans Reitzels Forlag.
- Nielsen, B. (2024). *Lærerfaglige Analyser*. Hans Reitzels Forlag.
- Noemi Katznelson, N. U. (2020). *Unge motivation og læring - 12 eksperter om motivationskrisen i uddannelsessystemet*. Hans Reitzels Forlag.
- Oettingen, A. V. (2010). *Almen Pædagogik*. Hans Reitzels Forlag.
- Poulsen, C. H. (2021). *Skolevanskeligheder og inklusionsmuligheder - Fra et børneperspektiv*. Hans Reitzels Forlag.
- Rasmussen, K. K. (2025). *Grundbog til faget livsoplysning - Lærer i brydningstid*. Hans Reitzels Forlag.
- Strid, J. M. (2017). *Lille Frø*. Gyldendal.
- Sunesen, M. S. (2021). *Pædagogisk observation og co-teaching. I: Co-teaching og mestring: professionelt samarbejde om inklusion og læring i skolen*. Dansk Psykologisk Forlag.
- Tetler, S. (2019). *Inklusion og eksklusion*. Hans Reitzels Forlag.
- Undervisningsministeriet, B. o. (2019). *Emu.dk*. Hentet fra https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/GSK_F%C3%A6llesM%C3%A5l_Dansk.pdf
- Undervisningsministeriet, B. o. (5. 9 2025). *Retsinformation*. Hentet fra <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2025/1100>
- Wiberg, A. Q. (2013). *Læringsteori og didaktik*. Hans Reitzels Forlag.

Bilag

Lektionsskabelon 1 omfatter uge 46, hvor den dialogiske læsning gennemføres i forskellige elevgrupper fra mandag til fredag:

Sekvens En lektion opdeles i sekvenser – kald dem 1, 2, 3...	Varighed Her skriver du, hvor lang tid den enkelte sekvens varer	Indhold Her beskriver du, hvad sekvensen omhandler	Formål/mål Her skriver du, hvad formålet og målet/målene er for den enkelte sekvens	Materialer Her beskriver du, hvilke materialer og læremidler, der skal bruges	Aktivitet Her beskriver du undervisnings-, arbejds-, og organisationsformer U: underviser E: elever	Evalueri ng og feedbac k Her beskriver du, hvordan du vil arbejde med evaluering og feedback af elevernes læingsudbytte og læringsprocesser
1	5 min	Introduktion til forløbet.	At danne overblik og skabe forventninger, så eleverne ved, hvad der sker.	Billedbogen	U står foran klassen og forklarer til E, hvad vi nu laver og hvilken gruppe skal komme med ud.	

2	5 min	Jeg præsenterer billedbogen, taler om forsiden og bagsiden og spørger eleverne, hvad de tror, hvad bogen handler om.	Gør læsningen til noget trygt og særligt.	Billedbogen og et en rolig plads, hvor jeg kan sidde med mine elever.	U sidder med 4-5 elever udenfor klassen og fortæller, hvilken bog vi skal læse sammen. U spørger, hvad de kan se på forsiden, bagsiden og hvad de tror, der kommer til at ske.	
3	25 min.	Oplæsning af bogen med spørgsmål til handlingen, personerne, følelserne og egne erfaringer.	Fremme elevernes indlevelsessevne og forståelse af bogens indhold.	Billedbogen .	U læser billedbogen højt og inviterer eleverne til at dele deres overvejelser om handlingen og karaktererne samt eventuelle egne erfaringer eller relaterede oplevelser .	
4	10 min.	Fælles snak efter oplæsningen/Afrunding .	Styrke elevernes refleksionsevner og deres forståelse af tekstens indhold. Derudover øver eleverne sig i at indgå i en fælles dialog, hvor der skal være plads til forskellige perspektiver, og hvor de gradvist	Billedbogen .	U beder eleverne redegøre for, om de kunne lide bogen, og give en kort genfortælling af handlingens hovedtræk .	Vurdere om eleverne har forstået bogens indhold , og om de har været motiveret og koncentreret

			lærer at tage ordet på skift og give rum til, at andre kan komme til orde.		Derudover skal eleverne beskrive eventuelle lignende situationer fra deres eget liv samt forklare, hvorfor de mener, at familien vælger at redde Lille Frø, selvom han opfører sig slem. Endelig opfordres de til at reflektere over, hvad de tænker om, at han til sidst bliver berømt.	under arbejdet.
--	--	--	--	--	--	-----------------

Refleksion før timen

Hvor er din plan mest sårbar overfor ændrede forudsætninger?	Hvad kan du gøre?
Min plan er mest sårbar i tilfælde, hvor eleverne udviser markant modvilje mod bogen og dermed mangler motivation for at engagere sig i læsningen. Derudover svækkes planen, hvis vi sidder i et larmende lokale, hvor eleverne ikke får ordentlige muligheder for at koncentrere sig.	Jeg vil forsøge at skabe en så tryk og motiverende ramme for læsningen som muligt, blandt andet ved at gøre aktiviteten lidt mere hyggelig, eksempelvis med en lille snack, og ved kun at læse bogen en gang fremfor to. Eleverne har vanskeligt ved at fastholde koncentrationen gennem to læserunder, og derfor er en gennemlæsning mere hensigtsmæssigt. Derudover vil jeg bestræbe mig på at finde et lokale, hvor vi ikke forstyrres af andre elever eller lærere, så eleverne får de bedst mulige betingelser for at koncentrere sig.

Evaluerings efter timen - til fremadrettet brug

Hvordan gik timen ift. det forventede?	Hvad ville mulige alternativer være?
Den første gennemførelse af den dialogiske læsning forløb ikke helt som forventet, da	Det er nødvendigt at finde et mere velegnet lokale til oplæsningen, hvor eleverne ikke

aktiviteten måtte foregå i aulaen, hvor vi blev forstyrret af flere elever, som enten løb rundt eller råbte. Derudover modtog eleverne chokolade, inden oplæsningen begyndte, hvilket medførte, at de kom til at lege med chokoladen og kaste den rundt i stedet for at rette opmærksomheden mod fortællingen.	bliver forstyrret. Så snart vi begynder at læse, og eleverne er engagerede i historien, opstår der afbrydelser fra andre elever, der løber forbi eller råber i aulaen, hvilket flytter elevernes opmærksomhed væk fra bogen og hen mod omgivelserne. Derudover har eleverne svært ved at koncentrere sig, når de både må spise chokolade, og samtidig skal lytte til oplæsningen. Fremover vil de derfor først få chokoladen efter, at vi har læst bogen.
---	--

Lektionsskabelon 2 omfatter uge 47, hvor billedbogen læses i fællesskab med hele klassen.

Sekvens En lektion opdeles i sekvenser – kald dem 1, 2, 3...	Varighed Her skriver du, hvor lang tid den enkelte sekvens varer	Indhold Her beskriver du, hvad sekvensen omhandler	Formål/mål Her skriver du, hvad formålet og målet/målene er for den enkelte sekvens	Materialer Her beskriver du, hvilke materialer og læremidler, der skal bruges	Aktivitet Her beskriver du undervisnings-, arbejds-, og organisationsformer U: underviser E: elever	Evaluering og feedback Her beskriver du, hvordan du vil arbejde med evaluering og feedback af elevernes læingsudbytte og læringsproces
1	5 min.	Introduktion til lektionen.	Skærpe elevernes opmærksomhed og fremme deres umiddelbare refleksion over undervisningens indhold. Samtidig skal eleverne aktivere deres forforståelse fra den tidligere læsning.	Smartboard og billedbogens forside.	U viser forsiden af Lille Frø, spørger om E husker billedbogen fra sidste uge.	Jeg vurderer, i hvilken grad eleverne har tilegnet sig viden fra sidste uges arbejde med bogen, herunder hvad de kan genkalde, og hvad de fortsat har forståelse for.
2	35 min.	Fælles oplæsning af bogen. Spørgsmål til handlingen, personerne og lignende erfaringer.	Udvikle elevernes indlevelsesevne, refleksionsevne og fortolkningskompetence. Derudover skal eleverne øve sig i at besvare spørgsmål efter tur og undlade at afbryde hinanden. På den måde styrkes deres evne til at lytte aktivt, give plads til andre og anerkende forskellige perspektiver.	Smartboard og billedbogen Lille Frø	U oplæser billedbogen for hele klassen og stiller de samme spørgsmål som under den dialogiske læsning i sidste uge.	
3	5 min.	Eleverne deltager i en fælles samtale, hvor de på skift får lov til at række hånden op og fortælle,	Udvikle deres refleksionsevne og forståelse. Øver sig i at lytte og tale.	Smartboard	U spørger E, hvad de kunne lide, og hvad de ikke har brudt sig om. Herefter faciliterer U en fælles samtale, hvor alle elever får mulighed for at	Vurdere, hvilke elever der har haft det største udbytte af arbejdet med bogen, i hvilken grad de forstår

		hvad de kunne lide, og hvad de ikke brød sig om.			dele deres erfaringer og oplevelser med bogen.	dens overordnede budskab, og om de kan anvende denne forståelse i forbindelse med de efterfølgende kreative opgaver, som vi vil arbejde med næste dag.
--	--	--	--	--	--	--

Refleksion før timen

Hvor er din plan mest sårbar overfor ændrede forudsætninger?	Hvad kan du gøre?
Min plan er mest sårbar, hvis eleverne er urolige og har begrænset motivation for at koncentrere sig, især når aktiviteten foregår i en større klasse. Hvis en elev begynder at forstyrre, har de øvrige elever en tendens til at reagere på forstyrrelsen eller deltage i den, hvilket hurtigt kan resultere i uro i hele klassen.	Jeg vil forsøge at samarbejde med klasselæreren for at sikre, at eleverne deltager så aktivt som muligt i læsningen og i besvarelsen af spørgsmålene. Derudover bestræber jeg mig på ikke at lade læseaktiviteten trække unødigt ud, så den ikke mister sin relevans eller bliver for monoton. Erfaringen fra tidligere undervisning på min praktik viser, at når aktiviteten varer for længe, eller når eleverne bliver trætte, bliver det markant sværere for dem at gennemføre opgaverne eller lytte.

Evaluerings efter timen - til fremadrettet brug

Hvordan gik timen ift. det forventede?	Hvad ville mulige alternativer være?
Timen forløb meget tilfredsstillende. Eleverne kunne genkalde sig meget fra vores dialogiske læsning i sidste uge, og de var både engagerede og motiverede for at deltage i læseaktiviteterne. Mod afslutningen blev de en smule urolige, da gennemgangen tog lidt længere tid end forventet, idet alle spørgsmål og sider skulle gentages på tre forskellige sprog (engelsk, tysk og dansk) for at sikre, at alle elever kunne følge med. Da det samtidig ringede ud til pausen, steg uroen en smule. Vi nåede dog de sidste to sider, hvorefter jeg afsluttede oplæsningen.	Der opstod ingen væsentlige udfordringer, bortset fra at oplæsningen tog længere tid end forventet, hvilket betød, at der ikke var tilstrækkelig tid til den fælles samtale bagefter. Selve oplæsningen forløb tilfredsstillende, og den uro, der opstod, da det ringede ud til pausen, var forventelig. Vi begyndte aktiviteten ved undervisningens start og havde derfor ingen mulighed for at starte tidligere, ligesom ringetidspunkterne ikke kan ændres. Alt i alt forløb undervisningen som ønsket, og eleverne deltog opmærksomt og besvarede spørgsmålene fyldestgørende.

Lektionsskabelon 3 omfatter ligeledes uge 47, hvor der arbejdes med elevernes kreative kompetencer, og hvor de anvender deres forståelse af fortællingen til at udforme deres egne fortolkninger og alternative slutninger.

Sekvens En lektion opdeles i sekvenser – kald dem 1, 2, 3...	Varighed Her skriver du, hvor lang tid den enkelte sekvens varer	Indhold Her beskriver du, hvad sekvensen omhandler	Formål/mål Her skriver du, hvad formålet og målet/målene er for den enkelte sekvens	Materialer Her beskriver du, hvilke materialer og læremidler, der skal bruges	Aktivitet Her beskriver du undervisnings-, arbejds-, og organisationsformer U: underviser E: elever	Evaluering og feedback Her beskriver du, hvordan du vil arbejde med evaluering og feedback af elevernes læringsudbytte og læringsproces
1	5 min.	Opsummering af sidste lektion og introduktion til kreative opgaver.	Skærpe elevernes opmærksomhed og fremme deres umiddelbare refleksion over undervisningens indhold. Derudover aktivere deres forforståelse fra dialogisk læsning og fælles oplæsning i klassen.	Smartboard og forsiden af Lille Frø.	U informerer E om, at de i dag skal arbejde kreativt med billedbogen, som de læste i sidste uge og igen i går.	
2	5 min.	Introduktion til opgaverne og udlevering af papir og farveblyanter.	Vække deres nysgerrighed og give dem mulighed for selv at vælge, hvad de vil arbejde med (oplevelse af autonomi og selvbestemmelse).	Papir, farveblyanter og smartboard med forsiden af billedbogen.	U forklarer E, at de kan vælge mellem at tegne en ny side til bogen eller skrive et brev til Lille Frø. Derefter udleverer U papir ved at gå rundt i klassen.	
3	30 min.	Eleverne skal arbejde med deres kreative opgaver.	Aktivere elevernes forforståelse af billedbogen, fremme deres fortolkningskompetence og udvikle deres kreative evner.	Papir og farveblyanter.	U går rundt i klassen og hjælper E, når de har brug for det.	

4	5 min.	Timens afrunding	Udnytte elevernes sidste opmærksomhed og give plads til elevernes refleksion – både over indholdet og arbejdsformer, så jeg kan samle forslag op til fremtidige arbejde.	Elevernes opgaver.	U indsamler E's kreative opgaver og spørger om de kunne lide arbejdet.	Vurdere i hvilken grad eleverne var i stand til at gennemføre opgaverne, herunder om skriveopgaven var overkommelig, og om deres tegninger fremstod meningsfulde.
---	--------	------------------	--	--------------------	--	---

Refleksion før timen

Hvor er din plan mest sårbar overfor ændrede forudsætninger?	Hvad kan du gøre?
Min plan vil være mest sårbar, hvis eleverne ikke formår at udvikle deres egne ideer til en alternativ slutning på billedbogen, eller hvis de ikke føler sig trygge ved at forsøge at skrive et brev på grund af deres begrænsede skriftsproglige færdigheder. Derudover er det relevant at overveje, om eleverne overhovedet ved, hvad et brev er.	For at skabe tryghed vil jeg skrive startsætninger på tavlen, som eleverne kan bruge som inspiration, og jeg vil samtidig tilbyde min støtte ved løbende at bevæge mig rundt i klassen og spørge, om de har brug for hjælp. Derudover er det vigtigt at opstille tydelige rammer, som kan støtte eleverne i deres arbejde, for eksempel ved at anvende en timer, så de ved, hvor lang tid de har til at arbejde med deres tegninger eller brev.

Evaluerings efter timen - til fremadrettet brug

Hvordan gik timen ift. det forventede?	Hvad ville mulige alternativer være?
Timen forløb overordnet set tilfredsstillende, men opgaven med at skrive et brev til Lille Frø viste sig at være for udfordrende for eleverne. I stedet valgte alle at tegne et nyt billede som en alternativ slutning til billedbogen. Jeg havde skrevet nogle indledende sætninger på tavlen til de elever, der ønskede at prøve kræfter med brevskrivningen, men de få, der forsøgte, kopierede blot startsætningerne uden at færdiggøre dem. Dette viser, at de var usikre på, hvordan de skulle gribe skriveopgaven an. Til gengæld havde eleverne mange gode idéer og en imponerende fantasi i forbindelse med tegneopgaven, som fungerede rigtig godt. Jeg erfarede også, at eleverne har behov for et tydeligt angivet tidsrum til deres opgaver. Da	Næste gang vil jeg sætte en timer og tydeligt informere eleverne om, at de har et begrænset tidsrum til deres opgaver, i stedet for at give dem fuldstændig frihed til at arbejde så længe, som de ønsker. Jeg vil også gøre det klart, at de skriftlige opgaver indgår i mit studie og mit essay, så de forhåbentlig føler sig mere motiverede. Jeg planlægger desuden at udarbejde nogle plan B-opgaver i form af enkle skriveøvelser, som eleverne kan gå i gang med, når de er færdige med den primære opgave. Dette skal bidrage til en mere struktureret og rolig arbejdssituation. Endelig vil jeg forberede færdige kopiark, for eksempel et brevark, en ramme til tegninger

jeg satte dem i gang, var flere usikre på, hvor lang tid de havde til rådighed. Et klart og afgrænset tidsinterval giver dem større tryghed og understøtter deres arbejdsproces. Derudover fortalte jeg dem ikke, at de kreative opgaver skulle bruges i forbindelse med mit essay, og der kan have betydet, at de ikke følte sig lige så motiverede til at yde deres bedste indsats. Jeg vil også sørge for at udarbejde en mere detaljeret plan for, hvad eleverne kan arbejde med, hvis de bliver færdige før tid. I dag bad jeg dem skrive brevet, når de var færdige med at tegne, men det ønskede de ikke, og dermed nåede vi hurtigt til et punkt, hvor vores planlagte arbejde var afsluttet. Det efterlod mig uden en tydelig idé til, hvad de skulle lave videre, hvilket jeg gerne vil undgå næste gang.	eller et dobbeltsidet ark med brev på den ene side og plads til tegningen på den anden.
---	--