

# EN KOMMENDE LÆRERS SPECIALPÆDAGOGISKE ARBEJDE MED UNDERVISNING SOM UDGANGSPUNKT FOR INKLUDERENDE LÆRINGSFÆLLESSKABER OG ELEVERS STYRKEDE SELVFORSTÅELSE

---

**Bachelorprojekt – Specialpædagogik**  
**27. maj 2016**

**STUDERENDE**  
**Mathilde Aakjær Mikkelsen**  
**Studienr: 165052**

**VEJLEDERE**  
**Anne Søndberg**  
**Kirsten Rosholm**

## Indholdsfortegnelse

<b>1. Indledning</b>	<b>4</b>
<b>2. Afgrænsning</b>	<b>5</b>
<b>3. Læsevejledning</b>	<b>6</b>
<b>4. Empiri og metode</b>	<b>7</b>
4.1. Observation	7
4.2. Elevevaluering	9
4.3. Interview	9
4.4. Videnskabsteoretisk afsæt	9
<b>5. At være lærer i et specialpædagogisk og inkluderende perspektiv</b>	<b>10</b>
5.1. Et anerkendende grundsyn	10
5.2. Lærerkompetencer	13
5.3. Situeret professionalisme	14
5.4. Inkluderende specialpædagogik	16
5.5. Det relative handicapbegreb	16
5.6. Delkonklusion	17
<b>6. Et udgangspunkt med plads til forbedring</b>	<b>18</b>
6.1. At skabe et bånd	18
6.2. Delkonklusion	20
<b>7. Når selvforståelsen bygger på nederlag og mangler, må der skabes nye og alternative fortællinger</b>	<b>20</b>
7.1. Fra ét paradigme til et andet	21
7.2. En narrativ hjælper	22
7.3. Delkonklusion	23
<b>8. Litteraturundervisning som fællesskabende</b>	<b>24</b>
8.1. Det inkluderende læringsfællesskab	24
8.2. Når elever kan mere end forventet	25
8.3. "Skal vi lege sammen?"	27
8.4. Delkonklusion	28
<b>9. Livsfilosofiundervisning som vitaliserende for selvforståelsen</b>	<b>28</b>
9.1. At være til i en senmoderne samfundsepoke	29
9.2. Identitet og selvforståelse	29
9.3. At turde tænke	31
9.4. Håbet som eksistentielt vedkommende	32
9.5. Undervisning som livsmodspotentiale	34
9.6. Delkonklusion	35
<b>10. Undervisning - ikke terapi</b>	<b>36</b>
<b>11. Konklusion</b>	<b>37</b>
<b>12. Perspektivering</b>	<b>39</b>
<b>13. Referencer</b>	<b>41</b>
<b>14. Bilag</b>	<b>44</b>
Bilag 1 – Praksiseksempel	44
Bilag 2 – Uddrag fra SMTTE-model	44

<i>Bilag 3 – Praksiseksempel</i>	45
<i>Bilag 4 – Elevevaluering 1</i>	45
<i>Bilag 5 – Elevevaluering 2</i>	46
<i>Bilag 6 – Elevevaluering 3</i>	46

## 1. Indledning

At se potentialet i hvert enkelt individ og varetage opgaven om at bidrage til den enkeltes alsidige udvikling – ser jeg som lærergerningens fornemste opgave.

Jævnfør FN's konvention om rettigheder for personer med handicap, hvilken Danmark ratificerede i 2009, er de deltagende lande forpligtet på, at: *"sikre et inkluderende uddannelsessystem på alle niveauer samt livslang læring, der tager sigte på:*

*a) at opnå menneskets fulde personlige udvikling og erkendelse af dets værdighed og selvværd samt at styrke respekten for menneskerettigheder, grundlæggende frihedsrettigheder og den menneskelige mangfoldighed,*

*b) at personer med handicap udvikler personlighed, evner og kreativitet såvel som deres fysiske og psykiske formåen fuldt ud (...)"*. (Konventionen om rettigheder for personer med handicap, 2008).

Som ovenstående citat peger på, er der i undervisningen inden for det specialpædagogiske felt nogle grundlæggende og samtidig afgørende retningslinjer, hvilke man som lærer er forpligtet på at efterkomme.

At skabe en inkluderende praksis er blandt skolens mest tungtvejende mål i tiden. Dog har jeg gennem mine seneste praktikker erfaret, hvordan skolens opgave langt fra kan lykkes udelukkende med dette sigte for øje. Jeg har via min praksis erfaret, hvordan samspillet mellem et inkluderende læringsfællesskab og den enkeltes selvforståelse har en afgørende betydning.

Med udgangspunkt i ovenstående har jeg været vidne til, at man i skoleregi har været så fokuseret på udviklingen af det sociale og personlige, og så fokuseret på at "passe på" elever med funktionsnedsættelser, at de faglige mål og krav stødt er røget længere og længere ned på prioriteringslisten.

Denne udvikling må ses både i strid med ovenstående konvention, men i særdeleshed også i strid med Folkeskolens formålsparagraf, hvori der blandt andet står, at 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", "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"* (Bekendtgørelse af lov om folkeskolen, 2013).

Måden at drive (special)undervisning på, der bygger på en tanke om at skåne eleven, tænker jeg kan ende ud i en misforstået hensynstagen.

Hvad nu hvis det faglige indhold netop kan medvirke til elevernes personlige udvikling og oplevelse af værdighed i fællesskabet? Hvad hvis det faglige indhold indeholder de redskaber, eleverne behøver for at begå sig i livet? Hvad nu hvis dét indhold kan blive dét fælles tredje, der medvirker til, at eleverne kan opnå folkeskolelovens dannelsesmæssige idealer – er det så ikke en skam at ”skåne”? Er det så ikke værd at vove sig ud på dybt vand for muligvis at erfare, at eleverne kan meget mere end de tror, og end man selv som lærer tror?

På baggrund af ovenstående er jeg kommet frem til følgende problemformulering:

Hvordan kan man via undervisning i fagene dansk og kristendomskundskab medvirke til at skabe et inkluderende læringsfælleskab og derforuden styrke elevernes selvforståelse?

## 2. Afgrænsning

Undersøgelsen i dette bachelorprojekt bygger på mine praktikker fra henholdsvis tredje og fjerde studieår. I min praktik på tredje studieår underviste jeg en 8. klasse i kristendomskundskab med udgangspunkt i et livsfilosofisk forløb omhandlende angst og håb. Denne praktik er aktuel set i forhold til problemformuleringen, da der i 8.klasse eksisterede en klassekultur, hvori man overvågede hinanden og særligt hinandens fejl. Denne kultur havde påvirket stemningen i klassen i så høj grad, at flere elever havde udtrykt mistriivsel. Derudover var deltagelsen blevet begrænset i et sådant omfang, at undervisningen var svær at gennemføre. I klassen gik fire marginaliserede elever, som efter min praktiklærers overbevisning ikke var en del af nogen form for fællesskab i klassen. Derudover fik de fire elever ofte lov til frit at vælge, hvorvidt de ville følge undervisningen eller ”arbejde” med andet materiale, hvilket ofte indebar ikke-fagligt relevante spil på mobiltelefon eller tablet.

På mit fjerde studieår foregik min praktik inden for det specialpædagogiske felt. Her underviste jeg i specialklasse AB<sup>1</sup> på en folkeskole i Skanderborg Kommune. Specialklassen bestod af tre drenge i alderen 8-12 år. Overordnet set var drengene placeret i denne specialklasse grundet ge-

---

<sup>1</sup> Betegnelse på den specialklasse tilhørende indskolingen, jeg underviste i

nerelle indlæringsvanskeligheder samt svære opmærksomhedsforstyrrelser, hvilke udartede sig på vidt forskellig vis. Jeg fik et indtryk af, hvordan såvel den faglige som den sociale differens i klassen var kommet til at overskygge det fælles. Derudover blev jeg på praktikskolen mødt af et meget professionelt lærerteam, som i den grad ønskede det bedste for deres elever, men samtidig havde en fortælling om eleverne, som nogle, der ikke var i stand til at modtage den undervisning, som de egentlig havde krav på at få. Dette indebar, at der var en holdning om, at der ikke skulle stilles for høje krav til eleverne – de skulle have det godt. At eleverne skal have det godt, er svært at være uenig i, men min tanke gik på, at der ikke behøver at være tale om et enten-eller.

### 3. Læsevejledning

Projektets problemformulering peger på to undervisningsperspektiver; dansk- og kristendomsfaget og hvorledes disse på hver sin måde kan bidrage til at udvikle et inkluderende læringsfællesskab og styrke den enkeltes selvforståelse. Derfor bliver projektet delvist todelt, idet der indgår en analyse af henholdsvis det ene og det andet fags bidrag.

Projektets emneområde præsenteres på baggrund af en indledning og en lærerfaglig problemformulering. Derefter følger en afgrænsning af problemformuleringen. I [kapitel 4](#) præsenteres projektets empiri og metode. Her følger overvejelser og kritik over selvsamme. [Kapitel 5](#) udgør udgangspunktet for det specialpædagogiske ståsted, der danner grundlaget for analysen. I [kapitel 6](#) sættes fokus på specialklasse AB. Her analyseres relationsarbejdet i den givne klasse. [Kapitel 7](#) rummer en paradigmediskussion, hvilken foretages ved inddragelse af praksis. Kapitlets anden del sætter fokus på den narrative tilgang hvormed praksis analyseres ud fra. I [kapitel 8](#) analyseres undervisningen i danskfaget, der i indeværende projekt har til formål at udvikle fællesskabet og styrke den enkelte. Kapitel består af tre dele, hvori det dels defineres, hvad der forstås ved et inkluderende læringsfællesskab, dels analyseres hvordan det i praksis kan etableres og afslutningsvis, hvad den praksis får af indvirkning på eleverne. [Kapitel 9](#) består af en analyse af kristendomsfagets bidrag til besvarelsen af problemformuleringen. Her anlægges først et samfundsperspektiv på eleverne som værende kulturelt frisatte. Dernæst sættes begreberne identitet og selvforståelse i fokus som grundlag for den videre analyse. Med udgangspunkt i praksis i en 8. klasse foretages analysen. Denne består af tre dele. Første del har fokus på behovet for en sådan undervisning samt

den enkeltes bevæggrunde for deltagelse. Anden del undersøger praksis med henblik på, hvordan fællesskabet kan virke styrkende for den enkeltes selvforståelse. Tredje del inddrager elevvurderinger, hvormed det fremgår, hvad forløbet har bidraget med hos den enkelte. Projektets diskussion behandles i [kapitel 10](#). Her rettes et kritisk blik mod den undervisning, der er grundlag for projektet. [Kapitel 11](#) udgør projektets konklusion, hvormed problemformuleringen besvares på baggrund af analyse- og diskussionsafsnit. I [kapitel 12](#) præsenteres en perspektivering på baggrund af projektets emneområde. Slutteligt følger referenceliste og bilag i [kapitel 12](#) og [kapitel 13](#).

## 4. Empiri og metode

Der arbejdes med metode på flere forskellige niveauer:

- Fagene tilbyder metoder (redskaber) til alle dele af undersøgelsens faser; til
- at samle informationer
- analyse og faglig beskrivelse af informationerne
- fortolkning af analyseresultaterne
- at vurdere fortolkningen
- at handle fagligt ud fra (Rienecker, 2012: 234).

Til dette projekt er dataindsamlingen foregået på baggrund af forskellige dataindsamlingsmetoder. Jeg vil som indledning til dette projekt kort skitsere, hvilke undersøgelsesmetoder jeg har anvendt, samt hvilke bevæggrunde der er for disse valg. Sidst i kapitlet vil det fremgå hvilken videnskabsteoretisk tilgang projektet bygger på, og som følge heraf min baggrund for at være gået i denne retning.

### 4.1. Observation

I min praktik både på tredje og fjerde studieår benyttede jeg mig af *logbogsskrivningen*. Denne form for observation indebærer, at hændelsesforløbet nedskrives kort efter, det har fundet sted (Damsgaard, 2005: 248). Mine observationer bygger både på systematiske samt mere usystematiske observationer. Damsgaard definerer de systematiske observationer som observationer, hvor man på forhånd har besluttet sig for, hvilket sigte man observerer på baggrund af. Valget af denne

metode træf jeg først og fremmest af den årsag, at jeg begge år var alene ude i praktikken. For at fastholde mine oplevelser fandt jeg denne metode yderst brugbar. Logbogsføringen har igennem mine praktikker hjulpet mig med at skabe overblik over såvel udviklingen i undervisningen samt min udvikling som lærer. Derforuden har denne indsamlingsmetode givet anledning til refleksion og genovervejelser over egen praksis, når noget ikke har fungeret. Disse refleksioner har ført til nye handleperspektiver.

Nævneværdigt er det at være bevidst om, at der i denne observationsmetode ligger en risiko for et øget subjektivt aspekt (Damsgaard, 2005: 248), da observationerne nedskrives på baggrund af hukommelse og ikke i selve situationen. Denne risiko har jeg så vidt muligt forsøgt at arbejde mig ud af. Dette på baggrund af observationsmetoden *løbende protokol*. Denne observationsmetode er langt mere struktureret, idet den kræver, at man forud for observationen har sat sig for med hvilket formål, man observerer (ibid: 250). I mine praktikker har det været en udfordring at finde tid til at lave disse observationer, da jeg oplevede, hvordan jeg som ene lærer næsten konstant stod over for en praksis, jeg måtte være aktiv deltager i. Den type af observation, som jeg her foretog krævede total deltagelse (Jacobsen, Hillersdal & Walker, 2014: 82).

Denne form for dataindsamlingsmetode er ydermere valgt på baggrund af en overbevisning om, at konkrete nedslag i praksis er yderst nødvendige for netop den undersøgelse, som dette projekt åbner op for. Styrken ved løbende protokol er, at egne tolkninger, forklaringer og personlige meninger sættes ud af spil (Damsgaard, 2005: 250).

Set i bagklogskabens lys er jeg overbevist om, at min argumentation i empiri havde stået meget stærkere via inddragelse af videoobservation. Hermed ville samspillet eleverne imellem, samt den udvikling jeg oplevede under forløbene, formentlig være trådt tydeligere frem.

Samlet set må det siges, at mine indsamlede observationer er overvejende subjektive, hvorfor der må sås tvivl om opgavens validitet. Dog er det væsentligt at understrege, at der i de løbende protokoller indgår citater direkte fra eleverne, hvilke må anses for at skabe en vis gyldighed (Jacobsen, Hillersdal & Walker, 2014: 98), hvorfor jeg også vil fastholde projektets relevans. Der kan i denne forbindelse stilles spørgsmålstegn ved elevernes mulighed for at udfolde og begrunde citater og adfærd, hvilket et interview kunne have været med til at skabe rum for.

Såvel logbøger som løbende protokol vil fremtræde som indskrevne dele i selve projektet.



## 4.2. Elevevaluering

Foruden observationer og interviews indgår der i mit projekt *elevevalueringer* fra mit praktikforløb på tredje studieår. Elevevalueringerne bestod af en række evalueringsspørgsmål, hvilke samtlige elever i klassen besvarede individuelt. Elevevalueringen havde karakter af at være både formativ og summativ. Den bestod på den ene side af færdighedsspørgsmål rettet specifikt mod forløbet og på den anden side af spørgsmål af mere overordnede karakter, herunder hvad forløbet havde bidraget med for den enkelte elev, samt hvilke tanker det havde sat i gang. I dette projekt vil elevevalueringerne blive brugt til at sætte fokus på, hvad undervisningen fra et elevperspektiv kan bidrage med set i forhold til projektets fokus.

## 4.3. Interview

I projektets diskussionsafsnit indgår dele fra et interview med min praktiklærer fra praktikken på tredje studieår. Dette interview havde karakter af at være et struktureret interview, da jeg på forhånd havde udformet mine interviewspørgsmål og sendt dem til min praktiklærer. Spørgsmålene blev udgangspunkt for interviewet. De bestod udelukkende af åbne spørgsmål, som havde mit praktikforløb som udgangspunkt. Disse spørgsmål åbnede op for, at jeg kunne stille uddybende spørgsmål til interviewpersonens udsagn og svar, hvilke er karakteristika tilhørende det ustrukturerede interview (Jacobsen, Hillersdal & Walker, 2014: 89). Interviewet har til formål at bidrage med et lærerperspektiv på nogle lærerfaglige dilemmaer, som kalder på at blive belyst.

## 4.4. Videnskabsteoretisk afsæt

Det videnskabsteoretiske afsæt for min undersøgelse tages i den eksistentielle hermeneutik. Ifølge den tyske filosof Hans-George Gadamer ligger der i denne gren af hermeneutikken et opgør med den metodefikseret og snævre traditionelle opfattelse af hermeneutikken. Gadamers grundtanke om den eksistentielle hermeneutik beskrives således: *"(...) at skal man forstå en anden, hans aktivitet eller et produkt af hans aktivitet, da må man forstå den andens handling, som jo er et udtryk for, hvordan man forstår sig selv, sit liv og sin verden, ud fra de måder, hvorpå man selv forstår sig selv, sit liv og sin verden"* (Paahus, 2014: 237). Mine bevæggrunde for netop denne videnskabsteoretiske retning bygger hovedsageligt på nogle refleksioner over, hvilke fokus mine undersøgelser på læreruddannelsen har ligget til grund for, og hvilken skole jeg har været præget af. I den forbindelse står det mig klart, at jeg i mine analyser ubevidst, men konsekvent har arbejdet via et

dialektisk samspil mellem min forforståelse, min viden og det felt, der er i fokus. Jævnfør den eksistentielle hermeneutik er fortolkningen et vilkår for den menneskelige eksistens. Mennesket er ifølge Gadamer et fortolkende væsen, og det er dermed ikke muligt at adskille menneskets forforståelse fra det der fortolkes. Gadamer betegner dette samspil eller møde, om man vil, som en horisontsammensmeltning ([denstoredanske.dk](http://denstoredanske.dk)). Via den filosofisk hermeneutiske metode er jeg af den overbevisning, at jeg kan få skabt så mange nuancer som muligt på den praksis, jeg ønsker at undersøge, hvilket jeg forventer vil få betydning for mine resultater.

## 5. At være lærer i et specialpædagogisk og inkluderende perspektiv

I dette kapitel ønsker jeg at undersøge, hvilken lærerrolle, der ligger til grund for min praksis og i forlængelse heraf, hvilket grundsyn denne bygger på. På baggrund af mine forrige praktikker, og særligt ud fra min praktik i specialklasse AB, finder jeg det særdeles afgørende, at jeg som lærer har et ståsted – et fundament for min pædagogiske, didaktiske tænkning og min handlen i praksis. Deri ligger min begrundelse for, at en analyse af begreberne i de følgende afsnit har sin relevans. Her vil begrebet lærerkompetencer blive belyst som baggrund for den videre analyse. I den forbindelse vil Clearinghouse<sup>2</sup> undersøgelsen *Lærerkompetencer og elevers læring i børnehave og skole* blive inddraget. Videre vil jeg se nærmere på situeret professionalisme, inkluderende specialpædagogik og det relative handicapbegreb og her argumentere for begrebernes relevans i indeværende projekt.

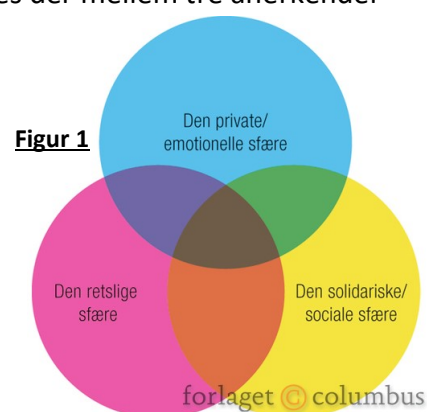
### 5.1. Et anerkendende grundsyn

At man har gjort sig nogle overvejelser over, hvor man står, og dermed hvilken pædagogisk retning man læner sig op ad, må være et sprængende punkt i arbejdet med mennesker. Gennem samtlige år på læreruddannelsen er der en specifik tilgang, som har været retningsgivende for såvel min tænkning, som min ageren i praksis - den anerkendende tilgang.

---

<sup>2</sup> Enhed ved Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus. Clearinghouse har til formål at finde evidens for god praksis i uddannelsessystemet.

Den tyske professor og socialfilosof Axel Honneth definerer anerkendelse som værende dét at værdsætte andres individualitet og videre at have en åbenhed over for den andens oplevelsesverden samt dennes begrundelser for at handle på en bestemt måde. Ifølge Honneth er behovet for anerkendelse så grundlæggende, at individet ikke kan udvikle en personlig identitet uden anerkendelse (Jørgensen, 2011: 131-137). Jævnfør Honneths teori skelnes der mellem tre anerkendelsesfærer (Figur 1). Som afbilledet i figuren griber de tre sfærer ind i hinanden. De to sfærer, der gør sig mest gældende i skolesammenhæng og i min praksis er den solidariske/socialle og den retslige sfære. Den solidariske/socialle sfære handler om social værdsættelse og knytter sig til gruppen og fællesskabet, og deri indløses ifølge Honneth selv værdsættelsen. Den retslige drejer sig om den enkeltes lige ret og værdi. Jævnfør Honneth eksisterer der en kamp om anerkendelse. Denne kamp medfører et stort ansvar hos læreren om at være sig selv bevidst om, hvordan man fordeler sin anerkendelse og opmærksomhed mellem eleverne i klassen.



*Thomas er i færd med at gå fra én undervisningsaktivitet til en anden. Han falder sammen henover bordet.*

Mathilde: Thomas, er du træt i dag?

T: Ja, jeg kom først i seng kl. 20.30 og så vågnede jeg vist ret tidligt – kl. 5.

Mathilde: Hold da op, det var godt nok tidligt at stå op, så kan jeg godt forstå, at du er træt i kroppen. Hvordan tror du, der kan komme lidt mere energi i dig?

T: Skal vi ikke lave det med massagen igen?

Mathilde: Mener du massagehistorier?

T: Ja, det var bare så rart. Det tror jeg kunne hjælpe på min træthed.

Mathilde: Det synes jeg lyder som en god idé. Når du har klaret den opgave, du skulle til at gå i gang med, så laver vi massagehistorier.

Thomas går i gang med sit arbejde.

*Efter timen kommer klassens pædagog Karen, som har deltaget i timen, hen til mig.*

Karen: Hvor er det dejligt at se, at eleverne er så glade og tilpasse. Det er den anerkendende tilgang, som betyder så meget.

I praksiseksemplet ses det, hvordan det anerkendende møde med eleven kan være med til at skabe nye handlemuligheder for denne. Øjensynligt kalder Thomas<sup>3</sup> i situationen på min opmærksomhed. Den anerkendelsessfære som jeg vurderer er i spil her, er den sociale/solidariske anerkendelse, hvor der jævnfør ovenstående er selvværdsættelse på færde. Thomas søger forståelse for sin træthed og manglende motivation for arbejdet. Jeg anerkender Thomas' oplevelse af at være træt, og forsøger via en undersøgende dialog at finde et kompromis, som vi begge kan være tilfredse med. At jeg i situationen imødekom hans ønske, ser jeg som værende en motivationsfaktor for, at Thomas fik færdiggjort sit arbejde.

Den norske psykolog og ph.d. Anne-Lise Løvlie Schibbye beskriver anerkendelse, som indebærer det at lytte, forstå, acceptere, tolerere og bekræfte, forstået som sammenhængende dele, der indbyrdes er hinandens forudsætninger (Schibbye, 2010: 241ff). Jeg finder det dog væsentligt at tilføje, at anerkendelse ikke bygger på en tanke om, at alt er tilladt. Der ligger i anerkendelsesbegrebet en skelnen mellem oplevelse og handling. Man anerkender altid oplevelsen, men en uacceptabel handling må der til enhver tid tages afstand fra.

I en refleksion over praksissituationen må det være væsentligt at forholde sig til, om det i alle tilfælde er muligt og ideelt at agere, som jeg gjorde i eksemplet. I praksiseksemplet havde jeg mulighed for at imødekomme Thomas til fulde uden at gå på kompromis med de andre elevers behov. Det er dog ikke altid en selvfølge, at praksis muliggør en sådan håndtering af situationen. Faktorer der her kan spille ind kunne være dagsordenen for dagen, som ikke indbyder til ændringer, andre elevers behov og krav, tidsperspektivet, for bare at nævne nogle få. Et andet element, hvilket jeg ikke tog højde for i situationen, var andre mulige bevæggrunde for Thomas' adfærd. Man kunne stille sig selv spørgsmålet om, hvorvidt Thomas spiller på sin træthed for at undgå krav, der for ham virker uoverskuelige. Men i situationen forholdt jeg mig udelukkende til det jeg så og hørte, og derudfra skabte vi et kompromis, først og fremmest fordi jeg ønskede, at Thomas ikke skulle være i tvivl om, at jeg forsøgte at se situationen fra hans perspektiv. Ydermere var vores kendskab til hinanden på daværende tidspunkt så begrænset, at jeg i situationen vurderede, at det af den grund også var den bedste løsning.

Hvordan jeg i mine undervisningsforløb har arbejdet ud fra et anerkendende grundsyn, vil blive udfoldet i kapitlet om *Litteratur som fællesskabende*.

---

<sup>3</sup> Samtlige navne i projektet er censureret med undtagelse af mit eget navn.

## 5.2. Lærerkompetencer

I følgende afsnit vil jeg se nærmere på lærerkompetencer. En tese i dette projekt går på, at der i specialpædagogisk øjemed hersker en diskurs, hvor nogle elever defineres som sårbare, ikke undervisningsmodtagelige og som i forlængelse heraf skånes for krav. I forbindelse med ovenstående har jeg oplevet, hvordan der opstår en form for 'skåne-kultur', hvor elever i særligt udsatte positioner indimellem får lov til at diktere eget ikke-faglige undervisningsindhold, og derforuden elever hvortil de faglige krav lempes. Mit modsvar hertil går på, at undervisningen, vel at mærke hvis den planlægges og udføres på en hensigtsmæssig måde, kan medvirke til at skabe nye veje og muligheder for eleverne. Og det fører frem til at arbejde med, hvilke lærerkompetencer dette kræver.

Der er igennem de seneste knap 20 år blevet forsket intensivt inden for området lærerkompetencer, hvilket som allerede nævnt er blevet samlet i Clearinghouses systematiske review: *Lærerkompetencer og elevers læring i børnehave og skole*. Heri konkluderes det, at der eksisterer tre kompetencer, som ifølge rapporten er afgørende for elevernes undervisningsudbytte. Disse tre kompetencer er relationskompetence, regelledelseskompetence og didaktisk kompetence (Nordenbo, 2008). På læreruddannelsen er diskussionen omhandlende lærerkompetencer, og hvad en god lærer skal kunne, ofte i gang både i og uden for undervisningen. Sådanne diskussioner og overvejelser er ikke blevet mindre aktuelle i min praksis inden for det specialpædagogiske felt. Resultatet af disse diskussioner har som regel medført en enighed om, at relationskompetence må anses som værende selve grundlaget for elevernes trivsel og læring. Relationskompetencens nødvendighed, og i den forbindelse det relationsarbejde jeg har foretaget i min praktik, vil blive udfoldet i afsnittet *At skabe et bånd*.

I dette afsnit finder jeg det derfor væsentligt at se nærmere på de to andre kompetenceområder; didaktisk kompetence og regelledelseskompetence.

I mine praktikker har en af de største udfordringer for mig været, hvordan jeg i en praksis af mangfoldighed kan skabe en undervisning, som giver adgang og deltagelsesmulighed for alle elever og i sidste ende læring. Ph.d. i uddannelsesforskning, Mette Molbæk og professor i specialpædagogik, Susan Tetler sætter i en forskningsoversigt regelledelseskompetence og didaktisk kompetence i spil. Her gennemgås tre generationer af klasseledelse. I den tredje generation er fokus rettet mod inklusion og undervisningsdifferentiering. Princippet om undervisningsdifferentiering indgår i Tetler og Molbæks argumentation som fundamentet, der skal til for at skabe en god og inklu-

derende undervisning (Molbæk & Tetler: 7)<sup>4</sup>. Dette princip indebærer en undervisning der i tid, rum, organisation, metode og indhold på samme tid søges tilrettelagt ud fra den enkelte elevs forudsætninger, potentialer behov og interesser samt ud fra en hensigt om at udvikle det samlede læringsfællesskab (Hansen, Horn & Robenhagen, 1992)

Ovenstående stiller således høje krav til såvel lærerens didaktiske kompetencer som regelledelseskompetence. Qua mine praktikoplevelser og mål om via undervisningen at skabe inkluderende læringsfællesskaber og styrke den enkeltes selvforståelse, tilbyder princippet om undervisningsdifferentiering nogle rigtig gode retningslinjer for dette arbejde. Med undervisningsdifferentieringen bliver der netop sat fokus på den enkeltes individuelle mål, der må realiseres i kraft af det fælles faglige indhold.

Men hvordan kan man, som kommende praktikant i en klasse af mangfoldighed, bringe ovennævnte lærerkompetencer i spil og tilrettelægge en differentieret undervisning med et meget begrænset kendskab til elevgruppen?

#### *Møde med Lene i forpraktik*

Mathilde: Hvad tænker du, er væsentligst for mig, at jeg ved om eleverne, deres faglige niveau, personlige egenskaber, udfordringer osv. for min planlægning?

Lene: Du er nødt til at give det tid; lære dem at kende. Det kan man ikke planlægge sig ud af uden et kendskab.

Muligheden for at skabe en god og differentieret undervisning på baggrund af væsentlige lærerkompetencer, kræver et dyberegående kendskab til eleverne, hvilket jeg i ovenstående eksempel blev bekræftet i af min praktiklærer. Lærerkompetencer er altså noget, der udvikles og udfoldes i praksis og kræver tid og kendskab til hver enkelt elev.

### **5.3. Situeret professionalismisme**

På baggrund af ovenstående afsnit vil jeg her udvide begrebet lærerkompetence via et nyt perspektiv. I indeværende projekt arbejdes med udgangspunkt i det specialpædagogiske og inklude-

---

<sup>4</sup> Findes i referencelisten under overskriften *Forskningsoversigt*

rende fagområde. Ønsket om at være forstående, imødekommende og skabe deltagerbaner for alle elever og derforuden kunne tilrettelægge og gennemføre en differentieret undervisning, der sigter mod opnåelse af såvel trinmål for faget som Folkeskolens formål, kan virke som en stor udfordring. Som foregående afsnit konkluderer, kræver det at kunne agere i praksis kendskab og erfaring, men kendskabet og erfaringen har man hverken som praktikant eller nyuddannet lærer. Denne problematik er i bekendtgørelsen 2013<sup>5</sup>, omhandlende læreruddannelsen, i fokus. Med denne bekendtgørelse ønsker man at skabe en mere kompetenceorienteret uddannelse, hvor fokus bliver på, hvad den nyuddannede lærer kan, og mindre fokus på, hvad denne ved. Lektor i specialpædagogik, Lotte Hedegaard-Sørensen sætter et nyt perspektiv på lærerkompetencebegrebet; situeret professionalismisme. Situeret professionalismisme indfanger det, at viden udfolder sig i relation til praktiske situationer, hvor lærere handler, skønner, justerer, vurderer, reflekterer og teoretiserer i situationer (Hedegaard-Sørensen, 2013: 32). Med dette begreb bliver tiltroen til den enkelte lærers kompetence til at handle ud fra egen professionelle dømmekraft fastslået. Til en midtvejs-evaluering på fjerde studieår, med min praktiklærer Lene, diskuteres lærerkompetencebegrebet i relation til ovenstående:

*”Det stiller rigtig mange krav til alle kompetenceområder. At få dem til at fungere i en eller anden dialektik. Det handler om i situationen at fornemme, hvordan man agerer mest hensigtsmæssigt både i forhold til den enkelte elev og i forhold til hele gruppen. Det sker vel på baggrund af alt det, man har oparbejdet i tidens løb. På den måde bliver læreren den guide, der styrer turen”*

Dette citat tegner et klart billede af, hvordan Lene oplever den situerede professionalismisme i praksis. *Dialektikken* er i min optik det bærende element i situeret professionalismisme. Ved at lade sine kompetencer supplere hinanden og dermed fungere i en vekselvirkning, stedfinder styrken sig netop i den praksis, man er i. Med ordet *guide* karakteriseres læreren i høj grad, som den professionelle didaktiker og praktiker, der formår at handle på baggrund af sin viden og erfaring, påtage sig sit ansvar og udøve sin kompetence til at agere i praksis. Dermed tænker jeg, at lærerens situerede professionalismisme må være med til at sikre elevernes alsidige udvikling.

---

<sup>5</sup> Bekendtgørelse fra Ministeriet for Forskning, Innovation og Videregående Uddannelser

#### 5.4. Inkluderende specialpædagogik

Hedegaard-Sørensen har i sin undersøgelse af begrebet situeret professionalisme derforuden fokus på, hvordan lærernes faglighed i undervisningssituationer indebærer en kombination af almenpædagogiske og specialpædagogiske kompetencer. Denne faglighed definerer Hedegaard-Sørensen, som en inkluderende specialpædagogisk faglighed (Hedegaard-Sørensen, 2013: 9). Her til listes tre punkter op, som karakteriserer den inkluderende specialpædagogik, hvilke jeg finder væsentlige at inddrage her:

1. Tilgangen afviser entydigt at tage udgangspunkt i elevernes diagnoser, deficit og vanskeligheder.
2. Den fastholder, at viden om elevernes funktionsnedsættelse udgør en væsentlig del af den viden, som lærere må basere deres undervisning på.
3. Slutteligt trækker den på almenpædagogisk viden om fællesskab, social deltagelse, relationer og viden om didaktik og undervisningsdifferentiering (ibid: 19).

Der er altså her tale om en pædagogisk tilgang, som anerkender den viden, der i forvejen er på det specialpædagogiske område, men samtidig ønsker et opgør med en snæversynet måde at anskue individet på. Et sådan pædagogisk mindset gav utrolig god mening for mig i min praksis. Dette bevirkede eksempelvis, at jeg var yderst opmærksom på at være struktureret i min undervisning. Jeg skrev som indledning til hver eneste undervisningslektion timens program på tavlen for at skabe en klar struktur for dagen – dette var en nødvendighed for at skabe en ro hos hver enkelt elev, for hvilken forudsigelighed var et nøgleord.

#### 5.5. Det relative handicapbegreb

Jeg har i de seneste to praktikker haft klasser, hvori der har været elever med både fysiske og psykiske diagnoser. Jeg er af den overbevisning, at diagnoser og beskrivelser af, hvad der hæmmer eller forhindrer et menneskes funktion langt fra er tilstrækkeligt som grundlag for at vide, hvordan man kan støtte dette menneskes udvikling. Jævnfør ovenstående afsnit er der nogle områder, som er nødvendige at tage hensyn til, mens et overdrevent fokus på elevens vanskeligheder kan virke yderst hæmmende for dennes udviklingspotentiale. I den sammenhæng er det interessant at inddrage det relative handicapbegreb, som ligeledes er en del af den inkluderende specialpædagogiks tænkning: *"Handicappet opstår i relation til en omverden, som ikke udviser tilgængelighed. Handi-*



*cappet opstår i kontekster og situationer og er ifølge det relative handicapbegreb en beskrivelse af RELATION mellem et INDIVID med en funktionsnedsættelse og OMVERDEN, som ikke udviser tilgængelighed” (Hedegaard-Sørensen, 2014: 68).*

Denne specialpædagogiske tænkning om funktionsnedsættelser, som værende forankret i konkrete situationer og ikke fastlåst til individet, stemmer godt overens med mit menneskesyn, idet den bliver konstruktiv og giver mig som lærer mulighed for at tænke i nye muligheder – at mit ansvar er at skabe nye deltagerbaner for eleverne.

Derfor vil der i mine analyser af praksis kun i meget begrænset omfang være fokus på elevernes diagnoser. Særligt i min praksis i 8. klasse, hvor klassekulturen vurderes at have stor betydning, vil det blive tydeligt, at jeg forsøger at arbejde via en systemisk tænkning med de udfordringer, der er aktuelle i klassen. Det bliver belyst i kapitlet *Livsfilosofi som vitaliserende for selvforståelsen*.

## 5.6. Delkonklusion

Den anerkendende tilgang har vist sig at have utrolig stor betydning for udvikling af gode relationer og fagligt udbytte. I praksis viser denne tilgang sig som motivationsskabende for den enkelte elev og samtidig medvirkende til at skabe nye handlemuligheder. Væsentligt er det dog at være sig bevidst om, at situationen ikke altid tillader at handle efter den enkeltes behov. Derforuden må man være kompetent til at se bag om adfærden, og være kritisk over for, hvad denne ellers kan være udtryk for.

Målet om elevernes alsidige udvikling stiller store krav til lærerens kompetencer. Ud fra Clearinghouses systematiske review konkluderedes de tre vigtigste lærerkompetencer; relationskompetence, regelledelseskompetence og didaktisk kompetence. Regelledelseskompetence og didaktisk kompetence er i denne sammenhæng i fokus. Herunder indgår princippet om undervisningsdifferentiering, som også i høj grad gør sig gældende i specialpædagogisk kontekst. Dette kræver et indgående kendskab til eleverne for at kunne udføres i praksis.

Der eksisterer en fjerde lærerkompetence, som indebærer lærerens evne til at handle professionelt i situationen på baggrund af en situeret professionalisme. Dette sker på baggrund af den inkluderende specialpædagogiske faglighed, hvilken er en kombination af almen- og specialpædagogiske kompetencer. Elever ses som kompetente individer, der ikke må kategoriseres ud fra en spe-

cifik diagnose. Der trækkes derimod på et relativt handicapbegreb, hvori fokus sættes på omgivelsernes evne til at skabe tilgængelighed for alle.

## 6. Et udgangspunkt med plads til forbedring

Fælles for de praktikoplevelser, der inddrages i dette projekt er, at der i begge klasser har hersket en usund klassekultur og et manglende fællesskab. Det karakteristiske for disse to klasser var det store fokus på forskellighed og fraværet af et inkluderende tankesæt.

### 6.1. At skabe et bånd<sup>6</sup>

I det følgende afsnit ønsker jeg at uddybe, hvordan relationsarbejdet har spillet en afgørende rolle for min praksis. Praksiseksemplerne der indgår i dette afsnit er taget fra min fjerde års praktik i AB, men er et billede på, hvordan jeg har arbejdet med relationer generelt.

I den første undervisningslektion jeg deltog i, startede timen med højtlesning af Pippi Langstrømpe:

*Jeg er i denne første uge med Lene (praktiklærer) i klassen, hvor jeg følger hendes undervisning.*

Jeg sidder ved siden af Niels. Han har fået sin egen bog, så han kan følge med i oplæsningen og kigge billeder.

Lene: Prøv at se på billedet. Kan I se kufferten med penge i?

*Niels kigger rundt i lokalet, tager fat om sit ene ben. Drejer kroppen rundt på stolen. Jeg får øjenkontakt med Niels og peger ned på billedet i bogen.*

Mathilde: Prøv at se her.

Niels tager fat om mit håndled og flytter min arm væk.

Niels: Du skal ikke røre ved min bog!

Mit fokus i den første uge var at lære hver enkelt elev at kende. Som praksiseksemplet her viser, oplevede jeg, hvordan Niels afviste min hjælp under højtlesningen. Jeg vurderede, at det var et tegn på, at jeg måtte trække mig lidt, men besluttede allerede i slutningen af samme time at gøre endnu et forsøg på, at Niels og jeg kunne lære hinanden lidt at kende (Bilag 1). I denne situation

---

<sup>6</sup> I følgende kapitel indgår dele hentet fra egne skrevne artikler

var Niels i gang med CD-ord ved computeren. Niels skrev om maskiner, hvilket er hans store interesseområde. Jeg vurderede i situationen, at det kunne være et oplagt tidspunkt at forsøge at skabe et bånd til Niels ved at vise min interesse for hans passion. Niels indvilgede i en kort samtale om maskinerne, og om det han havde skrevet om dem. Psykolog og professor Per Schultz Jørgensen beskriver, hvordan relationen kan ses som et bånd mellem mennesker, der hele tiden bekræftes eller udbygges i samspillet mellem dem (Jørgensen, 2006: 13).

Næste dag da timen var godt i gang henvendte Niels sig på eget initiativ til mig: *"Du skal hjælpe mig i dag"*. Med praksiseksemplet ovenfor in mente og det faktum, at vi kun var to dage inde i praktikperioden, udviste Niels en gensidig interesse i en relation til mig. På baggrund af dette bånd blev jeg inviteret videre ind i en faglig sparring med Niels. Lektor i psykologi Lis Møller arbejder med disse gode relationers betydning for den enkeltes udfoldelsesmuligheder og læring: *"Når vi har en god relation til et andet menneske, er personen blevet unik for os i den forstand, at vi har fået særligt øje på personens individualitet (...). Relationen har sine egne træk som for eksempel vedholdenhed, interesse, involvering og engagement"* (Møller, 2012: 67). Det bånd, der på nuværende tidspunkt var skabt mellem Niels og mig, gav således grobund for min undervisning og som følge heraf de krav, jeg ønskede at stille til Niels. Uddannelsesforsker, John Hattie har i denne forbindelse foretaget en større undersøgelse<sup>7</sup>, hvori det er blevet påvist, at relationen eleverne imellem og mellem lærer og elev, er den faktor, der har størst betydning for elevernes faglige udbytte (Haslebo & Lund, 2014: 38-39), hvorpå jeg også bygger min argumentation for, at relationen går forud for læring. Hermed fastslås nødvendigheden af lærerens relationskompetence som grundlag for at være medskaber af undervisningsparate- og modtagelige elever.

Ligesom med Niels lykkedes det mig også i løbet af den første uge at skabe en grobund for en god relation til Thomas og Rune. Med dette udgangspunkt fik jeg mulighed for at komme tættere ind på livet af de tre elever og samtidig få et indblik i, hvilke fortællinger deres rygsæk var fyldt op med.

---

<sup>7</sup> Et værk af John Hattie: *Visible Learning. A Synthesis of over 800 Meta-analyses Relating to Achievement*, som er et resultat af 15 års forskning og synteser af 800 meta-analyser med det formål at finde frem til de faktorer, der har den største positive indflydelse på elevers læring og præstationer i skolen.

## 6.2. Delkonklusion

Det kræver tid og tålmodighed at skabe en god relation. Gode relationer kan forstås som et bånd, der bekræftes og udbygges i samspillet mellem mennesker. Det er altså noget, der skal vedligeholdes og passes på. I praksiseksemplerne med Niels, viser det sig, hvor stor en betydning relationen har for at kunne undervise og videre åbne muligheden for elevernes udbytte af undervisningen jævnfør Hatties undersøgelse.

En god relation har træk såsom vedholdenhed, interesse og engagement, hvilke er basale for at være modtagelig for undervisning.

## 7. Når selvforståelsen bygger på nederlag og mangler, må der skabes nye og alternative fortællinger

I dette kapitel vil jeg se på, hvad forskellige forståelses- og beskrivelsesmåder kan have af betydning for den enkelte elevs udviklingsmuligheder samt hvilken betydning det har for selvforståelsen. Dette kapitel har sin relevans, da jeg vurderer at kendskabet til den enkelte elev har afgørende betydning for min tilrettelæggelse af et differentieret undervisningsforløb. Der vil være fokus på, hvordan man med sproget skaber virkeligheden for såvel sig selv, men i særdeleshed også for andre. Udgangspunktet for dette kapitel er min praktik i specialklassen AB.

Ved et indledende møde med min praktislærer i AB fortæller hun følgende:

*”Fælles for de tre drenge i AB er, at deres selvforståelse hovedsageligt bygger på nederlag og fortællinger om mangler. Det er derfor succesoplevelserne, som skal være i fokus”*

Ovenstående kalder på en kort definition af, hvordan selvforståelse forstås og anvendes i dette projekt. Selvforståelse indebærer her individets måde at se og forstå sig selv på. Den rummer den enkeltes selvbillede, der præges af dennes selvværd og selvtillid. Selvforståelsen forstås dynamisk, som værende noget der kan udvikles og forandres afhængig af kontekst og relation (Tønnesvang, 2015)<sup>8</sup>.

---

<sup>8</sup> Referencen er knyttet til en e-bog, hvorfor der ikke fremgår sidetal

## 7.1. Fra ét paradigme til et andet

Ovenstående udmelding fra min praktiklærer satte en hel del tanker i gang hos mig. I arbejdet med mennesker og særligt inden for det specialpædagogiske felt er det meget væsentligt at gøre sig overvejelser over, men i særdeleshed også at diskutere paradigmer. Her forstås paradigme som de antagelser, som tages for givne inden for et videnskabeligt fællesskab. Det er altså den tænkning, forståelses- og beskrivelsesmåde, som anerkendes for at være sand.

Citatet fra min praktiklærer tegner et billede af en paradigmatænkning, der har været med til at præge de tre drenges måde at tænke om og forstå sig selv på i en destruktiv retning. For at få et større indblik i de tre drenges fortid spurgte jeg yderligere ind til min praktiklærers udsagn. Her blev det uddybet, hvordan de tre drenge siden de var helt små, var blevet beskrevet som individer, der ikke passer ind i kategorien "normal". Fokus på afvigelser og problemer hos dem havde været det, der havde fået lov til at fylde. Paradigmet, der umiddelbart synes at have været det dominerende i drengenes tidlige år, er det psykomedicinske paradigme. Gældende for dette paradigme er fokus på individuelle patologier, hvilke bruges til at kategorisere og diagnosticere individer. Måden hvorpå man arbejder specialpædagogisk inden for denne forståelsesramme er via en kompenserende tænkning (Molbæk, 2014: 47). Dette paradigme opfatter problemet som værende iboende individet. Dermed tillægges eleven så at sige skylden for ikke at passe ind.

Den måde at forstå og arbejde med mennesker på finder jeg utrolig destruktiv og begrænsende for den enkeltes udvikling og selvforståelse, hvorfor det her bliver væsentligt at tale om alternative måder at forstå og beskrive den enkelte elev ud fra. Den kontekstuelle og sociale forståelse er i min praksis og i dette projekt dominerende. Her er man i langt højere grad interesseret i det omgivende miljø, som den enkelte er en del af. Man er interesseret i, hvordan dette miljø er med til at begrænse individets adgang til deltagelse i fællesskabet jævnfør ovennævnte relative handicapbegreb.

Videre dækker dette perspektiv over en betydelig bredere vifte af handlemuligheder, idet opmærksomheden er rettet mod skolekulturer, organiseringer, læringsmiljøer og disses rummelighed og fleksibilitet (ibid). Denne forståelse knytter sig til det relationelle paradigme. I min praksis har jeg ud fra denne paradigmatænkning haft for øje, hvordan jeg via undervisningens indhold, tilrettelæggelse og udfoldelse kunne bidrage til at styrke elevernes selvforståelse.

Med ovenstående paradigme in mente vil der her blive rettet fokus mod et konkret eksempel fra praksis fra danskundervisningen i AB.

*Eleverne har individuel læsning. Rune er gået i stå med sin bog.*

Mathilde: Rune, det er læsetid lige nu. Jeg kan se, at du er gået i stå. Hvordan kan jeg hjælpe dig med at komme i gang igen?

Rune: Jeg vil ikke læse, for jeg kan slet ikke finde ud af det. Jeg er hele tiden ukoncentreret. Det er derfor, jeg går i specialklasse.

Med udgangspunkt i citatet fra min praktislærer og ovenstående praksiseksempel blev det interessant for mig at undersøge, om jeg på baggrund af det relationsarbejde, som på forhånd var blevet lavet, med et fagligt indhold – et fælles tredje - kunne medvirke til at skabe nye og alternative fortællinger om den enkelte. I Runes eksempel bygger de dominerende fortællinger på mangler i forhold til ham selv og hans evne til at passe ind i skolen. Han har en fortælling om, at han ikke dur til ret meget og det skyldes, at han ikke kan koncentrere sig. Ovenstående eksempel er bare én af mange dominerende, negative fortællinger. Som praksiseksemplet antyder blev disse dominerende fortællinger ofte ødelæggende for Runes motivation og mestringsforventning. I min optik kan derimod de alternative fortællinger være selvværdsopbyggende, idet de kan medvirke til, at eleven "vrister sig" ud af den negative fortælling, der er skabt omkring denne.

## 7.2. En narrativ hjælper

I narrativ teori arbejdes der med alternative fortællinger, fortællinger der skabes som modhistorier til de dominerende fortællinger. I praksis spiller eksternalisering en bærende rolle. "*Når man eksternaliserer, flytter man via sproget problemerne fra at være inde i en person som en egenskab eller et karaktertræk, til at være noget udefra kommende, som øver indflydelse på personens liv*" (Holmgren, 2012: 84).

I eksemplet med Rune blev første skridt at eksternalisere hans beskrivelse af sig selv som værende ukoncentreret *hele tiden*. Dette skete i praksis ved en samtale med Rune. Her omformulerede vi i fællesskab adjektivet ukoncentreret til substantivet ukoncentrationen. På denne måde blev det lettere at arbejde med udfordringen og dermed skabe grobund for en tykkere og mere nuanceret fortælling om Rune, både for ham selv og for hans omgivelser. Det næste skridt vi tog var at gå på

jagt efter fortællinger, der kunne modsige de dominerende fortællinger fra praksiseksemplet.

Ud fra princippet om undervisningsdifferentiering var det væsentligt at tilrettelægge en undervisning, hvor Rune med sikkerhed ville opleve succes. Dette for at styrke selvforståelsen, men også for at skabe motivation for den faglige undervisning i et mere langsigtet perspektiv. I narrativ praksis arbejdes der med begrebet bevidning, hvilket i Runes tilfælde blev et af de vigtigste redskaber til at cementere den positive udvikling han var i. Bevidning bygger på en tænkning om, at identitet skabes og opretholdes gennem bekræftende responser fra andre, gennem vidner til ens liv – gennem bekræftelse (Holmgren, 2012: 35-38). Konkret udmøntede dette sig ved, at de voksne omkring Rune var meget bevidste om tydeligt at italesætte, når der opstod modhistorier til hans dominerende fortælling om sig selv: *”Karen, har du lagt mærke til hvor længe og koncentreret Rune har siddet og læst. Det er simpelthen vildt imponerende”*. Allan Holmgren skriver herom, hvordan mennesker bliver til, bliver produceret gennem andres respons, og denne bekræftelse forstærker det, der allerede eksisterer (ibid).

I de efterfølgende undervisningssituationer i dansk ændredes Runes motivation og engagement for arbejdet, og videre gjorde hans humør. Her oplevede jeg, hvordan der via reguleringer i undervisningen sammenholdt med en bevidst narrativ tilgang til de udfordringer Rune så sig selv i, i løbet af kort tid skabtes store forandringer. Qua denne erfaring blev jeg bekræftet i min tese om det fælles tredje som udgangspunkt for styrkelse af selvforståelse.

### **7.3. Delkonklusion**

Den forståelse og beskrivelse, der skabes omkring individet har utrolig stor magt over den enkeltes selvforståelse og personlige narrativer. I den forbindelse har jeg erfaret, hvordan modhistorier via bevidning kan være med til at udvikle den enkeltes selvforståelse i en positiv retning. I praksis oplevede jeg, hvordan fokus på at tilrettelægge en undervisning for Rune, der var baseret på undervisningsdifferentiering frembragte nogle alternative fortællinger om Rune, som videre kunne danne grundlag for at styrke hans selvforståelse.

## 8. Litteraturundervisning som fællesskabende<sup>9</sup>

I dette kapitel vil der blive foretaget en analyse af, hvordan et litteraturpædagogisk forløb kan bidrage til skabelsen af et inkluderende læringsfællesskab. Praksiseksemplerne, der indgår i analysen, er hentet fra min praktik i AB.

Disse praksiseksempler er indsamlet midt i mit praktikforløb. På daværende tidspunkt var min alene-praktik i AB startet, hvor Lene (praktiklærer) ikke længere deltog i undervisningen. De første par uger oplevede jeg mange konflikter mellem de tre drenge. Indimellem var det nødvendigt at afbryde den fælles undervisning for at få nedtrappet disse konflikter. Men jo større kendskab jeg fik til eleverne desto lettere blev det for mig at tage tingene i opløbet.

Der var på daværende tidspunkt opbygget en god relation mellem eleverne og mig, hvorfor jeg fandt det oplagt at tage hul på arbejdet med litteraturforløbet med henblik på at skabe et stærkere bånd eleverne i mellem – et inkluderende læringsfællesskab.

### 8.1. Det inkluderende læringsfællesskab

Jeg har tidligere i opgaven argumenteret for menneskets afhængighed af andre menneskers respons. At individet er afhængigt af andre mennesker, og videre at skolen skal medvirke til at danne elever til at kunne indgå respektfuldt i relationen til disse andre mennesker, handler i bund og grund om fællesskaber. Det fællesskab man finder i skolen kan kategoriseres som et tvunget og forpligtende fællesskab, idet det ikke er et fællesskab eleven selv har valgt at deltage i, men som alligevel stiller en del krav til deltagelsen. At være deltager i et klassefællesskab har, efter min overbevisning, en afgørende betydning for, om den enkelte bliver et velfungerende menneske. Dette stiller kun større krav til skolen om at være sig selv bevidst om at skabe fællesskaber med plads til alles deltagelse deri og dermed sagt plads til forskellighed. Ét af de væsentligste karakteristika ved et fællesskab er, at man har noget at være fælles om – i skolesammenhæng er undervisningen oplagt at være fælles om (Jørgensen, 2009).

Den fællesskabsforståelse der ligger til grund for dette projekt bygger på allerede inddragede teoretiske perspektiver. Det kan være vanskeligt at tale om fællesskaber uden at tale om inklusion. Peter Farrell argumenterer for et skolerelateret inklusionsbegreb, der indeholder fire aspekter: tilstedeværelse, accept, aktiv deltagelse og udvikling af et positivt selvbillede (Molbæk & Tetler:

---

<sup>9</sup> I følgende kapitel indgår dele hentet fra egne skrevne artikler



7)<sup>10</sup>. Nok forudsætter inklusion, at alle elever har mulighed for at deltage i almenundervisningen, men skal læringsfællesskaber kunne karakterisere sig som inkluderende, så kræver det endvidere, at alle elever bydes velkomne som fulgyldige og aktive deltagere i læringsfællesskabet, at alle elever deltager aktivt i fællesskabets aktiviteter, og at alle elever lærer – og udvikler positive selvbilleder (Molbæk & Tetler: 7). Lige netop disse ovenævnte karakteristika er meget sigende for min forståelse af, hvad der må forstås som et inkluderende læringsfællesskab – et fællesskab hvor alle kan deltage med plads og hensyn til den diversitet, de hver især rummer.

I både AB og 8. klasse så jeg det som en opgave at arbejde med klassens fællesskab eller mangel på samme. Gældende for begge klasser var, at elevernes forskellighed havde skabt en distance imellem dem. Det virkede utydeligt for elevgruppen, hvad de egentlig havde til fælles, og hvorfor de skulle investere tid og energi i hinanden og fællesskabet. Derfor blev det et mål for mig, at de skulle få øje på det via undervisningen.

Det litteraturpædagogiske forløb i AB tog udgangspunkt i arbejdet med Ole Lund Kierkegaards Gummi-Tarzan. Forløbet havde til formål, at eleverne skulle udvikle kompetencer til at lytte til hinandens input og derudover få kendskab til indre og ydre personkarakteristik.

Målet om at kunne lytte til hinanden, valgte jeg på baggrund af den overbevisning, at netop sådan et fokus kunne være med til at skabe et fællesskab blandt eleverne og videre give dem redskaber til at få øje på hinanden. Arbejdet med personkarakteristik havde til formål at åbne op for nogle samtaler om temaer såsom *ensomhed, svigt, mobning, venskab og håb* for hermed at få skabt et rum for at tale om nogle problematikker, som eleverne selv havde tæt inde på livet, og videre at give eleverne adgang til at genkende sig selv i hinanden.

Valget af litteratur var langt fra tilfældigt. Jeg fandt Gummi-Tarzan yderst relaterbar for eleverne både på baggrund af aldersniveau, men særligt på baggrund af de temaer, der udfoldes i bogen, og ikke mindst grundet den humoristiske skrivestil, som Ole Lund Kierkegaard er kendt for.

## 8.2. Når elever kan mere end forventet

Allerede få dage inde i litteraturforløbet oplevede jeg, hvordan litteratursamtalerne viste nye sider af elevgruppen. Der kom nogle områder til syne, som hverken klassepædagogen eller jeg før havde oplevet.

---

<sup>10</sup> Referencen er knyttet til en forskningsoversigt, som findes i referencelisten under *Forskningsoversigt*

*Vi har i dag været i gang med litteraturarbejdet omkring bogen Gummi-Tarzan. Klasesamtalen har været med fokus på hovedpersonen Gummi-Tarzan. Jeg startede ud med at læse et tekststykke op. Bagefter talte vi om, hvordan det mon er at være Gummi-Tarzan. Vi talte også om, hvad man kunne gøre for at hjælpe en som Gummi-Tarzan.*

*Til spørgsmålet om, hvordan det må være at være Gummi-Tarzan, sagde Thomas, at han troede, at han følte sig ensom. Vi snakkede om, hvad ensom betød. Rune fortalte, at det er når man ikke har nogen at være sammen med eller snakke med. Og videre, at når man er ensom er man ked af det. Jeg spurgte drengene, hvad de ville gøre, hvis de gik i klasse med Gummi-Tarzan.*

Thomas: Hvis Ivan Olsen gik i denne her klasse, så ville jeg spørge, om vi skulle lege sammen.

Som praksiseksempel indikerer, oplevede jeg, hvordan litteraturforløbet åbnede op for en dyb samtale omhandlende hovedpersonen Gummi-Tarzan/Ivan Olsen. Samtalen var karakteriseret ved at være procesorienteret, idet at jeg forinden denne litteratursamtale havde forberedt nogle spørgsmål, men samtidig havde besluttet mig for, at elevernes svar og kommentarer skulle være styrende for samtalen med den forudsætning, at det til stadighed foregik på et fagligt analyserende plan. Norsk professor og pædagog Berit Bae har i sin disputats *Dialoger mellem førskolelærere og barn – en beskrivende og fortolkende studie* fra 2004 arbejdet med to samtaleformer, som hun henholdsvis kalder den snævre og den rummelig samtale. Den rummelige samtale søger en udvidelse af meningen på et meget dybere, fortolkende plan (Jørgensen, 2011: 136-137).

Jeg stillede i praksiseksempel spørgsmål til, hvordan det mon er at være Ivan. Dette spørgsmål krævede både evne til fortolkning og refleksion hos den enkelte, men derudover også evne til at sætte sig i andens sted. I praksiseksempel bliver det tydeligt, at hver enkelt byder ind med nogle utroligt sigende og velovervejede kommentarer hertil. Særligt Thomas' kommentar om, hvad han ville gøre, hvis Ivan Olsen gik i hans klasse, viser både høj grad af refleksion og sympati. Med det *relative handicapbegreb*, som tidligere er blevet berørt, viser dette praksiseksempel, at elevernes udfordringer kan være kontekstuelle. Jeg var i min forpraktik blevet fortalt, at eleverne havde store udfordringer ved hensyntagen til andre. I den konkrete situation udviser alle tre elever et højt fortolkningsniveau og tydelig kompetence til at sætte sig i en andens sted. Udviklingen af disse kompetencer er jævnfør arbejdet mod et inkluderende læringsfællesskab yderst prisværdig.

Derforuden tolkede jeg i undervisningssituationen en spirende interesse for at lytte til hinan-

dens input, idet der under litteratursamtalen var ro og kun få afbrydelser. Et andet argument for denne spirende interesse er, at eleverne i litteratursamtalen byggede videre på hinandens kommentarer, hvilket i den grad må vidne om en aktiv lyttende adfærd.

I forlængelse heraf bliver det væsentligt for mig at tilføje, at de mål, jeg havde opsat for forløbet var tilsvarende klasses trinnet, som AB svarer til. Hermed gøres der op med, at det faglige niveau nødvendigvis skal lempes i specialpædagogisk øjemed. Det vigtigste er, at det faglige niveau er målrettet den enkeltes kompetencer og kundskaber, så det ikke bliver en uoverkommelig opgave at deltage i undervisningen.

Fortællingen der var skabt om klassens begrænsede faglighed, særligt når det kom til abstraktion, blev i den grad afkræftet. Min motivation for fremover at turde sætte høje mål for elevernes udbytte af undervisningen, er i den grad blevet forøget. Jeg er derforuden blevet bekræftet i, at det i højere grad handler om tilrettelæggelsen af et spændende forløb og evnen til at justere og stilladsere undervejs.

### **8.3. "Skal vi lege sammen?"**

Påstanden om at litteraturen kan have en indvirkning på fællesskabet oplevede jeg yderligere et eksempel på i AB. Umiddelbart efter litteratursamtalen fra ovenstående praksiseksempel, sad eleverne og spiste deres formiddagsmad. Der var en rolig stemning i lokalet, og uden videre henvendte Niels sig til Rune og Thomas og spurgte: *"Skal vi lege sammen i frikvarteret"*. De godkendte forespørgslen, og de legede sammen i det efterfølgende frikvarter.

Det er svært ikke at få øje på en sammenhæng mellem den foregående litteratursamtale og Niels' initiativ til en legeaftale. Ud fra mit perspektiv er fællesskabet blevet styrket via litteratursamtalerne, og drengene har fået øje på noget at være fælles om. Derforuden var det tydeligt, hvordan den enkelte også blev styrket personligt ved udviklingen af det inkluderende læringsfællesskab. De to områder har altså vist sig i praksis at have stor indflydelse på hinanden.

I bagklogskabens lys har jeg efterfølgende tænkt videre over, hvorledes jeg kunne have arbejdet mere med disse nye fællesskaber i AB. Et interventionsbud, som ærgrer mig, at jeg ikke fik afprøvet, var at udforme nogle klasseregler i samarbejde med elevgruppen. Disse klasseregler kunne fx bestå af drøftelser ud fra spørgsmålene: *Hvordan er vi over for hinanden i AB? Hvad er en god*

*klassekammerat?* osv. Sådanne klasseregler, tænker jeg, ville kunne give mig noget håndgribeligt at referere til i konfliktsituationer og i forebyggelsen af selvsamme.

#### **8.4. Delkonklusion**

Et fællesskab er afgørende for den enkeltes læringsproces mod at blive et velfungerende menneske. Et inkluderende fællesskab handler om deltagelse og forskellighed – det handler om alles adgang til fællesskabet. Dette kræver, at skolen arbejder målrettet med at skabe noget at være fælles om, og skaber deltagerbaner for hver enkelt.

At være sig selv bevidst om at se muligheder frem for begrænsninger hos eleverne har for mit vedkommende vist sig at bære frugt, idet eleverne derigennem viste helt nye sider og kompetencer, som ellers ikke var blevet ekspliciteret i undervisningen.

Et litteraturforløb med fokus på at lytte til hinanden og arbejde med personkarakteristik viste sig i AB at være fællesskabende for elevgruppen. Det skabte nye måder at se hinanden på og at opleve sig selv som en del af fællesskabet på.

Hermed blev det også klart, at det faglige niveau ikke er underordnet, men at succeshistorierne opstår i og med, at undervisningen passer til elevens evner og omgivelserne yder den rette stilladsering af arbejdet.

Det blev derudover også tydeligt, at i takt med at fællesskabet i AB blev skabt blev elevernes selvforståelse også styrket.

I min refleksion over praksis i AB ville jeg have ønsket, at disse styrkede relationer og det inkluderende fællesskab, der var under opbygning skulle have dannet grundlag for et fælles klasseregelsæt, for hermed at fastholde, hvordan man er sammen i et inkluderende fællesskab.

### **9. Livsfilosofiundervisning som vitaliserende for selvforståelsen**

Undervisningen kan sammenholdt med lærerens kompetencer være medskaber af inkluderende læringsfællesskaber, som det er blevet eksemplificeret løbende i projektet. I dette kapitel ønsker jeg ud fra et samfundsmæssigt perspektiv at analysere den børne- og ungdomskultur, der præger og former eleverne i dag. I forlængelse heraf vil jeg se nærmere på den identitets- og selvforståelse, der ligger til grund for indeværende projekt. På baggrund af et praksiseksempel fra min forpraktik vil ovenstående blive sat i relation til den praksis, jeg har været en del af. Her vil jeg se

nærmere på, hvordan undervisningen i livsfilosofi kan styrke den enkeltes selvforståelse og videre, hvilken indflydelse den type undervisning får på læringsfællesskabet, idet jeg allerede har fundet frem til, at de er to gensidigt afhængige fænomener. Praksiseksemplerne er baseret på min kristendomsundervisning i en almen 8. klasse.

### **9.1. At være til i en senmoderne samfundsepoke**

Jeg opfatter det senmoderne samfunds børn og unge, som tilhørende en kulturelt frisat generation: *”en frisættelse fra tradition, fra normer, regler og selvfølgeligheder”* (Madsen, 2012: 513). Denne frisættelse medfører, at eleverne står overfor at skulle navigere i en verden fyldt med muligheder, valg der skal træffes, og hvor ingen retning er givet. Professor og ph.d. i psykologi, Jan Tønnesvang skriver i forlængelse heraf om en tiltagende individualisering, hvormed det enkelte menneske er henvist til på egen hånd at tage stilling til stort set alle livets forhold; uddannelse, erhverv, partner, udseende, livsstil mv (Tønnesvang, 2015)<sup>11</sup>. Heri eksisterer der ifølge Tønnesvang en dobbelthed, da mennesket samtidig med at være fri til at kunne vælge selv, også stilles til ansvar for disse valg og handlinger. Mennesket bliver ene og alene ansvarlig for at lykkes. Med de mange valg og det store ansvar, den enkelte står med, ser jeg en klar sammenhæng mellem de mange angstdiagnoser, der i dag stilles, hvilke også var en del af virkeligheden i min praktik.

Vi lever så at sige i en tid, hvor der mere end nogensinde før bliver stillet psykiske diagnoser, spist antidepressiv medicin og mennesket generelt kæmper med de eksistentielle grundspørgsmål – at finde mening i livet. Disse store problematikker kombineret med en normalitetsforståelse, der er så smal, at enhver må opleve udfordringer med at passe ind, gør særligt identitetsdannelsen til en svær proces.

### **9.2. Identitet og selvforståelse**

Identitet anvendes i dette projekt med udgangspunkt i Jan Tønnesvangs identitetsbegreb. Tønnesvang bygger sin identitetsforståelse på E.H. Eriksons identitetsbegreb, hvor der skelnes mellem en jeg-identitet og social-identitet. Identitet kan dermed ikke forstås som et udelukkende indre/personligt fænomen eller som rent ydre/socialt fænomen, men må forstås som et relationelt fænomen (Tønnesvang, 2015). Dermed består identiteten af en inderside og en yderside. Indersiden er den personlige oplevelse, hvor ydersiden består af andres oplevelse af én. Identitet rum-

---

<sup>11</sup> Referencen er knyttet til en e-bog, hvorfor der ikke fremgår sidetal

mer så at sige, at vi selv og andre oplever os grundlæggende som den samme person. Dette beskriver Tønnesvang også som en sammethed, der knytter sig til identiteten. Med sammethed menes der, at der er noget grundlæggende ved en person, som er og bliver det samme på trods af, at der sker forandringer og udvikling med denne person (Tønnesvang, 2015).

I forlængelse heraf hævder Tønnesvang, at individualitet og fællesskab er to uadskillelige poler, hvori vi igennem vores livsudfoldelser er blevet til (ibid). For at forstå grundlaget for den enkeltes livshåndtering og identitetsdannelse, er det en nødvendighed at have øje for det fællesskab, denne indgår i, bidrager til og modtager fra.

Ovenstående fastlår netop hvorfor vores identitetsdannelse og videre vores selvforståelse hænger tæt sammen med den respons, vi får fra vores omgivelser, og ikke mindst, at der er en overensstemmelse mellem selvforståelsen og responsen. Dermed står vi som lærere med et enormt ansvar for at skabe nogle rammer, ud fra hvilke den enkelte får mulighed for at forstå sig selv, andre og livet. Psykolog og professor i socialpsykolog, Per Schultz Jørgensen stiller i den forbindelse spørgsmålet: "Hvis der ikke fra den fælles kultur afstikkes muligheder for selvforståelsen – hvor henter det enkelte individ så afsæt og kriteriet for indkredsning af de basale svar på, hvem det er, eller er på vej til at blive?" (Jørgensen, 2015)<sup>12</sup>

Her kommer undervisningen i kristendomsfaget, nærmere bestemt livsfilosofi ind i billedet:

*Til forpraktikmøde på mit tredje studieår.*

*8. klasse beskrives som en klasse, hvori kulturen bærer præg af nogle destruktive vaner. Eleverne er usikre på sig selv og hinanden. De overvåger hinanden for fejl i classesamtalerne. Dette er gået ud over fællesskabsfølelsen og den enkeltes trivsel. I klassen går fire elever med diagnoser. De er til tider meget svære at inkludere i undervisningen. Derfor får de indimellem bare lov til selv at vælge, hvad de vil bruge tiden på.*

Ovenstående beskrivelse af 8. klasse aktualiserer behovet for en undervisning, der skaber delta-gerbaner for alle. Derfor vil jeg i følgende afsnit komme nærmere ind på, hvilket potentiale kristendomsfaget rummer i dette henseende.

---

<sup>12</sup> Referencen er knyttet til en e-bog, hvorfor der ikke fremgår sidetal

### 9.3. At turde tænke

På baggrund af ovenstående logbog fra mit forpraktikmøde valgte jeg, at sigtet med min undervisning i livsfilosofi skulle tage udgangspunkt i emnet angst og håb. Dette vurderede jeg som yderst relevant i forlængelse af ovenstående beskrivelse af klassen. Min indgangsvinkel til at arbejde med overvågningskulturen var at introducere emneområdet som en ny form for undervisning:

*”Den undervisning, jeg vil stå for imens jeg er i praktik her hos jer, er helt anderledes fra den undervisning, I kender i forvejen. Der er faktisk ikke noget man kan kalde rigtigt eller forkert her. Det handler om, at vi skal øve os i at tænke – tænke over hvad vi mener, tror og føler, og finde ud af hvorfor vi nu gør det. Det får vi blandt andet hjælp til i nogle tekster. Det er at reflektere over livet. Derfor vil jeg rigtig gerne have, at alle tager del i arbejdet så godt, som I nu kan”*

Med denne introduktion til forløbet blev fundamentet lagt. Indholdet i den første lektion bestod af et kort læreroplæg om de to begreber *angst og håb*, og derforuden blev eleverne introduceret til målene for forløbet (Bilag 2). Herefter skulle de individuelt læse en tekst, hvori der indgik forskellige perspektiver på de to begreber. Min opbygning af denne første undervisningslektion byggede på en didaktisk forestilling om, at en vekslen mellem et oplæg og derefter en kort tekstlæsning imødekom flere forskellige læringsstile.

Efter opstarten på forløbet ønskede jeg en fælles brainstorm, hvor eleverne kunne byde ind med den viden, de nu havde erhvervet sig omkring begreberne. Jeg stillede derfor spørgsmålet ud i klassen: *”Hvad er angst?”*. Efter lang tids stilhed markerede Søren: *”Kan man ikke også have angst for forandring? For det tror jeg, at jeg har”*. Med Tønnesvangs identitetsteori in mente kan Sørens spørgsmål forstås som en søgen efter respons på den erfaring, han har haft med angsten. Derudover tolker jeg, at der ydermere i hans spørgsmål, ligger et ønske om anerkendelse af, at hans følelse kan kategoriseres som almindelig, idet ordet *”man”* henviser til en generalisering.

I situationen blev jeg meget overrasket over Sørens åbenhed, men i en refleksion er jeg blevet opmærksom på, at jeg i denne praksissituation handlede på baggrund af min situerede professionalisme. Dermed opstod et svar, som jeg også i dag kan stå inde for. Jeg imødekom Sørens spørgsmål med et nik og vedvarende øjenkontakt. Som følge af hans spørgsmål tog jeg udgangspunkt i teksten, som vi netop havde læst til timen, hvori angsten for det ukendte blev omtalt. Her-

til tilføjede jeg, at denne angsttype kunne karakteriseres som meget tidstypisk. Formentlig og forhåbentlig har denne dialog givet Søren en følelse af at være okay, og som afslutning på dialogen blev det italesat, at Søren havde fået fat i dét denne undervisning handlede om, nemlig at reflektere. Som Bilag 3 viser fik Søren yderligere en anerkendende respons fra én af sine klassekammerater. Hvorvidt det skyldtes relationen de to imellem, eller min italesættelse og anerkendelse af Sørens input, er ikke til at sige, men Søren havde vist mod til at turde tænke og reflektere over emnet.

På baggrund af ovenstående oplevelse fandt jeg det væsentligt at evaluere på, hvad der havde motiveret Søren til at byde ind, og hvordan denne motivation kunne skabes hos resten af klassen. I min evaluering kom jeg frem til flere bud. Jeg vurderede, at Søren muligvis havde oplevet at genkende sig selv i indholdet, måden hvorpå dette blev præsenteret og arbejdsformerne omkring dette, og at han via denne genkendelse fik modet til at bidrage med noget af sig selv til undervisningen. Dette betegnes jævnfør Wolfgang Klafki, som *den dobbeltsidige åbning* (Graf, 2013: 44), hvormed menes, at læreren åbner stoffet for eleven og eleven åbner sig for stoffet. Dermed kom jeg frem til, at for at imødekomme så mange elever som muligt, måtte det handle om, at differentiere undervisningen yderligere.

#### **9.4. Håbet som eksistentielt vedkommende**

I indeværende projekt er jeg kommet frem til, at en differentieret undervisning har stor betydning for skabelsen af et inkluderende læringsfællesskab, hvor alle elever oplever adgang for deltagelse. Derfor valgte jeg at afprøve nye arbejdsformer for at undersøge, hvorvidt dette kunne øge elevernes deltagelse.



*Eleverne arbejder i grupper med fem forskellige eksistentielle spørgsmål. Alle elever har indvilget i at være en del af denne undervisning. Som indledning til arbejdet fik de besked om, at første halvdel af tiden til gruppearbejdet skulle bestå af at diskutere de fem spørgsmål i fællesskab. Efterfølgende skulle de individuelt udfolde svarene.*

*Gruppearbejdet sættes i gang. Jeg cirkulerer rundt og lytter til de forskellige gruppesamtaler. I hver eneste gruppe er der konstant gang i samtalen. Det er ikke alle der snakker, nogle sidder udelukkende og kigger på den, der taler. I en gruppe taler de om spørgsmålet om, hvorfor mange er angst for døden.*

*Sine rømmer sig. De andre retter blikket mod hende.*

Sine: Jeg tror det handler om alt det, vi ikke ved noget om. Når vi ikke kender til det, bliver vi utrygge og angst.

Jens: Men så kan man jo håbe på, at der venter noget godt

Kort pause

Sine: Ja, det er rigtigt. Det havde jeg faktisk ikke lige tænkt på. Ja, vi håber, at der venter os noget godt på den anden side, ikke?

Jens: Så er det ikke sikkert, man er så utryg længere.

*Resten af gruppen nikker. Sine smiler.*

Ovenstående praksiseksempel er taget i midten af min praktikperiode. På daværende tidspunkt var eleverne blevet mere trygge ved at arbejde på denne måde. Som eksemplet beskriver, skete deltagelsen på mange forskellige niveauer; nogle elever deltog mundtligt, andre lyttede fokuseret til den talende, men alle var en del af det fælles, undervisningsstoffet.

Væsentligt er det her at tilføje, at Jens var én af de fire elever, som førhen oplevede sig ekskluderet fra fællesskabet og ofte sad og spillede på sin iPad, når de resterende elever lavede gruppearbejde. Sines input viste sig at sætte gang i en refleksion hos Jens, og dialogen mellem de to førte til, at Sine og resten af gruppen formentlig nåede frem til en dybere erkendelse. Jens' kommentar tolker jeg, ud fra gruppens reaktioner, nærmest fik en forløsende virkning på dem. Jeg oplevede, hvordan samtalerne både i gruppearbejdet og på klassen medførte nogle dybe diskussioner om mening og meningsløshed, og hvordan håbet blev svaret på, hvordan man finder mening i livet.

Tønnesvang betoner tre områder (Tønnesvang, 2015), hvormed han mener, at eleverne i dag kan skabe mening. Her pointerer han:

1. Handlinger og præstationer – hvilket vil sige det vi gør

## 2. Mellemmenneskelige relationer

### 3. Personlig integritet

I ovenstående praksiseksempel viser det sig særligt, hvordan de mellemmenneskelige relationer, medvirkede til at skabe mening og dybere indsigt hos den enkelte, og videre hvordan disse undervisningsformer skabte adgang for deltagelse.

## 9.5. Undervisning som livsmodspotentiale

I specialpædagogisk og almenpædagogisk øjemed, synes det for mig vigtigt at udnytte fagenes potentiale. Her oplevede jeg, hvordan livsfilosofi kan give et frirum, hvor den enkelte får plads, tid og ro til at tænke. Et rum hvor man er fri fra sociale medier, krav om effektivitet og økonomisk udvikling, men hvor der er plads til tanker om eksistensen samt refleksioner over grundlæggende tilværelsesspørgsmål med resultat i en dybere forståelse af sig selv og en dybere forståelse for andre.

Antagelsen om, at livsfilosofi kan bidrage til ovennævnte, bygger jeg på baggrund af elevevalue-ringerne, hvilke jeg foretog som afslutning på forløbet omhandlende angst og håb. Her skrev en elev: *"Jeg har fået det bedre med min angst efter det fordi jeg er begyndt at håbe og fordi at jeg ved at jeg ikke er den eneste"* (Bilag 4). Undervisningen har for denne elevs vedkommende bevirket, at hun har fået det bedre, at hun ikke i samme omfang føler sig alene med de udfordringer, hun oplever i livet. Én af årsagerne til, at eleven vurderer, at hun har fået det bedre, er som hun beskriver, at hun har fundet ud af, at hun ikke er den eneste. At opleve, at man ikke er alene med sine problemer kan efter min vurdering medvirke til at styrke selvforståelsen. Hun er via den fælles undervisning blevet opmærksom på, at andre har det ligesom hende, og at det ydermere er et grundvilkår for mennesket at føle angst, i større eller mindre grad. Hun har altså via samtalerne på klassen og i gruppearbejdet fået det bedre med sig selv.

En anden elev skrev om, hvor stor betydning det havde haft for ham at opleve en lærer, der lyttede og tog dét der blev budt ind med alvorligt (Bilag 5). Ud fra denne evaluering finder jeg det væsentligt igen at inddrage den anerkendende tilgang, som har været gennemgående for min praksis. Det eleven her skriver fremstår som en glæde ved at være blevet taget alvorligt, hvilket for hans vedkommende har skabt motivation for deltagelse og interesse for emnet, og i sidste ende muligvis bevirket, at han har fået et mere positivt selvbillede qua den respons han har fået i

læringsfællesskabet.

Ligeledes skriver en anden elev: *"Jeg synes det er utrolig vigtigt, vi lærer noget om at være menneske og hvad der kunne ske for os"* (Bilag 6). Flere af eleverne har haft et stort fokus på, hvad jeg har lært dem i dette forløb. Men via deres elevevalueringer er det blevet tydeligt for mig, at det ikke har drejet sig om, hvad jeg har fortalt dem eller lært dem, men at deres forhold til de eksistentielle spørgsmål har medført en erkendelse omkring eksistensen. Dette oplever jeg, er opstået ved individuel refleksion og via den rummelige samtale i grupper og på klassen, hvor min opgave har været at skabe et rum og et grundlag for at disse refleksioner og samtaler kan udfoldes, fx via den tydelig introduktion til den nye og anderledes undervisningsform. Den nye undervisningsform oplevede jeg i høj grad var med til at skabe et inkluderende læringsmiljø.

Slutteligt er det væsentligt at pointere, at flere elever skrev i deres elevevalueringer, at de oplevede at være blevet klogere på sig selv. Derfor lægger mange af eleverne vægt på den store betydning af at kunne sætte sig ind i andre menneskers situation. De har et særligt fokus på empatien og ønsket om at forstå den andens følelse – at eleverne værdsætter dette så højt, giver mig en tro på, at disse elever har et stort ønske om at forstå sig selv og deres medmennesker og medvirke til at gøre det liv, de lever til et godt liv både for dem selv, men ikke mindst også for de mennesker de har omkring sig.

## 9.6. Delkonklusion

Det senmoderne samfund bevirker, at identitetsdannelsen i særlig grad udfordres blandt eleverne i dag. Der er ingen retning givet, hvilket fører til, at eleverne selv må træffe valg og finde en vej i livet. Samtidig må de også selv stå til ansvar for de valg, de træffer. Derfor kalder denne generation på noget at forholde sig til.

Det livsfilosofiske forløb om angst og håb har ført til, at eleverne har fået tid og rum til at stille spørgsmål. Disse spørgsmål har ført til refleksion over eksistentielle områder i livet. På baggrund af samtaler i grupper og på klassen har eleverne spejlet sig i hinanden og er blevet bekræftet i, at de ikke er alene om at opleve de udfordringer, livet byder på.

Ydermere har det vist sig, at denne måde at drive undervisning på, kan medvirke til at skabe nye deltagerbaner for marginaliserede elever. Det skete blandt andet via undervisningsdifferentiering, samt at fokus blev flyttet fra at tænke i rigtig-forkert kategorier til et mere procesorienteret fokus.

Det livsfilosofiske forløb har ifølge elevevalueringerne, som blev foretaget i slutningen af praktikforløbet ført til, at eleverne ikke længere føler sig så alene med deres problemer. Ydermere udtrykte flere glæde over at have fået mulighed for at forstå den andens perspektiv. Hermed kan der argumenteres for, at undervisningen har været vitaliserende for såvel den enkeltes selvforståelse, som for fællesskabet. Dog må der samtidig åbnes op for, at disse eksempler ikke kan være fyldestgørende for en generalisering. De er udelukkende enkeltstående eksempler på, at en sådan type undervisning kan medvirke til en positiv udvikling, hvad angår fællesskabet og den enkelte.

## 10. Undervisning - ikke terapi

I min diskussion ønsker jeg at sætte et kritisk blik på den type undervisning, som har været gennemgående for min praksis både i AB og i 8. klasse. Min undervisning har i høj grad været baseret på dybe, eksistentielle samtaler og individuel refleksion. Formålet hermed har været at skabe inkluderende læringsfællesskaber og styrke den enkeltes selvforståelse. Men hvordan sikres det, at undervisningen holdes på et fagligt plan og ikke ender ud i at få karakter af at være terapi, for det må undervisning ikke være.

Til denne diskussion bliver teolog og filosof, K.E. Løgstrups begreb om menneskets urørlighedszone yderst aktuelt. Urørlighedszonen blev af Løgstrup betragtet som noget psykisk, hvormed han mente, at der eksisterer en zone, hvilken man som lærer og autoritet skal være meget varsom for ikke at overtræde (Bugge, 2014: 46). I min undervisning handler det om, at undervisningen kan komme til at kalde på en selvudlevering hos eleverne. Her kan praksiseksemplet med Søren være et eksempel på risiko for selvudlevering, idet Søren åbnede op og fortalte nogle meget personlige informationer om sig selv. Som våben mod selvudlevering fremhæver Løgstrup sagen eller indholdet: *"Sagligheden befrier eleven fra at føle sig trådt for nær. Og kunne man tilføje, for at skulle træde sig selv for nær. Søgelyset flyttes fra personer (lærer og elev) til den sag, man i fællesskab søger at få greb om"* (ibid: 51).

Ovenstående rummer idealet for, hvorledes undervisning, med et dyberegående og til tider personligt dannelsesmæssigt sigte, må foregå på. Det er svært være uenig i, men væsentligt bliver det

også at forholde sig til, hvordan man fastholder undervisningen på et fagligt funderet plan, og hvad man gør, hvis det skrider. Det spørgsmål stillede jeg min praktiklærer i et interview<sup>13</sup>:

*”Det gør man ved at vende tilbage til nogle overordnede begreber, man har defineret (...) Men det er jo det der med hele tiden at få det tilbage (læs: til sagen). Det er også derfor målsætningen er så vigtig”*

Her vil jeg tilføje to områder, som jeg mener, bør indgå for at sikre undervisningen - formativ evaluering. Den formative evaluering indebærer, at der løbende foretages evaluering af praksis både med proces og mål for øje. Det andet område, jeg finder utroligt afgørende er sparringen med kolleger. Det synes utroligt vigtigt at have nogle samarbejdspartnere, som man kan drøfte sin undervisning med og ligeledes sikre, at den ikke kammer over i noget, den ikke må kamme over i.

Slutteligt ønsker jeg at anlægge et perspektiv, hvilket har til sigte at binde en sløjfe på projektet. Perspektivet rummer dét udgangspunkt, at fagligheden og trivslen sikres via lærerens faglighed. Denne faglighed skal gøre sig gældende i situationen, den må forvaltes professionelt, den må sikre, at undervisningssigtet med udvikling af fællesskab og selvforståelse sker på en respektfuld måde med hensyntagen til den enkelte og fællesskabets grænser. Den må sikres med i en situeret professionalisme og en inkluderende specialpædagogik.

## 11. Konklusion

I problemformuleringen stillede jeg mig selv opgaven at undersøge, hvordan man via undervisning i fagene dansk og kristendomskundskab kan medvirke til at skabe et inkluderende læringsfællesskab og derforuden styrke elevernes selvforståelse.

Projektet har på baggrund af allerede eksisterende teori og via min egen empiriundersøgelse be-lyst potentialet, som henholdsvis litteraturundervisningen samt livsfilosofiundervisningen rummer.

Først og fremmest må det konkluderes, at det er afgørende at have et pædagogisk og didaktisk ståsted og særligt i det specialpædagogiske og inkluderende perspektiv. Min empiri har anskueliggjort, hvordan en anerkendende tilgang samt lærerens relationsarbejde har stor betydning for det udgangspunkt, der skabes for læring. Ydermere må det konkluderes, at lærergerningen og særligt

---

<sup>13</sup> Lydfil kan eftersendes

det specialpædagogiske felt stiller store krav til lærerens kompetencer. I den forbindelse er det blevet fastslået, at undervisningsdifferentiering er en af grundstenene for skabelsen af et inkluderende læringsfællesskab, dog går relationsarbejdet forud for dette. I et specialpædagogisk perspektiv cementeres en fjerde lærerkompetence; den situerede professionalisme, som er medskabende af en tillid til lærerens egen professionelle dømmekraft.

Undersøgelsen belyser, at det dominerende paradigme kan virke henholdsvis begrænsende eller styrkende for den enkeltes udvikling og handlemuligheder, alt afhængigt af hvilket paradigme, der er tale om. Ud fra analysen konkluderes det, at det relationelle paradigme skaber et betydeligt mere nuanceret billede af den enkelte. I tilknytning til paradigmediskussionen fremhæver projektet nødvendigheden af et relativt handicapbegreb, som indebærer omgivelsernes evne til at skabe tilgængelighed. Ydermere har den narrative praksis vist sig at rumme et stort potentiale i arbejdet med elevernes destruktive og dominerende selvfortællinger.

Jeg er via min undersøgelse kommet frem til, hvordan danskfaget og herunder litteraturundervisningen kan bidrage med at skabe gode eksempler for eleverne, som de let og måske også ubevidst kan omdanne og bruge i eget liv. Det er blandt andet sket i arbejdet med personkarakteristik og via litteratursamtalerne om bogens temaer. Det har jeg i praksis oplevet har haft en positiv effekt på fællesskabet, hvor eleverne har fået øje på hinanden. At få øje på hinanden og blive unikke for hinanden er ifølge Per Schultz Jørgensen det, der karakteriserer relationen. Efter min overbevisning bygger inkluderende læringsfællesskaber på gode relationer eleverne i mellem og naturligvis også mellem læreren og eleverne. Der konkluderes på baggrund heraf, at litteraturundervisningen kræver, at det faglige indhold er målrettet den enkeltes kompetencer og kundskaber.

I projektet konkluderes det, at det senmoderne samfund gør identitetsdannelsen til en svær proces. Ydermere indskrænker det den enkeltes mulighed for at skabe en positiv selvforståelse. Jeg er via min undersøgelse blevet bevidst om, at et livsfilosofisk forløb i kristendomsfaget kan være medvirkende til at styrke den enkeltes selvforståelse. Det er i praksis sket via en tydelig introduktion til undervisningens sigte, hvilket medførte, at eleverne blev motiveret til at deltage i undervisningen. Derudover kan det også konkluderes, at evalueringen optræder som et element, der i høj grad er med til at kvalificere undervisningen. Ved evalueringen ekspliciteres det endnu en gang, at undervisningsdifferentieringen må fremhæves som et betydningsbærende princip. Ud fra elevevalueringer kan det konkluderes, at gruppesamtalerne har bevirket, at den enkelte har ople-

vet en styrket selvforståelse. I den forbindelse betoner Tønnesvang de mellem menneskelige relationer som meningskabende. Afslutningsvis påpeger eleverne ydermere, at den individuelle refleksion og den rummelige samtale har ført til en bevidsthed om og et øje for hinandens velbefindende.

Det kan umiddelbart synes, at resultaterne i projektet kan virke lidt tvetydige.

Dog er jeg kommet frem til, at undervisningen i fagene i høj grad kan være med til at arbejde fokuseret med den alsidige udvikling, hvilket indebærer både den enkelte og fællesskabet.

Fællesskabet og den enkelte er nemlig gensidigt afhængige af hinanden. Det må derfor konkluderes, at når man arbejder med at skabe et inkluderende fællesskab arbejder man også på at styrke den enkeltes selvforståelse og omvendt. Således bliver faglighed og alsidig udvikling hinandens forudsætninger frem for hinandens modsætninger.

I opgavens diskussionsafsnit sættes et kritisk blik på den aktuelle undervisning. Det konkluderes, at for at undervisningen forbliver undervisning og ikke terapi, kræver det et overblik og et overskud hos læreren. I et forsøg på at forene opgavens ender, må svaret være, at fagligheden i undervisningen sikres ved lærerens situerede professionalisme.

## 12. Perspektivering

I en kronik trykt i Politiken den 18. maj 2016 under overskriften *Lærerne stopper når tilliden er væk* ([www.politiken.dk](http://www.politiken.dk)) har en gruppe ansatte ved Professionshøjskolen UCC foretaget en ny kvalitativ undersøgelse af lærernes trivsel efter skolereformen. Undersøgelsen peger overordnet på, at den manglende frihed til at handle selvstændigt er en af hovedårsagerne til, at mange lærere flygter fra deres fag.

Den kvalitative undersøgelse bygger på svar fra 400 lærere, der har valgt at sige deres lærerjob op. Svarene i undersøgelsen peger i en entydig retning.

Der listes i kronikken fire årsager op:

1. Arbejdsbelastningen, hvor problemet er, at lærerne skal nå mere på kortere tid.
2. Meningsløshed i organiseringen af arbejdet, hvor en top-down styring dikterer.
3. Pres af klokkeslæt særligt grundet ovenstående top-down styring.
4. Dårlig ledelse er den sidste blandt de fire grunde til, at lærere siger op. Den dårlige ledelse bliver af Svend Brinkmann og Rasmus Willig karakteriseret som en ledelse, der ikke tåler nogen form for

kritik.

I kronikken konkluderes der på baggrund af de fire årsager, at det handler om, at lærerne stopper i folkeskolen, fordi de hverken fagligt eller moralsk oplever at kunne stå inde for deres arbejde. Der står: *”Tidsstyringen og kravet om, at flere opgaver skal nås på kortere tid, betyder, at lærerne ikke oplever at kunne skabe et tilstrækkeligt professionelt råderum, hvor de kan bruge deres dømmekraft”* ([www.politiken.dk](http://www.politiken.dk))

Der ses hermed fra et organisatorisk perspektiv både fra skoleledelsesniveau, men også på et politisk niveau. Lærerens mulighed for at forvalte sin frihed og bruge sin dømmekraft hænger sammen med omgivelsernes tillid hertil. Dette viser sig at have afgørende betydning for lærerens gnist til at udfolde sine kompetencer inden for professionen.



## 13. Referencer

(2013). *Bekendtgørelse af lov om folkeskolen*. København.

Bugge, D. (2014). Urørlighedszonen. I: D. Bugge, *Løgstrup & skolen*. Klim

Damsgaard, Hilde L. (2005). Hvordan observerer vi? I: L. Hilde Damsgaard, *Med åbne øjne. Observation og håndtering af problemadfærd*. Hans Reitzels Forlag

Graf, S. T. (2013). Wolfgang Klafkis dannelsesteori – en indføring. I. S. T. Graf, *Fylde og form*. (1. udg.). Klim

Hansen, V., Horn, I. og Robenhagen, O. (1992). *Undervisningsdifferentiering – idé og grundlag*. København, DPU

Haslebo, G. & G. E. Lund, (2014). De centrale ideer i relationsudvikling i skolen. I: G. Haslebo & G. E. Lund, *Relationsudvikling i skolen*. (1. udg.). Dansk Psykologisk Forlag

Hedegaard-Sørensen, L. (2013), *Inkluderende specialpædagogik. Procesdidaktik og situeret professionalisme i undervisningen*. (1. udg.). Akademisk Forlag

Hedegaard-Sørensen, L. (November 2014), *Inklusion og eksklusion*. KvaN 100. (tidsskrift)

Holmgren A. (2012). Fortællingens metoder. I: A. Holmgren og M. Nevers, *Narrativ praksis i skolen*. (1. udg.) Hans Reitzels Forlag

Jacobsen, B., Hillersdal, L., & Walker, H. K. (2014). Forskningsmetoder: observation, interview og spørgeskema. I: B. Nielsen, N. Grønbæk Nielsen, & N. Mølgaard, *Professionsbachelor: uddannelse, kompetencer og udvikling af praksis* (2. udg.). København: Forlaget UCC

Jørgensen, P. Schultz. (2006). Relation og lærerrolle. I: T. Ritchie. *Relationer i skolen. Perspektiver på liv og læring*. (1. udg.). Billesø & Baltzer

Jørgensen, P. Schultz (december 2009). *Individ og fællesskab*. KvaN 85 (tidsskrift/e-bog)

Jørgensen, P. Schultz (2011). De sociale læringsrum. I: Hermansen, M. (red.) *Lærerenes psykologibog – læringsledelse, didaktiske opgaver og samarbejde*. (1. udg.) Akademisk Forlag

Jørgensen, P. Schultz (2015). Kultur og identitet. I: A. Knudsen & C. N. Jensen (red.) *Ungdomsliv og læreprocesser i det moderne samfund* (2. udg.). Billesøe og Baltzer (e-bog)

(2008). *Konventionen om rettigheder for personer med handicap*. København: Det centrale handicapråd.

Madsen, U. A. (2012). Uddannelse – et våben mod fattigdom? I: Kristensen, H. J. & P. Fibæk Laur- sen (red.) *Gyldendals Pædagogik Håndbog – otte tilgange til pædagogik*. (1. udg.). Gyldendal

Molbæk, M. (2014) (red.) C. Quvang & L. Hedegaard-Sørensen. *Deltagelse og forskellighed – En grundbog om inklusion og specialpædagogisk lærerpraksis* (2. udg.) Systime Profession

Møller, L. (2012). Lærer-elevrelationer: Jeg er her – sammen med dig. I: O. Løw & E. Skibsted (red.), *Psykologi for lærerstuderende og lærere* (1. udg.). Lindhardt og Ringhof

Nordenbo, Svend E. Et al. (2008). *Lærerkompetence og elevers læring i førskole og skole*. Dansk Clearinghouse for uddannelsesforskning. København: DPU/Aarhus Universitetsforlag

Paahus, M. (2014). Hermeneutik. I: F. Collin & S. Køppe, *Humanistisk videnskabsteori* (3. udg.). Lindhardt og Ringhof

Rienecker, L., & Jørgensen P. S. (2012) Teori, begreber, metoder og fremgangsmåden (= hele un- dersøgelens metode) I: Rienecker, L., & P. S. Jørgensen, *Den gode opgave – håndbog i opgave- skrivning på videregående uddannelser* (4. udg.)

Schibbye, Anne-Lise Løvlie (2010). *Relationer. Et dialektisk perspektiv på eksistentiel og psykody- namisk psykoterapi* (2. udg.) Akademisk Forlag

Tønnesvang, J. (2015). Identitet og integritet: aspekter ved unges identitetsdannelse i en kulturel frisat samfundsepoke. I: A. Knudsen & C. N. Jensen (red.) *Ungdomsliv og læreprocesser i det moderne samfund* (2. udg.) Billesøe og Baltzer (e-bog)

### **Forskningsoversigter:**

Molbæk, M, & S. Tetler, *Klasseledelse med fokus på inklusion og undervisningsdifferentiering*

[http://www.viauc.dk/projekter/4svar/De4svar/Documents/Forskningsoversigt%20Mette%20Molbæk%20\(VIA%20UC\)%20og%20Susan%20Tetler%20\(DPU,%20Aarhus%20Universitet%20.pdf](http://www.viauc.dk/projekter/4svar/De4svar/Documents/Forskningsoversigt%20Mette%20Molbæk%20(VIA%20UC)%20og%20Susan%20Tetler%20(DPU,%20Aarhus%20Universitet%20.pdf)

Besøgt den 19.5.16

### **Websteder:**

[http://denstoredanske.dk/Sprog, religion og filosofi/Filosofi/Filosofi og filosoffer - 1900-t./Filosoffer 1900-t. - Tyskland - Østrig - Schweiz - biografier/Hans-Georg Gadamer](http://denstoredanske.dk/Sprog,_religion_og_filosofi/Filosofi/Filosofi_og_filosoffer_-_1900-t./Filosoffer_1900-t._-Tyskland_-_Østrig_-_Schweiz_-_biografier/Hans-Georg_Gadamer)

Besøgt den 23.3.2016

<http://politiken.dk/debat/kroniken/ECE3210655/laererne-stopper-naar-tilliden-er-vaek/>

Besøgt den 19.5.2016

## 14. Bilag

### Bilag 1 – Praksiseksempel

Efter højt læsning af Pippi Langstrømpe skulle N arbejde ved computeren med CD-ord. Her skulle han have voksenstøtte. N skriver ofte om maskiner. Jeg har fået fortalt, at dette er hans store passion. Jeg besluttede mig for at sætte mig ned ved siden af ham, for at hjælpe ham med skriveopgaven. I første omgang udviste han ikke interesse for min tilstedeværelse, men hen ad vejen fik jeg lov til at hjælpe ham en lille smule. Jeg spurgte ind til maskinen, som han skrev om. Han svarede kort på mine spørgsmål, hvorefter jeg stoppede med at spørge.

### Bilag 2 – Uddrag fra SMTTE-model

Praktik 3. studieår, *Angst og håb*

#### Mål

I målene bliver det beskrevet konkret, hvad jeg gerne vil opnå med undervisningen

#### Overordnet:

- Eleverne kan reflektere over betydningen af den religiøse dimension i grundlæggende tilværelsesspørgsmål

#### Niveau 1

- Eleverne tilegner sig en religionsfaglig forståelse af de to begreber (angst og håb)

#### Niveau 2

- At eleverne får redskaber til at udtrykke sig om metafysiske problemstillinger og spørgsmål og viser progression i denne proces

#### Niveau 3

- At eleverne får viden om relationen mellem de to begreber og forestillingerne om døden og det evige liv, ud fra forskellige religionsfaglige perspektiver

- At eleverne får en forståelse af angsten som et menneskeligt grundvilkår og håbet som et muligt handlepotentiale

- At bidrage til elevernes personlige og ansvarlige stillingtagen til de store spørgsmål i livet

- At eleverne kan redegøre for de fire forskellige gennemgåede angstformer

## Tegn

Tegn er, hvad jeg kan registrere, for at se om jeg er på rette vej. Her vil jeg anvende løbende protokol, videoobservation fra undervisningen; gruppearbejde, fremlæggelser.

### Niveau 1

- Eleverne kan diskutere og forholde sig til, hvad angst og håb er/kan være

### Niveau 2

- Elevernes deltagelse og/eller refleksion i klassesamtaler, gruppe- og pararbejde om de metafysiske begreber, angst og håb. Herudover udtryk og mimik, der viser en refleksion og progression

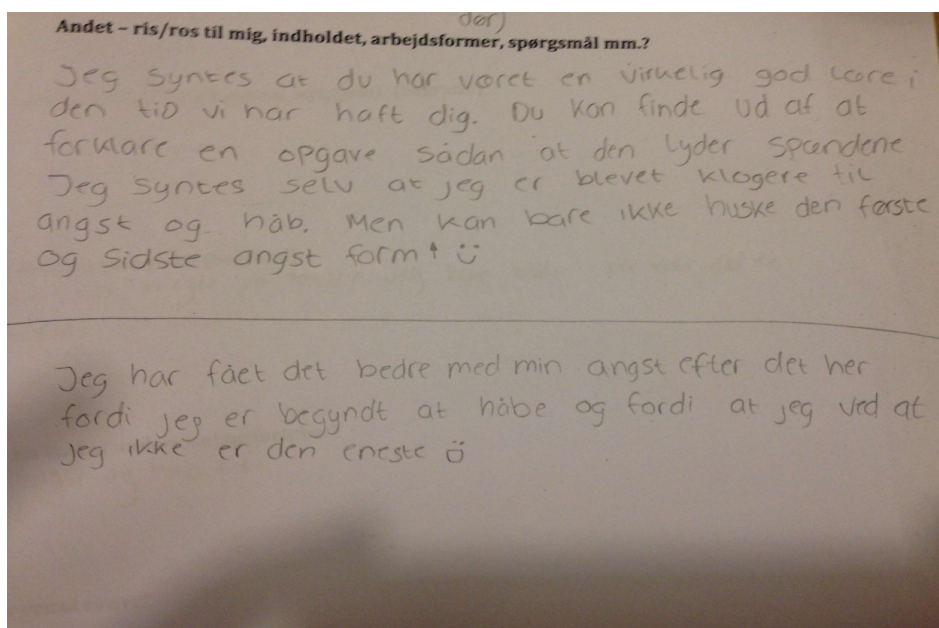
### Niveau 3

- Eleverne kan anvende/reflektere over begreberne i et mere fremadrettet perspektiv; hvordan handler man, hvis angsten rammer – hvad kan man bruge håbet til?

## Bilag 3 – Praksiseksempel

*Efter Søren spørgsmål er der helt stille i klassen. Søren vender sig rundt. Én af eleverne får øjenkontakt med ham. Han løfter sin tommeltot op ad. Mens han hvisker "sejt".*

## Bilag 4 – Elevevaluering 1



## Bilag 5 – Elevevaluering 2

**Hvad husker du bedst fra forløbet?**  
**Hvorfor?**  
Starten/introduktionen, hvor vi skulle komme egne bud og gøre blev hørt på. Det var meget rart at føle at en lærer lyttede<sup>1)</sup> og tog sig af det man sagde.  
Og ellers de mange billedsammenligninger til teksten, som jeg synes gav en god forståelse af teksten.

**Nævn én ting, du vil tage med fra forløbet om angst og håb, som du synes, har været det vigtigste?**  
At vi alle er her for at glæde andre, og at det muligvis er meningen med livet, og det ikke er "nogen højere mening".

**Tænk du, at det er vigtigt at arbejde med et emne som angst og håb?**  
**Hvorfor/hvorfor ikke?**  
Ja det tror jeg, fordi det giver en forståelse for at angst er helt normalt, og at det er muligt at finde håb mange steder.

## Bilag 6 – Elevevaluering 3

**Hvad har været let?**  
Synes ikke det var let, men angst var nok det nemmest emne vi har haft, i hvert fald i min verden tror jeg det er fordi at vi vidste noget om det fra starten og for

**Hvad husker du bedst fra forløbet?**  
**Hvorfor?**  
Da vi skulle skrive alt ned hvad vi vidste om angst og håb synes det fangede godt, fordi man fandt ud af at man vidste en del mere om det end man troede.

**Nævn én ting, du vil tage med fra forløbet om angst og håb, som du synes, har været det vigtigste?**  
at angst kan komme af de "underligste" grunde og at man ikke er mærkelig hvis man har angst.

**Tænk du, at det er vigtigt at arbejde med et emne som angst og håb?**  
**Hvorfor/hvorfor ikke?**  
Jeg synes det er utroligt vigtigt, vi lærer noget om at være menneske og hvad der kunne ske for os.