



# LÆRING I PRAKSISFÆLLESKABER

- igennem relationsarbejde og sprogforståelse

# Indholdsfortegnelse

<b>Indledning</b>	<b>2</b>
<b>Problemformulering</b>	<b>2</b>
<b>Læsevejledning</b>	<b>3</b>
<b>Metode</b>	<b>4</b>
Baggrund for og indsamling af empiri	5
Behandling af empiri og analytisk tilgang	6
<b>Præsentation af empiri</b>	<b>7</b>
<b>Præsentation af teori</b>	<b>8</b>
Praksisfællesskaber	9
Situert læring og praksisfællesskaber	9
Projektets forståelse af læring	9
Projektets deltagelsebegreb	10
Legitim perifer deltagelse	10
Relationsarbejde	10
Lærerens relationskompetence	11
Lærer-elev relationens betydning	11
Tre synlige karakteristika	12
Omsorgsetiske handlinger	12
Afstemmere	12
Understøttelse af elevers behov for selvbestemmelse, kompetence og samhørighed	13
Sprogforståelse	13
Projektets sprogbegreb	14
Projektets definition af sprogforståelse	14
<b>Elevoprids</b>	<b>14</b>
<b>Analyse</b>	<b>15</b>
Undervisningssituation 1: "Højtlesning v. Sune"	16
Undervisningssituation 2: "Kahoot"	21
Undervisningssituation 3: "Historiefortælling"	25
Undervisningssituation 4: "Fællessang"	28
Sammenfatning	31
<b>Handleperspektiver</b>	<b>30</b>
<b>Diskuterende kritiske refleksioner</b>	<b>36</b>
Tolkende tilgang	36
Ethiske overvejelser	37
Almen teori i en specialpædagogisk kontekst	38
<b>Konklusion</b>	<b>39</b>
<b>Litteraturliste</b>	<b>41</b>
<b>Bilag</b>	<b>44</b>
Bilag 1: Undervisningssituation 1 - Højtlesning	44
Bilag 2: Undervisningssituation 2 - Kahoot	49
Bilag 3: Undervisningssituation 3 - Historiefortælling	52
Bilag 4: Undervisningssituation 4 - Sangtime	58
Bilag 5: Anonymiseret samtykkeerklæring	61
Bilag 6: Observationskema, Poulsen	62
Bilag 7: Affektreguleringsmodellen, Elvén	63

## Indledning

Forskellige tidligere praksiserfaringer har vakt vores interesse for menneskers behov for at indgå i fællesskaber, og desuden har vi igennem vores tid på læreruddannelsen savnet et mere dybdegående og praksisnært kendskab til det specialpædagogiske område. Vores interesse udviklede sig til en ægte undren, da vi første gang stiftede bekendtskab med specialundervisning. Her så vi, at elevers sproglige vanskeligheder kan være langt mere afgørende for deres muligheder i danskundervisningen, end vores danskundervisning på læreruddannelsen har taget hensyn til. Vi bed desuden mærke i, hvordan elevernes og lærernes relationer kom i spil i alle aktiviteter på denne skole - også i større omfang end hvad vi har oplevet i vores praktikker på almene skoler. Som udgangspunkt har al undervisning, vi har modtaget på læreruddannelsen, udgangspunkt i den almene skoles praksis, og vi er derfor blevet nysgerrige på, om dette uden videre kan overføres til andre skoleformer.

Vi fik altså øje på nogle temaer, vi tidligere har haft berøring med og ville undersøge om vores udvalgte begreber, som er baseret på forskning i den almene skole, kan overføres til specialtilbud. Vores interesse blev yderligere skærpet, da vi blev opmærksomme på forskningsbaserede erfaringer på området, heriblandt at *“... mennesker med svag kommunikation har de samme behov som alle andre mennesker i forhold til kommunikation, samspil, omsorg og deltagelse. De har samme sociale og relationelle behov som andre mennesker, men har svært ved at give udtryk for det.”* (Lorentzen 2010 i Bylander & Krogh, 2013, s. 126), og desuden at *“(...) sproget ikke tilegnes i et tomrum, og at sproget ikke kommer af sig selv. Det opstår i mødet med mellem mennesker, og her har kvaliteten af relationen meget stor betydning.”* (Bylander & Krogh 2013, s. 42). Slutteligt at *“... børn med medfødte og tidligt opståede neurologiske skader, syndromer og diagnoser først og fremmest er børn som alle andre, men at de ikke oplever tilværelsen på samme måde som “almindelige børn”.*” (Lorentzen, 2010, s. 25)

Disse har ledt os til følgende:

## Problemformulering

*Hvilken betydning har praksisfællesskaber for læring i en klasse på en specialskole for elever med massive indlæringsvanskeligheder? Og hvordan kan læreren med et særligt fokus på relationsarbejde og sprogforståelse skabe adgang til disse fællesskaber?*

## Læsevejledning

Dette afsnit skal ses som en indføring i projektets undersøgelsesdesign - altså hvordan og hvorfor vi har opbygget projektet, og hvordan dette hænger sammen med de videnskabelighedskriterier, som er passende for en projekt som denne. Desuden vil vi her klargøre den videnskabsteoretiske position samt det børnesyn, vi bygger vores undersøgelse på.

Forud for dette er vores udgangspunkt og baggrund for vores interesseområde præsenteret, samt formålet med projektet - altså at undersøge ovenstående problemformulering. Vores opbygning af opgaven hænger sammen med *systematikken* i projektet (Hansen, 2019, s. 54). Den videnskabelige tilgang fremgår netop i processen med at indsnævre vores undren til en konkret problemformulering, som vi gennem indsamling af data og dertilhørende metodiske overvejelser kan undersøge med en specifik analytisk tilgang for derefter at overveje hvilke problematikker, der har været i forbindelse med vores valg og på dette grundlag søge at besvare vores oprindelige spørgsmål. Vi vil i det kommende metodeafsnit udpensle, at vi fra start fandt udfordringer i forbindelse med vores umiddelbare metodevalg og måtte derfor korrigere dette undervejs, således at der var sammenhæng mellem det, vi ville undersøge, og måden hvorpå vi undersøgte det - altså en sikring af opgavens *konsistenthed* (Hansen, 2019, s. 54). Netop dette er også grundlaget for vores valg af teori, selvom vi senere vil diskutere, hvorvidt dette kan opfyldes, når vi har valgt at benytte viden fra det almene område ind i en specialkontekst. Dette valg bygger på en undren over, hvorledes teorierne kan benyttes på tværs af skoleformer.

Vores valg af afsnittene "Præsentation af empiri", "Elevoprids" og desuden de to afsnit om metode bygger på et ønske om størst mulig *transparens* igennem hele opgaven (Hansen, 2019, s. 54) - herunder også måden hvorpå vi inddrager eksempler fra vores empiri i analysen samt de mere udpenslede undervisningssekvenser, som, hvis ønsket, kan findes i bilag 1-4. For at opnå *stringens* - altså logik i opbygning og argumentation (Hansen, 2019, s. 54) - bevæger vi os gennem projektet fra en mere overfladisk forståelse, når vi eksempelvis klargør teoretiske begreber til en mere dybdegående forståelse, når vi for eksempel analyserer vores empiri eller diskuterer kritiske overvejelser (Hansen, 2019, s. 56). Dog er det ambitionen, at vi fra start og hele vejen igennem opgaven forholder al "indhentet viden" til vores konkrete undersøgelsesfelt. Vi vil i det følgende give en kort indsigt i vores videnskabsteoretiske ståsted og børnesyn for at fremhæve det fundament, vores tilgang bygger på.

Med et hermeneutisk fænomenologisk ståsted vil vi have vores blik rettet mod *menneskets livsverden* og dermed med en bevidsthed om, at menneskers virkelighed hænger sammen med deres personlige bevidsthed og forståelseshorisont (Sunesen, 2022, s. 21). Dette giver os mulighed for at nærme os andre menneskers forståelse gennem fortolkning (Sunesen, 2022, s. 22), hvilket bliver afgørende for vores muligheder i vores analytiske tilgang. Vi vil, gennem et kvalitativt arbejde, beskrive og fortolke de fænomener, som vi ser dem udspille sig i og mellem mennesker - dette velvidende om at vores egen bevidsthed om verden uundgåeligt vil have betydning for vores undersøgelse, idet vi bygger videre på det, vi på forhånd forstår ved de berørte emner (Sunesen, 2022, s. 23).

Vores undersøgelse er samtidig funderet i det sociale, i og med at vi er interesserede i samspillet mellem mennesker - fællesskaber - som egentlig har fod i det socialkonstruktivistiske (Sunesen, 2022, s. 27). Dog er vores tilgang mere rettet mod at forstå fællesskabet som fænomen i skolen end på den sproglige konstruktion heraf. Ét af vores fokuspunkter i denne undersøgelse er netop sprog, fordi der i denne kontekst er mange sproglige barrierer - derfor vil vi se fællesskabet ud fra et bredere perspektiv end sprog alene.

Desuden er det relevant at fremhæve vores videnskabs- og børnesyn - nemlig det bio-psyko-sociale (Hedegaard-Sørensen & Quvang, 2015, s. 52). Særligt i en kontekst som denne, hvor vi har med børn at gøre, som alle lever med såvel fysiske som psykiske sygdomme, og som færdes i sociale kontekster hver dag, er vigtigheden af at se det hele menneske stor. Med Søren Hertz' (2008) begreb, vil vi "(...) gå på jagt efter de uanede muligheder." (Hertz (2008) i Hedegaard-Sørensen & Quvang, 2015, s. 52), ved at undersøge hvordan man skaber de bedst mulige læringsbetingelser i en kompleks skolesammenhæng med en åbenhed for både de biologiske, psykologiske og sociale aspekter af børnenes livsverden.

## Metode

Hensigten med dette afsnit er at klargøre, hvordan vi har indsamlet og behandlet vores empiri samt hvilke overvejelser og erfaringer, vi har gjort os i denne proces. Vi vil præsentere vores grundlag for, at vi har valgt videoobservation som metode samt måden, vi har valgt at behandle vores indsamlede data - altså vores analytiske tilgang til empirien. Vi har valgt videoobservation som vores centrale empiri, og det er der tre grundlæggende årsager til: Konteksten, vores mulighed for præcision i vores iagttagelser, samt at vi kan agere deltagende i observationen, hvilket vi vil uddybe i det følgende.

Grundlæggende for vores metodiske tilgang er, at vi læner os op ad den etnografiske forskningstilgang i vores projekt. Vi “*studerer menneske- og samfundsliv*” og “*Hensigten er at beskrive, forstå og præsentere kulturelle og sociale fænomener, som de forekommer i praksis.*” (Christensen, 2017, s. 186). Vi vil altså undersøge det sociale fællesskabs betydning gennem de værdier, normer og strukturer, som gør sig gældende i denne konkrete kontekst (Christensen, 2017, s. 187).

## Baggrund for og indsamling af empiri

Baggrunden for valget af videoobservation var en induktiv proces: På vores første besøg på skolen var vi til stede i undervisningen og tog feltnoter til aktiviteterne, men vi kunne hurtigt vurdere, at der var for mange spontane input som for eksempel pludselige indskud fra eleverne eller elever, som kom og gik fra undervisningssituationen. Vi var ikke i stand til at notere alle de nuancer af undervisningen, herunder elevernes para- og nonverbale kommunikation, som vi synes var nødvendige for en fyldestgørende beskrivelse. Da besluttede vi at videoobservere til vores næste besøg på skolen, hvorfor vi naturligvis indsamlede samtykkeerklæringer fra forældrene forud for besøget (bilag 5). Hvis man bruger Reymond L. Golds (1958) typologier for observatørroller (figur 1.1), kan man sige, at vi bevægede os fra at være *Observatører, der deltager* til at være *Deltagere, der observerer* (Golds (1958) i Østergaard, 2017, s. 32). I begge tilfælde er vores forskerrolle tydelig, idet vi ikke skjuler, at vi er der for at observere undervisningen, men forskellen er måden, vi har mulighed for at deltage på. Idet vi begge er lærerstuderende og har erfaring med arbejdet som undervisere, har vi mulighed for at deltage som gyldige parter i undervisningen for eksempel ved at deltage aktivt i de forskellige aktiviteter og være medhjælpende i faciliteringen heraf (Østergaard, 2017, s. 34).

Vores formål med videoobservationerne er kvalitativt at undersøge sociale sammenhænge, altså at studere “... *hvad en afgrænset gruppe af mennesker foretager sig i et bestemt tidsrum på et bestemt sted.*”, og det handler om “... *at indsamle information om den fysiske, kulturelle og sociale verden, som den umiddelbart viser sig for os.*” (Østergaard, 2017, s. 27). Vores metodevalg og udførelse af observation afhænger af den kontekst, hvori vores undersøgelsesfelt foregår. Vores afgrænsede gruppe af mennesker er fysisk og/eller psykisk funktionshæmmede elever og deres lærere, i et begrænset tidsinterval i deres vante fysiske rammer - altså skolen. Børnenes funktionshæmninger er af stor forskellighed, og for nogle af

eleverne medfører det betydelige talevanskeligheder eller komplet manglende verbalt sprog, og der ville derfor være for smalt et grundlag for andre former for dataindsamling såsom elevinterviews i forhold til de spørgsmål, vi ønsker at besvare. Gennem videoobservation har vi i højere grad mulighed for at se - og gense - såvel den verbale, men særligt den para- og nonverbale kommunikation i klasserummet og på den måde opfange flere detaljer. Det er også det, Carey Jewitt (2012) udpeger som et af videoens karakteristika, at "*De (red: videoer) kan fastholde sekventielle strukturer i realtid*" altså "*(...) at videoen fanger, hvad der sker, i den rækkefølge det sker, og den tidsmæssige udstrækning fastholdes også.*" (Jewitt (2012) i Christensen, 2017, s. 185). Det giver altså mulighed for større præcision i vores iagttagelser. Helt specifikt undersøger vi praksisfællesskaber, relationsarbejde og kommunikation i bred forstand, altså sprogforståelse, og derfor ser vi det som en fordel, at vi selv agerer deltagende i undervisningen: "*Deltagende observation er en metode til at skabe viden om det, som sker, når det sker dér, hvor det sker*" (Sunesen 2022, s. 54). Vi får altså et situeret indblik i de konkrete kontekster og deltager selv i de handlinger og den kultur, som de sociale samspil udspiller sig i. Som led i dette har vi valgt at bruge observatørstyret håndholdt kamera for at kunne ændre fokus undervejs, så vores "blik" gennem kameraet ikke er bundet til et fast perspektiv (Christensen, 2017, s. 190). Selvom et kamera uundgåeligt kun kan filme én retning ad gangen, har vi trods alt større bevægelsesfrihed end med et stationært kamera. Vi oplevede altså at få større mulighed for at undersøge sociale sammenhænge og kommunikation i et bredere perspektiv gennem deltagelse og videoobservation.

## Behandling af empiri og analytisk tilgang

En af ulemperne ved videoobservation er, at man står tilbage med mange timers data, som skal behandles, og at videoklip indeholder langt mere data, end vi skal bruge (Christensen, 2017 s. 196), hvilket har betydet en udvælgelses- og sorteringsfase i vores proces. Første skridt i vores behandling af videoerne var en udvælgelse af de scenarier, som vi anseå for at være mest sigende for netop vores undersøgelsesområde - altså de undervisningssekvenser, hvor vi ser de tydeligste eksempler på relationsarbejde og sprogforståelse. Dernæst er det problematisk at referere til videomateriale, så vi har valgt at oversætte undervisningssekvenserne til observationsskemaer, selvom dette giver en mindre præcis gengivelse. Vi har taget udgangspunkt i et observationsskema præsenteret af Christina Holm Poulsen (2021). Hun fremlægger forskellige typer af observationsskemaer, hvor vi har taget udgangspunkt i

“Observationsskema 3” (Bilag 6). Her har hun tre fokuspunkter, som i forkortet version handler om: 1) Tid og sted, 2) Børnenes samspilsprocesser og 3) Hvad et enkelt fokusbarns opmærksomhed er rettet mod og barnets mulighed for indflydelse på det fælles (hun lægger op til, at man skifter fokusbarn). Disse fokuspunkter udspringer fra et ønske om at belyse flere børns perspektiver, og hvordan de indbyrdes relationer påvirker klassen som helhed. Hun skriver, at “*Man kan få indblik i klassens sociale dynamikker og børns forskellige positioner og muligheder*” (Poulsen, 2021). I vores projekt har vi dog valgt at ændre fokuspunkt 3 til et fokus på lærer-elev interaktioner, og desuden tilføje en ekstra kolonne om et sprogligt fokus, så de retter sig mere præcist mod vores undersøgelsesfelt. Vores fokuspunkter ser således ud:

Tid	Lærer-elev interaktion	Hvad sker der mellem eleverne, og hvad karakteriserer deres samspil?	Sprogfokus
-----	------------------------	--	------------

Vi beskriver altså stadig tid, sted og situation samt hvad der sker mellem eleverne, og hvad der karakteriserer deres samspil, men derudover har vi fokus rettet mod lærerens relationsarbejde og hvad der gør sig gældende sprogligt for eleverne. Vi fandt denne tilgang særligt relevant, fordi Poulsen fremhæver vigtigheden af at se på børns handlinger frem for udelukkende at have fokus på det verbale sprog (Poulsen, 2021, s. 125), som netop er nødvendigt i vores undersøgelse.

Som udgangspunkt gik vi deduktivt til værks, fordi vi ville undersøge graden af praksisfællesskabers betydning i en specialsammenhæng. Vi har dog løbende i vores indsamling af empiri specificeret et fokus på relationer og sprog og derfor ændret vores metodiske tilgang og ender dermed med at arbejde abduktivt, hvilket også passer ind i vores tolkende analysetilgang (Andersen, 2007, s. 113).

## Præsentation af empiri

For at undersøge ovenstående problemstilling har vi af to omgange besøgt en kategori 1 specialskole, hvor vi primært har observeret én udskolingsklasse bestående af 12 elever, 3 lærere og 4 pædagoger og medhjælpere, hvor Sune og Klara er klasselærere. Eleverne er mellem 12 og 17 år i klassen, og fælles for dem alle er, at de har massive indlæringsvanskeligheder, og størstedelen er diagnosticeret med fysiske og/eller mentale



funktionshæmninger. Vi har udvalgt fire undervisningssituationer fra vores empiri, som vi kort vil skitsere her (for større udfoldelse se bilag 1-4). Der er et fast skoleskema for klassen, men undervisningen er emne- eller aktivitetsbaseret og ikke faginddelt, som vi kender fra den almene skole.

I 1. undervisningssituation er der 5 elever og 3 voksne udover os selv til stede i klasseværelset. Alle sidder rundt om et bord, og en lærer læser højt for eleverne fra en bog, som eleverne kender i forvejen. Læreren stiller spørgsmål til teksten løbende og tilføjer små kommentarer til historien. Undervisningssekvensen varer omtrent 15 minutter.

Den 2. undervisningssituation foregår i fællesrummet med 15 elever fra de forskellige udskolingsklasser. En lærer har sammen med en elev lavet en Kahoot med spørgsmål om eleven selv, som de andre elever skal svare på. Læreren læser spørgsmål og svarmuligheder højt, og eleven skifter til næste spørgsmål. Det varer cirka 15 minutter.

I den 3. undervisningssituation er 9 elever og 5 voksne fra forskellige klasser til stede i klasselokalet udover os. Bordene er rykket ud til siden, og alle, på nær én lærer som sidder oppe ved skærmen, sidder i en halvcirkel omkring storskærmen. Læreren fortæller en historie om cowboys og indianere, hvor han lader de tilstedeværende have forskellige roller i historien. Desuden bruger han forskellige rekvisitter som for eksempel legetøjspistoler og en lasso undervejs i fortællingen. Undervisningssekvensen varer omtrent 45 minutter.

Den 4. og sidste undervisningssekvens, vi har valgt at inddrage, er fællessang, hvor 7 elever og 4 voksne er til stede i klasselokalet udover os. Der bliver delt sangmapper ud med piktogrammer på forsiden, og så skiftes eleverne og de voksne til at vælge en sang, som vi fælles skal synge. En lærer spiller guitar til, og mellem næstsidste og sidste vers i hver sang spiller alle et vers på kazoo. Undervisningssekvensen varer ca. 45 minutter.

Det er altså forskellige undervisningssituationer, hvor både antallet af børn og voksne samt rammerne varierer, og også elever fra andre klasser end vores fokusklasse optræder. Dog er der en del, som går igen i de fleste sekvenser, og ligeledes er der i alle sekvenser én eller begge klasselærere til stede.

## **Præsentation af teori**

I det følgende vil vi gøre rede for den teoretiske base, hvori vores analyse er forankret. Generelt om den udvalgte teori kan det siges, at den kredser om de tre centrale overbegreber i vores

problemformulering; praksisfællesskaber, relationsarbejde og sprogforståelse, og i relation til den teoretiske udlægning af praksisfællesskaber afgrænser vi ligeledes vores forståelse af *læring* og *deltagelse*. Yderligere teoretiske begreber vil blive anvendt direkte i analysen med en kort beskrivelse samt henvisning.

## Praksisfællesskaber

### *Situeret læring og praksisfællesskaber*

Begrebet *praksisfællesskaber*, udspringer af Etienne Wenger og Jean Laves sociale læringsteori, der omhandler *situeret læring*, som gør op med tanken om, at læring og vidensproduktion er noget, der sker indeni det enkelte menneske, men at det i stedet er noget, der sker i relationen mellem mennesker og i en bestemt kontekst - deraf ordet *situeret* (Lave & Wenger, 2003, s. 36).

I forlængelse af denne udlægning af læringsteorien benytter Wenger sin egen videreudvikling af det begreb, han og Lave sammen etablerede, og som er centralt i dette projekt - nemlig *praksisfællesskaber*. Helt kort beskriver Wenger praksisfællesskaber som et fællesskab, hvor en gruppe mennesker er sammen om en praksis (Wenger, 2004, s. 16). Han benytter en række kendetegn til at beskrive, hvad der karakteriserer et praksisfællesskab, idet han i sin teori ikke præsenterer en specifik og operationaliserbar definition heraf (Moesby-Jensen, 2012, s. 58). I alt beskriver han fjorten kendetegn for praksisfællesskaber (Wenger, 2004, s. 149) og i analysen vil vi undersøge disses relevans i vores empiriske data.

### *Projektets forståelse af læring*

For at kunne undersøge praksisfællesskabets betydning for læring, må vi først og fremmest definere projektets forståelse af læring. Fordi vores undersøgelse tager udgangspunkt i empiriske data forankret i en social praksis med mennesker, her elever og lærere, der indgår i et fællesskab, trækker vi, i projektets forståelse af læring på det situerede læringssyn, der forstår læring som “(...) noget der foregår i kraft af en persons konkrete deltagelse i praksis med henblik på, at personen ændrer sin personlige deltagelse (...) Samtidig giver denne forståelse af læring mulighed for at reflektere over, hvordan forskellige elever deltager fra forskellige ståsteder og dermed har forskellige deltagelsesbetingelser.” (Munkholm, 2017, s. 138). Med

denne definition bliver det klart, at vi, i vores empiriske data, nødvendigvis må få øje på, om eleverne laver skift i deres deltagelsesform i de udvalgte undervisningssekvenser for at bestemme, om der finder læring sted. En forudsætning for dette er at afgrænse deltagelsesbegrebet. Dette vil vi gøre i det følgende.

### *Projektets deltagelsesbegreb*

I og med at læring bestemmes ud fra en ændring i en persons deltagelse, fremgår det implicit, at personen deltager i noget - altså den kontekst, hvori vedkommende indgår. (Munkholm, 2017, s. 139). I afgrænsningen af begrebet trækker vi i dette projekt på Christina Holm Poulsens definition af deltagelse, der netop siger, at "(...) *vi kun kan forstå den enkelte ved at undersøge, hvad de andre deltagere gør, og hvad de er sammen om.*" (Poulsen, 2021, s. 33). Det er også det, Poulsen kalder deltagelsens dobbelthed (Poulsen, 2021, s. 33).

Denne kobling mellem individet og konteksten taler ind i Lave og Wengers teori om, at læring er situeret, og at vi, i vores empiriske data, må undersøge elevernes muligheder for deltagelse i de enkelte undervisningssituationer for at blive i stand til at se, hvordan de deltager, og om de oplever læring som følge af ændringer i deres deltagelse i de forskellige kontekster.

Først vil vi dog kort definere underbegrebet, *legitim perifer deltagelse*.

### [Legitim perifer deltagelse](#)

Dette begreb har også rod i Lave og Wengers læringsteori og bliver af dem forstået som en placering i praksisfællesskabet (Lave og Wenger, 2003, s. 37). En legitim perifer deltager står, som begrebet antyder, i periferien af fællesskabet. På trods af sin placering er vedkommende en fuldt accepteret (legitim) deltager, og placeringen kan skifte i forhold til de deltagelsesmuligheder, der skabes. I forhold til vores undersøgelse er dette et væsentligt begreb, idet nogle elever - qua deres funktionshæmninger - ikke på egen hånd har mulighed for at deltage.

## Relationsarbejde

I problemformuleringen fremsætter vi implicit en tese om, at lærerens relationsarbejde fungerer som en vej ind i klassens praksisfællesskab for eleverne. Lærerens evne til at agere

relationskompetent er så essentiel i den proces, hvorfor vi har valgt at trække på Louise Klinges forståelse af og begreber for, hvad relationskompetence er - med henblik på at kunne analysere vores egne empiriske data ud fra et teoretisk velfunderet og forskningsbaseret grundlag.

### *Lærers relationskompetence*

Klinge fremlægger en definition af sit begreb, der lyder som følger:

*“Læreren agerer relationskompetent gennem omsorgsetiske handlinger, afstemmere og understøttelse af elevers behov for selvbestemmelse, kompetence og samhørighed. Herved etableres og fastholdes relationer til eleverne individuelt og kollektivt, som fremmer klassens læringsfællesskab om et fælles tredje og derigennem hver elevs trivsel og alsidige udvikling.”*  
(Klinge, 2017, s. 252).

Ovenstående er et udsnit af den fulde definition med fokus på den del, som projektets undersøgelsesfelt kredser om ved begrebet - nemlig lærer-elev relationens betydning og de tre synlige karakteristika ved relationskompetencen. Dette udfolder vi i det følgende.

### *Lærer-elev relationens betydning*

I forlængelse af ovenstående definition er det essentielt at belyse relationen mellem læreren og eleverne, idet det er en forudsætning for en lang række forhold, blandt andet: 1) elevers læreprocesser og faglige resultater, 2) sociale relationer i klassen, 3) elevers trivsel, herunder; selvværd, stressniveau, selvkontrol og selvregulering), 4) elevers fremtid (Klinge, 2017, s. 51). Klinge beskriver endvidere den gode relation som den lim, der kan binde klassen sammen med et samlet fokus på det fælles tredje og som den olie, der får tingene til at glide - gennem venlighed, hjælpsomhed, åbenhed og opmærksomhed (Klinge, 2017, s. 51). Konkret siger Klinge om metaforen om limen, at den gode relation til de enkelte elever avler gode interaktioner, der smitter positivt af på resten af klassen og øger variationsmulighederne i kommunikationen (Klinge, 2017, s. 67). Endvidere påvirker relationens kvalitet lysten til at drage omsorg for hinanden, vores tolkninger af andres handlinger samt vores overbærenhed og tolerance over for andre (Klinge, 2017, s. 69).

### *Tre synlige karakteristika*

Definitionen dikterer, at måden hvorpå læreren agerer relationskompetent er gennem de tre synlige karakteristika: 1) omsorgsetiske handlinger, 2) afstemmere og 3) understøttelse af elevers behov for selvbestemmelse, kompetence og samhørighed. Disse vil vi nu udfolde:

#### Omsorgsetiske handlinger

Klinge mener, at omsorgsetiske handlinger grundlæggende vil sige, at læreren vedvarende lader faglighed og trivsel ledsage hinanden. Dette betyder en opmærksomhed på, at samspillet med eleverne er formålstjenligt i en grad, der rækker ud over det samlingspunkt, der er de faglige opgaver, fordi man gennem dette samspil har en fremmende eller hæmmende effekt på elevernes etiske ideal og dermed deres muligheder for i fremtiden at indgå i andre omsorgsfulde relationer. Konkrete eksempler herpå er at undgå ydmygelse af elever eller at imødekomme deres fysiske behov. (Klinge, 2017, s. 136). Dertil fremsætter Klinge, at den omsorgsetiske lærer er bevidst om det unikke ved børn og ikke blot ser dem i forudindtagede kategorier såsom køn, diagnoser eller etniciteter (Klinge, 2017, s. 136). Netop denne sidste pointe er væsentlig i denne praksis, vi oplever, idet mange elever er diagnosticeret med svære funktionshæmninger.

#### Afstemmere

Når Klinge skal bestemme kvaliteten af en interaktion mellem læreren og eleven, anvender hun *kommunikationens kontinuum*, hvor *afstemning* og *fejlafstemning* fungerer som kontraster i hver sin ende af spektret. Den relationskompetente lærer benytter *afstemmere*, som er de verbale og nonverbale udtryk, der giver eleverne oplevelsen af, at læreren har dem på sinde, hvilket fører til en øget kvalitet af interaktionen. Eksempler på afstemmere er: smil, latter, øjenkontakt, venlige ord, nik, etc. (Klinge, 2017, s. 126+127).

I forbindelse med afstemning, afstemmere og kommunikation taler Klinge ligeledes om den neurologiske forklaring på, at vi kan mærke, hvordan en anden har det. Ved hjælp af vores spejlneuroner får vi en umiddelbar forståelse af hinanden, fordi vi ubevidst spejler og derved læser den reaktion, personen overfor oplever (Klinge, 2017, s. 76). Ud fra aflæsningen af reaktionen kan læreren i konkrete tilfælde handle relationskompetent over for eleven. Værd at

bemærke er det også, siger Klinge, at eleven naturligt også aflæser lærerens udtryk, hvorfor man som lærer bør være bevidst om både sin indre tilstand men også sit ydre udtryk (Klinge, 2017, s. 76).

### Understøttelse af elevers behov for selvbestemmelse, kompetence og samhørighed

I forklaringen af det tredje og sidste karakteristika ved lærerens relationskompetence, læner Klinge sig op ad Edward Deci og Richard Ryans (2000) *selvbestemmelsesteori*, hvorfra de tre psykologiske behov udspringer (Deci & Ryan 2000 i Klinge, 2017, s. 55). Selv oversætter Klinge begreberne til at være behov for at opleve en grad af fri vilje og personligt initiativ (selvbestemmelse), at fungere effektivt (kompetence) og at føle fællesskab med andre (samhørighed) (Klinge, 2017, s. 55). Det er, når disse behov er stillede, at mennesker vil beskæftige sig med det, de finder interessant og vigtigt, og omvendt vil deres mentale sundhed, vedholdenhed, engagement og præstationsevne påvirkes negativt, når behovene ikke bliver stillet (Deci og Ryan 2000 i Klinge, 2017, s. 56).

## Sprogforståelse

Den anden af de to veje ind i praksisfællesskabet, vi beskriver i problemformuleringen, er sprogforståelse. For at finde ud af hvordan dette begreb kan være adgangsgivende til praksisfællesskabet vil vi først definere projektets *sprogbegreb* samt beskrive, hvad vi forstår ved sprogforståelse - dette med henblik på, i analysen, at kunne tolke dels om og i hvilken grad eleverne oplever sprogforståelse, og om vi kan legitimere begrebet som en vej ind i praksisfællesskabet.

Kombinationen af manglende verbalt sprog og diverse funktionshæmninger kan vanskeliggøre vurderingen af, hvorvidt eleverne oplever en forståelse for det sprog, der omgiver dem. Skolen bestræber sig på at planlægge aktiviteter med afsæt i Folkeskolens Formål, hvor det blandt andet fremgår, at eleverne skal fremme deres oplevelse og forståelse af sprog og kommunikation som kilder til personlig identitet (Børne- og Undervisningsministeriet 2006).

## *Projektets sprogbegreb*

Projektets forståelse af sprog udspringer af kommunikationsbegrebet fra FN's Konvention om Rettigheder for Personer med Handicap (2017) og omfatter;

*“... sprog, tekstvisning, punktskrift, taktil kommunikation, storskrift, tilgængelige multimedier samt skrift, lyd, klarsprog, oplæsning og supplerende og alternative kommunikationsmåder, -midler og -formater, herunder tilgængelig informations- og kommunikationsteknologi.”*

(Handicapkonventionen 2017, s. 5).

Der er altså tale om et bredt kommunikationsbegreb, og herunder specificeres definitionen af sprog som værende; *“(...) talesprog og tegnsprog samt andre former for nonverbalt sprog.”* (Handicapkonventionen, 2017, s. 5). Fordi flere elever i vores empiriske data ikke har et verbalt sprog, anvender vi denne definition for også at kunne inkludere elever med para- og nonverbalt sprog.

## *Projektets definition af sprogforståelse*

I det følgende vil vi definere, hvad projektet forstår ved begrebet, *sprogforståelse*, og til det anvender vi ph.d i sprogpsykologi, Morten Bech Nielsens (2012) begreb for forståelse, hvor vi, når vi forstår det samme *“(...) deler de samme indtryk i vore bevidstheder og danner de samme billeder i vore indre.”* (Nielsen, 2012, s. 12). Forståelsen af det, vi kommunikerer med hinanden om, afhænger af, om vi i kommunikationen genkalder os de samme forestillinger og meninger. Det er altså gennem både non-, para- og verbal respons, at man kan vurdere, hvorvidt forståelsen af kommunikationen er den samme.

## **Elevoprids**

Vi vil i det følgende lave et kort oprids over de fem elever, som primært optræder i vores empiriske data. Dette er for at give en indføring i de pågældende elevers fysiske og psykiske funktionsniveau samt deres sproglige udgangspunkt. Dog vil vi understrege at den sproglige vurdering ikke står på et professionelt grundlag, men det er vores skøn ud fra den tid, vi har

brugt sammen med eleverne. Informationer om elevernes funktionsnedsættelser er indsamlet via klasselærer Klara.

Sara er 13 år gammel og er diagnosticeret med to medfødte sygdomme, som betyder, at hun har forsinket udvikling og nedsat muskelkraft. Hun har et relativt veludviklet verbalt sprog og kan selvstændigt formulere lange sætninger. Dog har hun udtalevanskeligheder, så hun kan være vanskelig at forstå. Hun har et veludviklet para- og nonverbalt sprog.

14-årige Lulu har en yderst sjælden sygdom, hvor hun er født med anomali på et kromosom, hvilket betyder, at hun har et nedsat og varigt funktionstab. Hun har ikke noget verbalt sprog, men udtrykker sig både para- og nonverbalt. Hendes lydige udtryk er betonedede, og hun bruger mange fagter, så hendes budskaber er relativt gennemskuelige. Hun kan også enkelte tegn-til-tale tegn. Hendes paraverbale sprog er så veludviklet, at nogle lyde kan tolkes som simple ord, hvilket vi gør brug af i vores oversættelse til observationsskemaer.

Cille er 17 år gammel og er ikke udredt for diagnoser, men har generelle indlæringsvanskeligheder. Hun har verbalt sprog, og er i stand til selvstændigt at formulere mellemlange sætninger. Hun har dog udtalevanskeligheder, så hun kan være udfordrende at forstå. Hun formulerer sig også tydeligt para- og nonverbalt.

Maja er 14 år gammel og er diagnosticeret med Retts syndrom, altså en medfødt neurologisk udviklingsdefekt, hvilket betyder, at hun sidder i kørestol, som hun ikke selv er i stand til at køre. Hun har ikke verbalt eller paraverbalt sprog men nonverbalt i den forstand, at hun eksempelvis kan smile og holde øjenkontakt. Derudover har hun en talecomputer, hvor der er mulighed for at vælge forskellige hjemmeskærme med forskellige piktogrammer. Hvis hun fastholder blikket på samme billede i et par sekunder, oplæser computeren det ord, billedet er forbundet med. Der er dog usikkerhed om, hvorvidt hun er bevidst om, hvordan hun bruger den.

14-årige Gorm er diagnosticeret med infantil autisme og har en mental retardering. Han har et begrænset verbalt sprog og kan sige ord og korte sætninger, men har et begrænset ordforråd. Han har et veludviklet para- og nonverbalt sprog.

Der er altså stor forskel på elevernes kliniske diagnoser og dermed deres funktionsevne, såvel som at spektret for sprogfærdigheder spænder bredt inden for samme klasse.



## Analyse

Den følgende analyse er delt i fire konkrete undervisningssekvenser, som tager udgangspunkt i vores empiriske data. De indledes med et kort oprids af konteksten efterfulgt af en beskrivelse af det, vi anser som værende mest karakteristisk for netop den sekvens. Løbende laver vi koblinger mellem relevante teoretiske begreber og den praksis, vi oplever for slutteligt at sammenfatte de fire delanalyser. Fælles og væsentligt for alle situationerne er, at de aktiviteter, der udøves som minimum sker på ugentlig basis med de samme deltagere og i de samme rammer. Ifølge Wenger betegnes praksisbegrebet som “... *former for måder, hvorpå man udfører et arbejde, og består af konkrete handlinger, som er udviklet over tid inden for en historisk og social kontekst.*” (Wenger, 2004, s. 61). Vi vil derfor argumentere for, at de fire undervisningssituationer opfylder betingelserne for Wengers begreb for *praksis*.

### Undervisningssituation 1: “Højtlesning v. Sune”

Undervisningssekvensen kort beskrevet er højtlesning, hvor lærer Sune læser højt for 5 elever i klassen heriblandt Sara, Lulu, Cille og Maja. Bogen er fra “... *en letlæst serie for børn i alderen 7-10 år. (...) og er skrevet i et lettilgængeligt sprog.*” (Carlsen). Denne aktivitet er fast i klassens skema 1-2 gange ugentligt i omtrent 15 minutter ad gangen, og de var på daværende tidspunkt nået til bog nummer 11 i serien, hvor tema, personer og sted er gennemgående i alle bøgerne - alle bøgerne handler om Anna og Jakob, og at de er i et træhus.

I denne undervisningssekvens er det elevernes deltagelse og i den forbindelse deres sprogforståelse og kognitive evner og desuden lærerens inkluderende greb, vi finder mest relevante. Vores fokus er derfor på, hvordan disse har betydning for praksisfællesskabet.

Vi vil understrege, at elevernes akkurate sprogforståelse er ikke for os at vurdere i denne undersøgelse, men i denne undervisningssekvens ser vi nogle eksempler på de forskellige elevers input i undervisningen, som vi kan lave tolkninger ud fra.

I løbet af læsningen stopper Sune op mange gange og stiller spørgsmål eller kommenterer på indholdet i teksten. Indledningsvist spørger Sune ind til de/det gennemgående personer og sted:

“Sune spørger: “Og hvad er det for noget? det er noget med et hus.” Sara svarer: “Et

*træhus.*” Sune svarer: “Et træhus? Der bor hvor?” Cille svarer: “Den der havn.” Sune: “Hvad sagde du?” Cille: “Kjøbenhavn” Sune: “København? Det er i orden.” (Bilag 1, minuttal 00.05).

København er ikke det korrekte svar. Det korrekte svar er “i et træ”, hvilket ordet, *træhus* egentlig afslører, men Cille laver ikke den sproglige kobling af de sammensatte subjekter. I stedet svarer hun det, der virker som hendes umiddelbare indskydelse, hvilket læreren godtager. Denne accept af det forkerte svar vil vi vende tilbage til sidst i denne analyse. Et andet eksempel er hvor:

*“Sune stopper oplæsningen efter at have læst ordet -jordnøddesmør- og siger: “Det er også det der hedder peanutbutter. Kan I godt lide det?” (Bilag 1, minuttal 1.30)*

Et minut og tolv sekunder senere stopper han igen:

*“(…) efter at have læst ordet -rygsæk- og siger: “Hvad var der i den?” Cille svarer med det samme: “Det ved jeg ikke”. Sune gentager spørgsmålet. Cille svarer: “Chokolade! Hæh”. Sune summer: “Hvad var det nu? tænke, tænke, tænke” og peger på sit eget hoved. Sara svarer stille: “Peanutbutter”. Sune svarer: “Peanutbutter! Ohh dér var én der var klog og hurtig dér.” og peger på Sara.” (Bilag 1, minuttal 2.42)*

Her bliver det altså tydeligt, at selvom lærer Sune kort tid forinden har fremhævet det rigtige svar, så ved Cille ikke, hvad det er og byder igen ind med, hvad der ligner en umiddelbar indskydelse. Sune opfordrer til betænkningstid til at fremkalde svaret, hvilket Sara ender med at formå, og Sune roser hende for det. For begge disse tilfælde er det interessant at overveje de kognitive krav, der stilles til at kunne besvare disse spørgsmål. Begge spørgsmål kræver hukommelse. Der er mange former for hukommelse, men i denne sammenhæng er det relevant at fremhæve henholdsvis korttidshukommelsen, som er det, man husker indenfor for cirka det sidste minut, og langtidshukommelsen er de informationer, man har lagret efter mere end én dag (Bak, 2013, s. 49). I ovenstående eksempler er det i første omgang nødvendigt, at eleverne har lagret informationen om træhuset fra de mange tidligere undervisningsgange - altså i langtidshukommelsen. Det andet spørgsmål vedrørende ordet, *peanutbutter*, afhænger af korttidshukommelsen, idet svaret er givet omtrent et minut forinden. Hukommelsen er en væsentlig del af sprogforståelsen, idet;

*“Alle væsentlige sproglige erfaringer skal kunne omsættes og lagres i hukommelsen. Dermed spiller hukommelsen en afgørende rolle i sprogtiltagelsen. Læring har kun fundet sted, når et barn kan hente erfaringer frem på et senere tidspunkt.”* (Bylander & Krogh, 2013, s. 37).

Det kan tyde på, at Sara har langtidslagret informationen om træhuset og lagret informationen om peanutbutter i korttidshukommelsen, altså har hun tilegnet sig en form for faglig viden. Cille, på den anden side, viser tegn på større kognitive udfordringer i denne situation, man kan dog argumentere for, at hun udviser en tidligere tilegnet social læring gennem hendes forståelse af, at det er okay at svare på spørgsmål - at deltage - også selvom man ikke kender svaret. Det interessante i vores projekt er imidlertid at belyse, hvilken betydning dette har for det praksisfællesskab, eleverne indgår i, hvilket det følgende vil omhandle.

Ifølge Wenger og Lave er praksisfællesskaber en betingelse for eksistensen af viden (Lave og Wenger, 2003, s. 83), og i forlængelse heraf vil vi bidrage med Lotte Hedegaard-Sørensen og Christian Quvangs (2015) forståelse af inklusion, idet inklusion:

*“... Skal ses som de dynamiske processer, der indebærer, at alle elever har ret til og kan deltage i skolens differentierede praksisfællesskaber i de mange forskellige aktiviteter relateret til læring og udvikling. I en inkluderende praksis vil der være en professionel opmærksomhed til stede i forhold til at reducere barrierer for deltagelse og for at forstå og udnytte forskellighed som en del af et dynamisk, fleksibelt og udviklende læringsfællesskab.”*  
(Hedegaard-Sørensen & Quvang 2015, s. 12).

Der er altså en sammenhæng mellem Lave og Wengers pointe om, at fællesskabet er en komponent for læring - nemlig at *“deltagelse kan genkendes som kompetence”* i fællesskabet (Wenger 2004, s. 15) og Hedegaard-Sørensen og Quvangs udlægning af inklusion som deltagelse i praksisfællesskaber. Vi vil derfor dykke dybere ned i, hvordan netop inklusion og deltagelse viser sig i denne undervisningssekvens. Udover Poulsens definition af deltagelse, som vi beskrev i teoriafsnittet, har Mimi Petersen, lektor og ph.d. ved Københavns Professionshøjskole, en forståelse af deltagelse som værende; *“Børns evne til at udvikle og udtrykke meninger, der tages alvorligt af voksne, der arbejder med børn i beslutningsprocesser om deres liv”* (Petersen & Kornerup 2021, s. 19). I denne undervisningssekvens ser vi forskellige udtryk fra de forskellige elever. Eksempelvis da:

*“Cille afbryder læsningen og siger: “Skal vi se billederne?”. Sune svarer: “Der er faktisk ikke nogen endnu. De kommer.” (Bilag 1, minuttal 04.25).*

Ud fra ovenstående vurdering af Cilles forståelse af teksten som værende minimal kan dette input tolkes som et ønske om at deltage i praksissen - altså at tilegne sig forståelsen af historien visuelt. Cille forsøger at ændre sin deltagelsesform i praksisfællesskabet. Umiddelbart tages hendes mening alvorligt af lærer Sune, der besvarer hendes afbrydelse med det samme, og senere da de når til en side med billeder, bliver bogen sendt rundt. Dette kan ses som et samarbejde mellem elev og lærer om at øge Cilles grad af deltagelse - altså en bevægelse fra at være legitimt perifert deltagende til at være legitimt fuldkomment deltagende. Netop dette kan anses som læring, idet deltagelsesformen ændres.

I eksemplerne ovenfor ses det også, at Sara er aktivt deltagende, idet hun besvarer spørgsmålene. Hendes deltagelse kommer yderligere til udtryk gennem flere eksempler på imitation af Sune:

*“Sune læser om at klatre op ad en rebstige. Sara imiterer at hun klatrer. Sune laver klatrebevægelse med hånden og siger: “Reb, reb, reb”. Sara laver samme bevægelse.” (Bilag 1, minuttal 03.44).*

Saras spejlneuronsystem er aktiveret i denne situation, og *“Spejlneuronsystemet giver mulighed for at lære via observation, som bliver knyttet til læring via imitation, og derfor er imitation og relationer yderst betydningsfulde i barnets sprogtilegnelse.”* (Bylander & Krogh 2013, s. 39). Dette kan også være medvirkende til, at netop Sara er i stand til at besvare spørgsmålene, idet hun skaber en *“kommunikativ forståelse (...) der bygger på en forbindelse mellem sprog og handling.”* (Steffensen 2010, i Bylander & Krogh, 2013, s. 39).

Lulu og Maja er også til stede til højt-læsningen, men de har ikke mulighed for at byde ind verbalt, og det er derfor umiddelbart vanskeligere at vurdere deres deltagelse. Dog er der stadig eksempler på, at de hver især indgår i praksisfællesskabet. Lulu stemmer eksempelvis i, når Sara og Cille griner:

*“Eleverne giver andre bud som for eksempel Sara, som siger: “Flæsketeg.” Sara, Cille og Lulu griner.” (Bilag 1, minuttal 02.42).*

Det, at eleverne griner sammen, er både paraverbal og relationel kommunikation. Et par minutter senere gør Lulu igen klart, at der er en relationel forbindelse til Sara, idet,

*“Lulu læner sig op ad Sara og lægger sig derefter ned over bordet.” (Bilag 1, minuttal 04.39).*

Den anden del, altså at hun lægger sig ned, kan dog tolkes som Lulus udtryk for manglende mulighed for deltagelse i undervisningssituationen. På den anden side kan man anse Lulus gentagne fysiske kontaktsøgen med Sara (se bilag 1, minuttal 04.39, 05.16, 05.52, 14.10) - og det, at hun kun lægger sig ned én gang i kort tid, men ellers sidder oprejst - som et udtryk for tilstedevær og dermed deltagelse, men ydermere som en ændring i hendes deltagelsesform. Dette er særligt interessant, når man tager i betragtning, at Lulus sprogforståelse er tvivlsom, hvilket kommer til udtryk senere i undervisningen:

*“Sune siger: “Jeg tør ikke at læse mere, det er farligt. Jeg synes, at vi skal stemme om det. Hvem synes ikke jeg skal læse mere fordi det er farligt?” Lulu svarer: “Nej” og rækker fingeren op. Sune peger på hende og spørger: “Du rækker fingeren op?”. Lulu ryster på hovedet og siger: “Nej”. Sune spørger: “Hvem synes, at vi skal læse videre?” Sara rækker fingeren op og Cille siger: “Ja”. Lulu siger: “Ja” (Bilag 1, minuttal 12.00).*

Lulu svarer altså tvetydigt, og først efter de andre elever svarer tydeligt, ender hun på det samme svar som dem. Hun agerer på den måde deltagende på sine egne sproglige præmisser gennem imitation af de andre elever. Sunes opklarende spørgsmål kan her også anses som et inkluderende greb.

Maja sidder stille under hele undervisningssekvensen, men:

*“Imens bogen går rundt, viser Sune en tom kop til Maja og siger: “Maja, har du drukket min kaffe?” Cille siger: “Hun har ikke gjort noget.” Maja smiler.” (Bilag 1, minuttal 06.17).*

Både Sunes henvendelse og Cilles opbakning af Maja kan ses som et tegn på, at Maja er inkluderet i praksisfællesskabet, idet Cille og Sune fører en samtale på hendes vegne, hvilket fungerer inkluderende, idet Maja responderer med et smil. Vi vil dermed argumentere for, at

alle eleverne er legitimt deltagende i undervisningssekvensen men i mere eller mindre perifer grad.

Slutteligt vil vi fremhæve nogle karakteristika for Sunes måde at undervise på i denne situation. Sune benytter sig af flere greb i oplæsningen, som muligvis fungerer understøttende for elevernes forståelse af teksten. Han mimer blandt andet samt laver lyde og fagter - med andre ord udnytter han det para- og nonverbale sprog i sin oplæsning. Han bruger også oversættelse, som vi så tidligere med "Jordnøddesmør/Peanutbutter" og derudover konkretiserer han genstande fra teksten. Et eksempel på sidstnævnte er:

*"Sune stopper oplæsningen efter at have læst ordet -skovbrynet- og peger ud ad vinduet og siger: "Kig lige over på skovbrynet". (Bilag 1, minuttal 1.55).*

Desuden bruger han synonymmer og tegn:

*"Sune læser ordet 'vis' og siger: "Vis betyder klog" og peger sig selv på hovedet." (Bilag 1, minuttal 04.48).*

Der er altså mange eksempler på, at verbalsproget bliver oversat så vidt muligt para- og nonverbalt. Disse kan alle anses som inkluderende greb og samtidig den professionelle opmærksomhed, som Hedegaard-Sørensen og Quvang fremhæver i definitionen af inklusion og dermed lærerens forsøg på at mindske benspænd for elevernes deltagelsesmuligheder. I starten af denne analyse havde vi et eksempel på, at Sune godtager et forkert svar, som vi anser for værende en omsorgsetisk handling, og netop det er et godt eksempel på, at deltagelsen i praksisfællesskabet fremstår vigtigere end den semantiske forståelse i denne situation. Sunes inkluderende tilgang og relationerne på tværs af elever og elever og Sune fungerer adgangsgivende til praksisfællesskabet.

## Undervisningssituation 2: "Kahoot"

Konteksten i denne undervisningssekvens er, at der er Kahoot i fællesrummet. Aktiviteten foregår ugentligt, og forud for sekvensen har elev Nina, i samarbejde med lærer Klara, lavet en Kahoot med spørgsmål om Nina samt svarmuligheder, som de andre elever skal forsøge at

besvare. Klara hjælper Nina med at præsentere og læser spørgsmålene samt svarmuligheder højt. Resterende elever sidder omkring skærmen med deres egen telefon eller tablet, som de besvarer spørgsmålene på.

Særligt lærer-elev relationen og dens betydning er tydelig i denne undervisningssekvens. Et karakteristika ved den pågældende praksis er Klaras evne til at skabe deltagelse gennem stilladsering og afstemning. Med stilladsering henviser vi måden, hvorpå læreren understøtter elevernes mulighed for at nå til næste udviklingszone i deres læring (Kragholm & Wulff, 2021, s. 26). Samtidig med at hun læser spørgsmål og svarmuligheder op og gentager det flere gange af hensyn til elevernes kognitive begrænsninger, er hun opmærksom på, hvornår der er behov for anerkendelse og en påmindelse om at være gode vindere og tabere:

*“Vagn er i top 5 efter næste spørgsmål og siger: “Jeg er så klog, jeg er.” Klara svarer: “Ja, det er du altså.” I forlængelse heraf siger hun: “Nogle gange er man førsteplads, så siger man yes \*Klara laver en tommel op\* og hvis ikke, så siger man pokkers, jeg prøver lige igen”. (Bilag 2, minuttal 03.28).*

Begrebet, *anerkendelse*, bruger vi her ud fra Anne-Lise Løvlie Schibbyes (2010) forståelse med den hensigt at uddybe og nuancere Klinges perspektiv på relationskompetence, idet det er forankret i et princip om *gensidigt ligeværd* og handler om, at begge parter i en relation har ret til deres egen oplevelse og samtidig skal vise respekt for den andens oplevelsesverden (Schibbye, 2010, s. 237). I interaktionen mellem Vagn og Klara giver Vagn udtryk for en oplevelse af en sejr, hvilket Klara med det samme bekræfter - både ved at sige det (verbalsprog) og give tommel op (nonverbalt sprog).

Ligesom vi i ovenstående sekvens fik øje på, at deltagelse kan forstås som kompetence, får vi her øje på, at: *“Fællesskab er en betegnelse for de sociale konfigurationer, hvor vores handlinger genkendes som kompetence.”* (Wenger 2004, s. 15). Med den relationskompetente handling det er, at Klara anerkender Vagns følelse af kompetence, skaber hun mulighed for deltagelse og dermed grobund for, at Vagn kan opleve sin handling som meningsfuld og kompetent (Wenger 2004, s. 15). I løbet af aktiviteten er der desuden flere episoder som den ovenstående, hvor Klara på forhånd afstemmer elevernes mulige nederlag ved at legitimere det at tabe. I denne afstemning benytter hun - udover at udtrykke det verbalt - også para- og

nonverbalt sprog i form af tonelejet, der signalerer ærgrelse og glæde samt fagter og mimik, der tilpasses følelsetilstanden (Bilag 2, minuttal 02.13, 04.51, 05.15).

### **Gorms reaktion**

Henimod afslutningen på aktiviteten bemærker vi særligt elev Gorm, som reagerer på konkurrencens udfald:

*“Gorm kigger ned i sin telefon og udråber: “Øv!” og slår sig på låret. Han går fremad og tramper i gulvet. Han tramper igen i gulvet og slår begge arme nedad og udråber: “Kom igen!” (Bilag 2, minuttal 5.30).*

Her udtrykker Gorm umiddelbart et højt stressniveau kropsligt, men forsøger at selvregulere ved at imitere Klaras budskab verbalt. Til at forklare Gorms reaktion bruger vi i det følgende Bo Hejlskov Elvéns (2013) udgave af affektreguleringsmodellen, der viser, hvordan intensiteten af følelser kan variere som resultat af forskellige affektudlødere (Elvén 2013 i Nielsen m.fl., 2016, s. 104). Affektudløseren, der sætter Gorms reaktion i gang, er i dette tilfælde udfaldet af konkurrencen, hvor Gorm ikke vinder. I vores observationer ser vi, hvordan han *“... rejser sig fra sin plads og går frem og tilbage med tommelfingeren i munden.”* (bilag 2, minuttal 05.01). Ud fra denne reaktion og hans generelle fordybelse i aktiviteten, tolker vi, at Gorm har et stort ønske om at ville vinde, og da han ikke gør, sker der en optrapning i følelsesintensiteten, og han bevæger sig ud af selvkontrollen og op i kaosstadiet jævnfør modellen (bilag 7).

Forud for Gorms reaktion har Klara, som nævnt, flere gange italesat, at man må acceptere sine nederlag og prøve igen, hvorfor man kan anskue Gorms udbrud til sig selv: *“Øv!”* og *“Kom igen!”* som en måde at forsøge at imitere Klaras opmuntrende budskab. Dette kan forklares ud fra teorien om spejlneuroner (Klinge, 2017, s. 76). Gorm forsøger altså at gengive Klaras gode budskab, men i hans verbale såvel som nonverbale udtryk ser vi en tydelig diskrepans mellem hans indre tilstand og ydre udtryk, hvilket understøtter teorien om, at spejlneuronerne fungerer bedre, når vi er mindre aggressive (Klinge, 2017, s. 59).

Ligeledes spejler Klara Gorms følelser, idet hun forsøger at trøste ham:

*“Gorm græder og siger: “Jeg er ked af det, det er kahoot”. Klara svarer: “Jah, det var*



*træls.” Gorm græder videre og Klara gentager: “Ja, men næste gang prøver du igen, det er okay at tabe. Nogle gange taber man, og nogle gange vinder man.” (Bilag 2, minuttal 06.01).*

Eksemplet er fra afslutningen på aktiviteten. Både Klaras non-, para- og verbale kommunikation viser forsøg på at afstemme samt handle omsorgsetisk, idet hun både anerkender Gorms oplevelse af affekt, hun taler i et roligt og trøstende toneleje og samtidig lægger hun sin hånd på hans skulder, imens hun prøver at opretholde øjenkontakt.

Inden for de næste to minutter bliver Gorm opsøgt af yderligere én anden lærer, der ligesom Klara afstemmer både non-, para- og verbalt, og også to andre elever viser omsorg for Gorm:

*“(Elev) Jan lægger hånden på skulderen af Gorm og siger: “Prøv at gå ind på det der spil”. Gorm græder videre og råber: “Kahoot, Kahoot”. Jan siger: “Gorm næste gang, så hjælper jeg dig” og prikker ham på skulderen.” (Bilag 2, minuttal 06.29)*

I dette eksempel forsøger Jan at distrahere Gorms negative tanker ved at minde ham om et andet spil og tilbyder bagefter at hjælpe Gorm næste gang. Jævnfør Klinge kan Jans interaktion med Gorm anskues som et resultat af den gode lærer-elev relation, idet lærernes konstante omsorgsetiske adfærd smitter af på eleverne, der derved også lærer at handle omsorgsetisk. Ligeledes kan man se Jans handlinger som et udtryk for den samhørighed og lyst til at hjælpe, der er til stede blandt eleverne, og som Klinge betragter som et af de behov, der bør understøttes hos eleven.

Afslutningsvist kan Klaras afskærmning af Gorm fra resten af gruppen (Bilag 2, minuttal 08.03) ses som nedtrappende og en hjælp til, at Gorm kan finde tilbage i selvkontrol og ud af den følelse, vi anser som affekt.

Som nævnt får vi primært øje på, hvordan lærer-elev relationen og dens betydning er signifikant i denne undervisningssekvens. Undervejs stilladserer og afstemmer Klara for at skabe muligheder for deltagelse og foregribe eventuelle konflikter i forbindelse med de nederlag, nogle elever vil opleve. Netop en sådan konflikt optræder afslutningsvist, hvor både flere lærere og elever handler omsorgsetisk og relationskompetent gennem venlighed, opmærksomhed, hjælpsomhed og åbenhed i håndteringen af Gorms reaktion i situationen.

I forhold til Gorms reaktion er det afslutningsvist en væsentlig pointe, at vi, ud fra Klaras gentagne budskaber, vurderer, at der er en underliggende intention med undervisningen, som består i, at eleverne skal erfare, at nederlag er en naturlig del af tilværelsen - det er altså den

sociale læring, hvor Ninas Kahoot i sig selv lægger op til en højere grad af faglig læring. Denne underliggende intention taler ind i Munkholms (2017) begreb om *medlæring*. I dette begreb ligger “(...) *alle former for læring, der utilsigtet finder sted i forbindelse med en aktivitet.*” (Munkholm, 2017, s. 142).

### Undervisningssituation 3: “Historiefortælling”

Konteksten for denne undervisningssekvens er, at vi befinder os i klasselokalet, men elevflokket er blandet, således at kun to af vores fokuselever optræder samt syv elever fra andre klasser og fem voksne udover os. Både voksne og elever sidder i en halvcirkel rundt om storskærmen, og det er lærer Sune, der leder undervisningen med udgangspunkt i en historiefortælling om cowboys, røvere og indianere.

Vi får i denne sekvens særligt øje på, hvordan stimuleringen af elevernes forskellige sanser, gennem brug af rekvisitter og en levende fortællemåde, påvirker elevernes forståelse af historien samt deres deltagelsesmuligheder. Ligesom i de foregående sekvenser ser vi ligeledes eksempler på inkluderende greb gennem relationsarbejde. Det første eksempel, vi vil fremhæve, er:

*“Sune sætter en video af et bjerglandskab på skærmen og siger: “Jeg synes, her lugter mærkeligt. Det lugter af pizza.” Han tager en lille bøtte frem med oregano. “Det er der en god grund til. Du skal lige lugte til græsset her.” Sune går rundt til alle elever og lader dem dufte.”* (Bilag 3, minuttal 18.55).

Ved at vise en video af et bjerglandskab på skærmen har eleverne muligheden for - gennem synssansen - at forestille sig det sted, de er i fortællingen, og dertil stimuleres deres lugtesans, når de får lov at dufte “græsset” i form af oregano. Umiddelbart i forlængelse heraf sker følgende:

*“Sune sætter en lyd af skudsalver på skærmen og deler tørklæder ud til de voksne (hjælperne), som tager dem over næse og mund. Sune siger: “Så red der nogle fæle røvere hen til børnene. Og ved I hvad, de grinede ondt. Ved I, hvordan det lyder?” De voksne griner dybt. Nogle af eleverne stemmer i.”* (Bilag 3, minuttal 20.16).

Den fredelige idyl, visualiseret ved synet af bjerglandskabet og duften af græs, bliver afbrudt af lyden af skudsalver, idet børnene - som er fortællingens cowboys - bliver "angrebet" af røvere (de omkringsiddende voksne udklædt med tørklæder). Her bliver høresansen aktiveret, og fortællingen bliver levendegjort.

Disse er blot et par eksempler på rekvisitter, der bliver brugt til at fortælle historien. Eleverne får også lov at fange deres egne heste ved at kaste med lasso, skyde med bue og pil i den indianerlandsby, de besøger samt sove under stjernehimmel med tændt lejrål visualiseret ved hjælp af skærmen. Nogle af disse aktiviteter er meget tidskrævende, men det er tydeligt, hvordan der er blevet skabt en ramme, hvor man tager sig tiden til, at alle eksempelvis kan kaste lassoen eller skyde med bue og pil.

Et sidste eksempel, vi vil inddrage i forbindelse med brugen af rekvisitter og sanser, er hvor en kørestolsbruger - elev Finn - fra en parallelklasse, under en fællessang, sidder tæt på Sune, som spiller guitar og Finn lægger hånden på guitaren, imens Sune spiller. Idet sangen slutter, tager Sune elevens hånd og stryger den på guitarens strenge (Bilag 3, minuttal 34.57). Finns handling kan dels ses som en måde at bruge følesansen til at mærke musikken og samtidig som et udtryk for ændring i deltagelse. Ud fra dette kan vi forsigtigt tolke, at Finn oplever læring. Den efterfølgende handling fra Sune vidner desuden om en opmærksomhed på og anerkendelse af Finns behov for at føle sig som en del af oplevelsen.

I relation til brugen af rekvisitter er det væsentligt at bemærke, hvordan eleverne bliver inddraget og gjort til en del af fortællingen uanset graden af funktionshæmning. Det har vi her to eksempler på:

*"Sune begynder fortællingen med at sige: "Det var en tidlig fredag formiddag, og Sara havde inviteret alle sine venner med ud på tur på den vildeste prærie". Sara smiler. Sune nævner alle vennerne, som er navnene på eleverne, der sidder i klassen. Sune spørger, hvad Sara har fundet på, de skal lave på prærien. Sara svarer: "ud og ride." (Bilag 3, minuttal 09.32).*

*"Sune går rundt til eleverne med en lasso. Sune tager den ene ende af lassoen og lægger på Majas arm og kaster den anden ende ud på gulvet, imens han siger: "Og Maja sigtede efter en hest. En kæmpe hest, åh fangede du en kæmpe hest?" Samtidig kigger Sune på Maja. Sune siger: "Åh, det var flot. Kan I lige klappe af Maja?" Alle klapper." (Bilag 3, minuttal 24.50).*

I begge eksempler optræder vores fokuselever. I første eksempel bliver Sara, som vi i sekvensen med højtlesning, så viste tegn på velfungerende kognitive evner, gjort til en slags hovedperson i fortællingen og får tilmed indflydelse på historiens handling. Det andet eksempel er med Maja, der sidder i kørestol og kun kan kommunikere nonverbalt, som Sune stiller retoriske spørgsmål til og til sidst roser og får klassen til at klappe af.

Ovenstående er eksempler på elevinddragelse og inklusion af alle elever - verbalt sprog eller ej - og samtidig er det måder, hvorpå alle elever - uanset kognitivt niveau - får mulighed for at blive aktive deltagere i fortællingen.

I forbindelse med opmærksomheden på inklusion og elevernes muligheder for deltagelse er det nærliggende også at anskue, hvordan man søger at motivere eleverne til at være en del af aktiviteten. Til denne anskuelse henter vi inspiration i Mette Pless' (2015) motivationsorienteringer, der tæller videns-, præstations-, mestrings-, relations- og involveringsmotivation (Pless, 2015, s. 13). Eftersom vi har set, at relationsarbejdet er centralt på denne skole, og sammen med ovenstående eksempler viser netop følgende eksempel, hvordan man først og fremmest forsøger at motivere eleverne gennem relationsmotivationen, som er central for elevernes oplevelse af at være part i et fællesskab:

*“Sune tager cowboyhat på og udnævner sig selv til onkel Bill. (Elev) Erik siger højt: “Jeg vil være sheriffen!” Sune fastholder øjenkontakten med Erik og siger: “Det er din tur til at være sheriffen i dag. Det er dig, der er sheriffen.” (Bilag 3, minuttal 10.58).*

Erik giver her tydeligt tilsagn om, at han gerne vil være sherif, hvorefter Sune anerkender og imødekommer hans behov og giver ham sherifhatten på. Hidtil har Erik siddet stille på sin stol, så der sker altså et skift i hans deltagelsesform, da han giver udtryk for et behov.

Også involveringsmotivationen, der indbefatter, at eleverne er medbestemmende og får lov at være kreative i undervisningen (Pless, 2015, s. 14), er i spil, når Sara bliver spurgt om, hvad hende og hendes venner, i historien, skal lave på prærien, og når eleverne får lov at vælge farve på den hest, de fanger med lassoen (Bilag 3, minuttal 12.10).

I denne analyse får vi altså øje på, hvordan eleverne i undervisningssekvensen inddrages på forskellig vis med forskellige sanser. Ovenstående eksempler viser, hvordan brugen af rekvisitter skaber mulighed for at nogle elever går fra at være perifert legitimt deltagende til at

fungere fuldkommen deltagende. Desuden bliver der skabt mulige veje ind i fællesskabet gennem relations- og involveringsmotivation.

## Undervisningsituation 4: "Fællessang"

Denne undervisningssekvens foregår i klasselokalet, hvor syv elever - herunder Sara, Maja, Lulu og Cille - er til stede samt to andre voksne. De sidder omkring bordet med Sune for enden. Alle elever får en sangmappe med piktogrammer på forsiden, der repræsenterer de enkelte sange samt en kazoo. På skift vælger eleverne en sang, som klassen synger sammen.

Det vi anser for at være det mest relevante i denne undervisningssekvens inden for det område, vi undersøger, er henholdsvis elevernes deltagelsesmuligheder og Klinges pointe om de tre psykologiske behov, som vi har beskrevet i teori afsnittet. Denne undervisningsform har eleverne prøvet mange gange før, da der er sangtime fast én gang om ugen.

Det første af de tre psykologiske behov, man som lærer skal forsøge at understøtte hos eleverne for at opnå et relationskompetent virke, er behovet for selvbestemmelse. Én af rammerne, som er bærende for hele denne undervisningssekvens er, at eleverne selv vælger den sang, de gerne vil synge, og at der er sat tid af til, at de kan udvælge den. Det anser vi som et element af selvbestemmelse for eleverne, idet de får valgmuligheder. Ifølge Klinge er målet med dette at *"(...) udvikle de indre motiverende ressourcer, der allerede er i eleven, da deres faglige udbytte og trivsel hermed øges."* (Klinge, 2017, s. 150) - altså at man som lærer kan fremme faglighed og trivsel, som vi anser som læring, ved at dyrke elevens motivation. Et interessant eksempel fra vores undersøgelse er i den sammenhæng:

*"Sune begynder at synge, imens Lulu skal vælge sang. Lulu siger med det samme: "Nej! Neeejj." Sara slår ud i luften i retning af Sune og siger: "Nej, det er "Åh Susanne." Sune siger "Åååååååh .. er I ikke gået igang endnu?" og begynder så at synge. Eleverne griner."*  
(Bilag 4, minuttal 11.28).

Lulu protesterer altså, da lærer Sune fratager hende valgmuligheden, og Sara bakker hende op i, at det er hendes ret at vælge. Dette kan man anse som, at eleverne oplever den indre

motivation, som Klinge omtaler, igennem deres oplevelse af selvbestemmelse. Sunes respons vil vi vende tilbage til i slutningen af denne analyse.

I forlængelse af elevernes indre motivation er det - også i denne sekvens - oplagt at se på elevernes deltagelse og muligheder herfor. Som vi ser det, får flere af eleverne øget deres deltagelsesmuligheder gennem inkluderende tiltag - det vil vi vise to eksempler på. Sangtimen bliver indledt med sangen "Æblemand", hvor både elever og voksne på skift vælger et ord, som skal erstatte ordet *æble* i sangen. Da det er Lulus tur sker følgende:

*"Sune spørger Lulu hvilket ord, hun vil have med i "æblemandssangen". Lulu svarer: "Grr." Sune siger: "Skal vi synge grr?" og synger "Grr-mand, kom indenfor..." (Bilag 4, minuttal 02.32).*

"Grr" er vores oversættelse af det lydlige udtryk, som Lulu laver. Sune - og resten af de tilstedeværende - accepterer i denne situation Lulus paraverbale udtryk som et reelt ord, og hendes manglende verbale sprog spiller ingen rolle i denne situation, hvilket vi ser som anerkendelse af Lulu i situationen.

Det andet eksempel er, da det er Majas tur til at vælge sang fra sangmappen. På hendes talecomputer er der en side med de samme piktogrammer som på sangmappen, og hvis hun fastholder blikket på ét af dem, udtaler computeren navnet på den sang, billedet er forbundet med:

*"Maja vælger sang på sin talecomputer. Sune kigger på hende og siger: "Nå, hun sagde kald det kærlighed, det kunne jeg høre herfra." (Bilag 4, minuttal 15.05).*

Majas funktionsnedsættelser kommer, ved hjælp af talecomputeren, til at virke mindre hæmmende for hendes deltagelse i undervisningssekvensen, da hendes nonverbale sprog bliver gjort verbalt (i denne situation antager vi, at Maja bevidst vælger en sang, selvom vi ikke har mulighed for at lave en kvalificeret/professionel vurdering). Sune griber den teknologiske kommunikation og formidler videre til resten af klassen, som måske ikke har hørt det, da lyden fra computeren ikke var særligt høj. Også her ser vi Sunes videreformidling som en anerkendelse af Majas deltagelse. Begge disse eksempler kan man se som et forsøg på at indfri ét af de to andre psykologiske behov, som Klinge fremhæver - nemlig oplevelsen af kompetence. For at *fungere effektivt*, som Klinge beskriver det, er det nødvendigt at have

mulighed for deltagelse (Klinge, 2017, s. 55). Både førnævnte eksempel i forbindelse med selvbestemmelse og disse to eksempler taler ind i Hedegaard-Sørensen og Quvangs tidligere nævnte definition af inklusion, fordi det netop er eksempler på, at eleverne *“har ret til og kan deltage i skolens differentierede praksisfællesskaber”* (Hedegaard-Sørensen & Quvang, 2015, s. 12). I den forbindelse er det også væsentligt at nævne brugen af kazoo i denne undervisningssekvens. Her kan de elever, som ikke har verbale, men paraverbale evner nemlig også deltage i den fælles praksis.

Netop de sproglige og lydige aspekter er noget af det, der umiddelbart er mest tankevækkende for os i denne undervisningssituation, idet lærer Sune tre gange i løbet af undervisningen spiller den forkerte melodi, men synger den rigtige tekst til de valgte sange. Vi inddrager alle tre eksempler, fordi de både viser noget forskelligt men også noget kontinuerligt. Første gang sker følgende:

*“Sune begynder at synge “Bøllebob” men spiller en anden melodi på guitaren. Sara griner og prikker Lulu på skulderen. Lulu udbryder: “Eij!” og Cille siger: “Nej, det er ikke rigtigt Sune.” Sune stopper med at spille og siger: “Der er altid vrøvl med dig” til Cille. Sune griner.”* (Bilag 4, minuttal 6.54)

I dette eksempel er det særligt tydeligt, at eleverne indgår i et fællesskab om at være enige om, at Sune spiller forkert. Desuden er Sunes respons igen interessant, hvilket vi også vil vende tilbage til i slutningen af denne analyse. Næste eksempel foregår således:

*“Sune kigger på Lulu og spiller igen forkert melodi. Lulu udbryder: “Neij!” Cille siger: “Sune stop.” Sara siger: “Sune, syng rigtigt!” Sune spiller rigtigt.”* (Bilag 4, minuttal 15.29)

Her kan man antage, at Sune søger en respons fra Lulu, idet han kigger på hende. Han retter sin opmærksomhed imod hende, inden han begynder at spille. Det sidste eksempel udspiller sig således:

*“Sune spiller igen forkert melodi. Lulu udbryder: “Nej!” Cille kigger på Sune, smiler og lægger hovedet på skrå og siger: “Nej.” Sune spørger hende: “Er det forkert?” Cille svarer “Ja.”* (Bilag 4, minuttal 29.06)

Her kommunikerer Cille både verbalt og nonverbalt, at hun har forstået problematikken, og det er første gang, at Sune verbalt italesætter, hvad det er, der foregår. I de første eksempler reagerer Sune på elevernes indfald ved henholdsvis at snakke udenom eller blot at spille videre. Der foregår altså en intern kommunikation, som både udspiller sig para-, non- og verbalt, hvilket viser os, at de har et velintegreret fællesskab.

I alle tre eksempler ser vi, at Lulu reagerer på det lydige billede, når Sune spiller forkert, og vi kan derfor med større validitet vurdere, at hun har en klar bevidsthed om, hvilken sang der skal spilles - der må altså være foregået en form for videnstilegnelse i arbejdet med sangene. Desuden ser vi i samtlige eksempler, at eleverne bakker hinanden op. De tager hinanden i forsvar og hjælper hinanden på vej, hvilket leder os videre til det sidste fokuspunkt i denne analyse:

Vi ser altså både sproglige og relationelle tegn på fællesskabsfølelse ovenfor, og omtrent halvvejs i lektionen ser vi også et fysisk udtryk for det:

*“Cille, Lulu og Sara holder om hinandens skuldre og gynger fra side til side i takt til musikken.”* (Bilag 4, minuttal 19.40).

Det sidste af de psykologiske behov, Klinge fremhæver, udover de to tidligere nævnte i dette analyseafsnit, er behovet for samhørighed. De hidtil nævnte indikatorer på fællesskab - sammen med de tidligere nævnte responser fra Sune; *“Ååååååååh .. er I ikke gået igang endnu?”* (Bilag 4, minuttal 11.28) og *“Der er altid vrøvl med dig \*efterfulgt af grin\*”* (Bilag 4, minuttal 6.54) - er begge eksempler på afstemmere, idet vi anser begge kommentarer for at være eksempler på humor fra Sunes side, hvor både elever og Sune afstemmer med grin, hvilket tyder på, at det er legitimt, at de driller hinanden. På den måde bliver det tydeligt, at Sune har etableret en god relation til eleverne. Ifølge Klinge vil tilfredsstillelsen af disse tre behov blandt andet medføre lyst til deltagelse, engagement og vedholdenhed (Deci & Ryan (2000) i Klinge 2017, s. 56), hvilket netop kommer til udtryk ved elevernes deltagelse.

## Sammenfatning

I ovenstående analyser har vi haft til hensigt at undersøge, om vi kan se tegn på, at relationsarbejdet og arbejdet med sprogforståelse kan fungere som veje ind i praksisfællesskabet, og om det skaber grundlag for læring. Vores fokus har kredset om



relationsarbejde og sprogforståelse, og særligt den gode relation mellem eleverne og de voksnes relationskompetence har vist sig at være gennemgående i alle sekvenser. Hvor det i sekvenserne med historiefortællingen, højtlesningen og sangtimen indgår i høj grad, men på en mere implicit måde, viser relationsarbejdet sig eksplicit i Kahoot-sekvensen, hvor vi især oplever, at lærer Klara agerer utroligt relationskompetent i arbejdet med at afstemme samt at hjælpe en elev ud af affekt. I de tre førnævnte sekvenser får vi ligeledes øje på arbejdet med sprogforståelsen både gennem sanser, sang og forskellige måder at bruge sprog på med det formål at tilgodese både elever med eller uden para-, non- og verbale evner, hvor vi oplever lærer Sune anvende forskellige sproglige og inkluderende greb.

Endnu har vi blot konstateret, at eleverne indgår i praksisfællesskaber, men ovenstående analyser har muliggjort at bestemme, hvordan dette ses. Til det anvender vi Wengers karakteristika som anført i teoriafsnittet. Ud af de i alt fjorten kendetegn vil vi pege på især tre, der gør sig gældende i de praksisfællesskaber, vi oplever. Det første karakteristika er "*vedvarende gensidige relationer - harmoniske eller konfliktonede.*" (Wenger, 2004, s. 149). Som anført flere steder i analysen oplever vi positive lærer-elev relationer, der udspringer af relationskompetente voksne, der udviser omsorg, og som møder eleverne i øjenhøjde. Det smitter af på elevernes indbyrdes relationer, idet de optager måden at behandle hinanden på og selv lærer at drage omsorg. Det andet karakteristika er "*specifikke redskaber, repræsentationer og andre artefakter.*" (Wenger, 2004, s. 149). I sekvensen med historiefortællingen om cowboys, røvere og indianere anvender lærer Sune forskellige redskaber og artefakter, som har til hensigt at skabe mulighed for forståelse og derigennem deltagelse. Det samme gør sig gældende i sangtimen, hvor kazooen spiller en væsentlig inkluderende rolle. Det tredje og sidste karakteristika, vi vil fremhæve, er "*lokaltradition, fælles historier, indforståede vittigheder og vidende latter.*" (Wenger, 2004, s. 149). I både højtlesningen og sangtimen oplever vi en stor indforståethed både mellem Cille, Lulu, Sara og lærer Sune. De kan lave sjov med hinanden, uden der er nogen, der påvirkes negativt heraf. Vi kan overordnet se mange gode tegn på både det relationelle og det sproglige arbejde i undervisningssekvenserne, og i det følgende vil vi overveje mulige viderebygninger herpå:

## Handleperspektiver

Med udgangspunkt i den samlede analyse vil vi i det følgende fremsætte handleperspektiver i

form af konkrete tiltag, man kunne indtænke som muligheder i arbejdet med elevernes sprogforståelse med henblik på at skabe yderligere deltagelsesmuligheder ind i praksisfællesskabet og med det formål at øge læringspotentialet.

## **Multimodalitet og billeder**

I undervisningssekvensen, hvor lærer Sune læser højt for eleverne, Sara, Lulu, Cille og Maja, tolker vi Cilles efterspørgsel efter at se billederne i bogen, som et udtryk for, at hun har vanskeligt ved at forstå det, der bliver læst højt.

Det er denne tolkning, vores første handleforslag udspringer fra, og i det følgende vil vi argumentere for, hvorfor arbejdet med multimodale tekster kan virke understøttende for forståelsen af det læste - herunder sprogforståelsen.

*“Det visuelle kan med fordel betragtes som et særligt felt inden for litteraturpædagogikken (...) Og det er en af billedbogens styrker, at den - i modsætning til andre multimodale genrer - stiller sig til rådighed som et fysisk objekt, hvor man selv kan bestemme farten og rytmen i læsningen (...) Derfor kan billedbogen fungere som en driftsikker brobygger mellem danskfaget, eleverne og medielandskabet.” (Jensen, 2012, s. 55+56).*

Netop pointen om mulighederne for regulering af hastighed og rytme i læsningen som brobygger er central, og i undervisningssekvensen ser vi da også, at bogen indeholder billeder. Alligevel kan man anskue elev Cilles reaktioner og svar som et udtryk for, at hun oplever en mangelfuld tekstforståelse. Den eksplicite efterspørgsel på at se billederne vidner om, at hun finder støtte i den billedlige forståelse.

Derfor anser vi et skærpet arbejde med billeder i forbindelse med højtlesning som et værktøj, man som lærer vil kunne drage fordel af. Eksempelvis kunne man vælge en bog, hvor billederne er den mest fremtrædende modalitet - eksempelvis i genren, *grafic novels* - og lade dem skabe rammen om historien. Man kunne hente inspiration i undervisningssituationen, hvor lærer Sune fortæller en historie ved brug af rekvisitter, der stimulerer flere sanser på samme tid. Helt konkret kunne man enten printe siderne i den valgte bog og skalere dem op eller føre dem op på en storskærm og læse højt, imens eleverne kigger på billederne. Derved har eleverne muligheden for at “læse med” ved at kigge på billederne, læreren kan stille spørgsmål til historien og støtte eleverne i forståelsen af spørgsmålene ved at pege på billederne, hvor svaret gemmer sig, og elever uden verbalsprog har mulighed for at svare ved at pege på billederne.

Ved at præsentere flere valgmuligheder for mennesker med svag kommunikation - i dette tilfælde elever med non- eller paraverbalt sprog - stimuleres deres nysgerrighed og gåpåmod, hvilket har en inkluderende virkning (Bylander & Krogh 2013, s. 128).

### **Alternative noteteknikker**

I samme undervisningssekvens bliver eleverne præsenteret for ordet '*peanutbutter*' og knap halvandet minut efter spørger lærer Sune ind til, om eleverne kan huske ordet, hvortil elev Cille svarer '*chokolade*'. Som anført i analysen tyder dette på, at Cille ikke forstår denne kobling, og her kan et konkret handleforslag være udleveringen af stregtegninger af væsentlige ting, steder og personer, der optræder i historien - eksempelvis en tegning af et glas peanutbutter. Efterhånden som de forskellige ord opstår, italesætter læreren det, hvorefter eleverne får tid til at farvelægge stregtegningen. Målet er, at de, ved at have et billede af ordet, som de bruger tid på at internalisere ved at farvelægge det, har mulighed for bedre at kunne huske og vende tilbage til det som et slags noteværktøj, hvor skriftsproget ikke er en nødvendighed.

### **Drama**

Med inspiration hentet fra undervisningssekvensen, hvor lærer Sune, ved stimulering af forskellige sanser, fortæller en historie med eleverne som aktører, vil vi her præsentere et handleperspektiv, der trækker på teori fra dramapædagogikken og viden om æstetiske læreprocesser.

Ordet *æstetisk* udspringer af græsk og betyder 'sansende' (Bak, 2013, s. 36), hvorfor vi betragter ovennævnte undervisningssekvens som en æstetisk læreproces, og vi ser et potentiale i, i højere grad, at anvende og videreudvikle arbejdet med sanser, drama og teater med henblik på at øge elevernes adgang til læring i praksisfællesskabet.

*“Børn og unge i normal- såvel som i specialskolen har udbytte af læreprocesser, hvor de mange intelligenser aktiveres og udvikles. Elever med f.eks. autisme har vanskeligheder med empati, forestillingsevne, socialt samspil og kommunikation. At arbejde med drama og teater er videreudviklende for alle disse områder.”* (Bak, 2013, s. 35).

Ovenstående citat taler direkte ind i en udbredt diagnose i denne sammenhæng, hvorfor det er et relevant og tungtvejende argument for at indtænke æstetiske læreprocesser, i højere grad, i

de aktiviteter, der planlægges. Dette kunne være øvelser, der arbejder med at gøre eleverne bevidste om deres nonverbale kommunikation - herunder deres udtryk for følelser. Eller tillidsøvelser der styrker fællesskabet og trygheden. I en større skala kunne man arbejde hen imod, at eleverne selv skal lave en form for forestilling - måske en præsentation af de forløb, de har lavet i løbet af året - og vise for forældrene.

## Gruppearbejde

I vores analyse kommer vi frem til, hvordan fællesskabet i de forskellige praksisfællesskaber, vi møder i undervisningssekvenserne, ser ud. Vi får øje på, at fællesskabet spiller en vigtig rolle, idet eleverne udviser omsorg for hinanden og deres behov for samhørighed bliver understøttet, hvilket skaber deltagelsesmuligheder og derigennem potentiale for læring. Imidlertid vil vi i dette handlingsperspektiv fokusere på, hvordan man i endnu højere grad kan arbejde med elevernes indbyrdes fællesskaber, idet deres læring, udvikling og handlemåder er gensidigt afhængige i fællesskabet (Højholt 2017, s. 50):

*“(...) det sociale liv ikke er entydigt, og i forhold til læring tegner hun (red: Jean Lave) et skift fra at tænke i at læring handler om at tilegne sig noget entydigt - at gengive, gentage, reproducere - og til, at læring knytter sig til at deltage i sociale forandringsprocesser.”*

(Højholt, 2017, s. 52).

Denne pointe er gennemgående i projektet, netop fordi vi ser mange eksempler på det i vores empiri. Dog oplever vi en potentielt uudnyttet mulighed i vores empiriske data, idet den praksis vi oplever, ikke dyrker samarbejde i form af gruppearbejde. Der kan være mange forbehold, der skal tages forud for, i løbet af og muligvis efter afsluttet gruppearbejde for at sikre alle elevens trivsel og tryghed. Derfor kan det blive en ressourcekrævende proces, men med baggrund i vores observationer af elevernes samspil ville det være interessant at afprøve, hvad et mere specifikt og selvstændigt elevgruppearbejde ville betyde for praksisfællesskabet.

Et konkret eksempel på en situation, hvor en par- eller gruppekonstellation kunne afprøves, er Kahoot-sekvensen i fællesrummet. Her kunne man lade grupperne deles om en telefon eller tablet, så de i stedet optræder som et hold. Man vil kunne observere og tolke på det indbyrdes samarbejde - hvem der tager styringen og trykker på knapperne, og hvem der falder i baggrunden og indgår kompromiserne. Det er en del af skolens dannelsesbegreb, at eleverne

skal lære at interagere med og tolerere andre med det større formål at kunne indgå i et demokratisk samfund (Børne- og Undervisningsministeriet 2006), og derfor kunne det blive en ramme med stort læringspotentiale.

Videre handlingsperspektiver er dog ikke de eneste relevante overvejelser på bagkant af arbejdet med undervisningssekvenserne.

## Diskuterende kritiske refleksioner

Vi er i løbet af vores projekt stødt på forskellige spørgsmål og dilemmaer, som har ledt til kritiske overvejelser i forbindelse med de valg, vi har truffet i vores undersøgelse. Det væsentligste vil vi diskutere i det følgende:

### Tolkende tilgang

Først og fremmest bygger vores projekt, som nævnt fra start, på en tolkende tilgang til den indsamlede empiri, hvilket betyder, at vi “(...) ikke blot spejler, men snarere tolker, tyder og fortolker (...)” (Pjengaard, 2019, s. 77). Dette valg hænger tæt sammen med konteksten, som projektet foregår i, som vi også var inde på i metodeafsnittet - altså at forbehold som for eksempel elever uden verbalt sprog har været afgørende for vores valg, og særligt fravalg, i vores indsamling af empiri. Herunder at vi ikke anså for eksempel interview eller spørgeskema som passende metoder, da det ville udelukke elever fra at kunne respondere. Eftersom vores kerne tema er *det store fællesskab* - altså praksisfællesskabet, hvor alle fungerer som deltagere - valgte vi heller ikke at bruge eksempelvis interview som supplerende empiri, da vi mener, at det ville forringe projektets validitet - altså at vi i så fald ikke ville måle på netop det, vi undersøger (Bak, 2017, s. 65). Vi er dog opmærksomme på, at når vi analyserer og konkluderer udelukkende på respondenternes handlinger, det vi kan se og høre på videoerne, så er vores “oversættelser” baseret på vores egen forhåndsviden og forståelse af området - altså er vi underlagt betingelserne for vores hermeneutisk fænomenologiske ståsted. Dette har uundgåeligt en indflydelse på projektets reliabilitet - altså målenøjagtigheden (Bak, 2017, s. 64). Som vi løbende har været inde på i projektet, er der yderligere faktorer, som spiller ind her – for eksempel uklare lydfiler, blandt andet fordi flere taler samtidigt eller i forbindelse med oversættelser af para- og nonverbale ytringer.

I forlængelse af denne pointe er det oplagt at overveje hvilke etiske aspekter, der er ved et projekt som dette.

## Etiske overvejelser

Særligt udvælgelsen og “oversættelsen” af vores empiri har været vores dom og bærer dermed vores præg, selvom vi i videst muligt omfang har bestræbt os på at belyse problemstillingen mest muligt fordomsfrit, så er der flere grunde til at “(...) *data ikke kan være værdineutral.*” (Quvang, 2017, s. 293). Tidsperspektivet har blandt andet den betydning, at vores (video)observationer demonstrerer et lille udpluk af klassens og skolens virke og tager ikke forbehold for elevernes livsforløb eller de narrativer, som er gældende i fællesskabet. Derudover er vores forskningsbaggrund og viden om det specialpædagogiske område begrænset i sammenligning med andre fagpersoner indenfor dette felt. Vores undersøgelse vil derfor ikke være værdineutral, idet vi unægteligt bærer dele af vores forforståelser, fordomme og fagsyn med ind i vores projekt, hvilket kan rejse en tvivl om, hvorvidt det er etisk forsvarligt at forholde sig til andres livsverden på denne måde.

Det er i den forbindelse relevant, at eleverne og lærerne ikke har haft mulighed for at forholde sig til vores tolkninger. For os har dette rejst spørgsmål om, om vores resultater havde været anderledes, hvis situationen var en anden - hvis vi eksempelvis havde været der et år senere eller tidligere, hvis vi havde været der på dage, hvor ingen elever i klassen var fraværende, eller hvis der var en ny elev i klassen. Det er ikke spørgsmål, vi kan besvare i denne undersøgelse, men nærmere et perspektiv på vores konklusioner i projektet - at undersøgelsen netop bygger på et situationsbestemt grundlag, og derved kun forholder sig til denne konkrete kontekst.

Af lovmæssige årsager, som bygger på etisk grundlag, har vi som tidligere nævnt indsamlet samtykkeerklæringer til at videofilme og arbejde med undervisningen. Vi valgte at indsamle forældrenes samtykke, da det, som det har fremgået i projektet, i mange tilfælde har været vanskeligt at vurdere elevernes personlige holdninger, hvilket hænger uløseligt sammen med deres forskellige funktionsnedsættelser. Selvom ingen af eleverne er myndige, er det dog værd at overveje, at eleverne biologisk set er gamle nok til at træffe deres egne valg. Et eksempel er Cille, som er 17 år gammel og dermed meget tæt på den danske myndighedsalder. I en almen kontekst ville det have været mere etisk forsvarligt, at hun også selv skulle udtrykke villighed for at indgå i vores projekt, men på baggrund af vores indsigt i hendes underudviklede kognitive funktioner, vurderede vi, at dette ikke var hensigtsmæssigt. Det ville være et omfattende

arbejde at sikre, at hun havde forstået præcist, hvad samtykket indebar. Vi blev dog udfordret på dette valg, umiddelbart da vi ankom til skolen til observation første gang. Efter en kort seance i klassen var vi med eleverne i skolegården i et frikvarter. Flere elever henvendte sig til os for at spørge, hvad vi lavede der. Vi svarede her ærligt og forklarede, at vi var i gang med at blive lærere, så vi skulle ud og se, hvordan deres skole fungerer, fordi vi skulle skrive en opgave om det i vores egen skole. De elever, som henvendte sig til os, var elever med verbalt sprog, og vores respons blev godtaget af de, der havde opsøgt os. Her er det mere problematisk med de elever, som ikke selv kan formulere deres undringer, for eleverne uden verbalt sprog kan ligesåvel have de samme spørgsmål men uden mulighed for at stille dem. Vi oplevede heldigvis stor imødekommenhed fra alle elever, og en af måderne, hvorpå vi har valgt at imødekomme alle elevers privatsfære, er ved at anonymisere både elever, lærere og skolen som en form for etisk sikring (Quvang, 2017, s. 298). Der er også de helt konventionelle etiske fordringer som Salamancaerklæringen (1994) og FN's Handicapkonvention (2017), som har forbindelse til vores sidste overvejelse:

## Almen teori i en specialpædagogisk kontekst

I dette projekt har vi primært brugt teori og forskning, som bygger på den almene skole, selvom vores problemstilling omhandler specialområdet. Vi vil her belyse nogle af de overvejelser, vi har gjort os i forbindelse med disse valg.

I løbet af projektet er det blevet klart, at der i praksis er nogle grundlæggende forskelle fra en almen klasse til en klasse, som den vi har arbejdet med. Der er blandt andet nogle sproglige benspænd, som man som lærer skal tage hensyn til for i størst muligt omfang at kunne inkludere og skabe deltagelsesmuligheder for alle elever. Desuden er forskelligheden i elevernes såvel neurologiske som kognitive evner større, end man ville møde det i en almen kontekst.

Når vi nu alligevel har bygget vores projekt på andres erfaringer og undersøgelser med udgangspunkt i det almene, er der nogle tungtvejende argumenter herfor. Først og fremmest er både Folkeskolens Formål (Børne- og Undervisningsministeriet 2006) samt Fælles Mål (Børne- og Undervisningsministeriet 2019) nøjagtigt de samme uanset hvilken skoleform, vi befinder os i. Det vil sige, at der fra Undervisningsministeriets side ikke skelnes mellem børn og heller ikke hvilken opgave, skolen har for børn. Elevernes forudsætninger og behov skal altså imødekommes ligeligt, uanset om børnene har handicap eller ej. Denne pointe bliver ydermere bakket op af, at Danmark siden 1994 har været tilsluttet Salamancaerklæringen

(1994), som blandt andet erklærer, at *“Alle børn har en grundlæggende ret til uddannelse og skal have mulighed for at opnå og opretholde et acceptabelt læringsniveau”* samt at *“ethvert barn har unikke egenskaber, interesser, evner og læringsbehov”* (UNESCO). Desuden har vi været tilsluttet FN’s Konvention om Rettigheder for Personer med Handicap (2017) siden 2009, hvor de deltagende stater anerkender *“(…) at enhver er berettiget til alle de rettigheder og friheder (…) uden forskelsbehandling af nogen art.”* (Handicapkonventionen 2017). Danmark har altså valgt at tage sig dette statslige ansvar, hvor der ikke skelnes mellem børn og dermed heller ikke deres rettigheder.

Vi kan imidlertid stille os selv spørgsmål, om hvorvidt vores resultater havde været anderledes, hvis vi udelukkende havde bygget vores projekt op på specialpædagogisk teori. Vi ser dog gennem hele forløbet mange gode og interessante eksempler i vores empiri på netop vores undersøgelsesfelter. Det tyder på, at ligesom der stilles lighedstegn mellem skoleformer politisk, kan teori fra det almene også have gyldighed indenfor specialområdet.

Dette oprids af overvejelser er et udpluk af de tanker, vi har gjort os i processen fra opstarten og til den endelige besvarelse, som vi vil sammenfatte i det følgende.

## Konklusion

Ud fra en oplevelse af en overfladisk behandling af specialpædagogisk teori, som falder udenfor den almene skole fra læreruddannelsens side, var meningen med dette projekt at undersøge:

*Hvilken betydning praksisfællesskaber har for læring i en klasse på en specialskele for elever med massive indlæringsvanskeligheder? Og hvordan kan læreren med et særligt fokus på relationsarbejde og sprogforståelse skabe adgang til disse fællesskaber?*

Vi fandt, at de udvalgte teoretiske perspektiver i høj grad kan overføres fra det almene til det specialpædagogiske område. Det krævede en accept af og respekt for *menneskets livsverden* og et *bio-psyko-socialt* syn samt en erkendelse af, at fortolkning var en præmis for at søge de *uandede muligheder*. Desuden betød vores rolle som *deltagere der observerer*, at vi *etnografisk* kunne indsamle *kontekstuel* data i et *situeret perspektiv* om vores undersøgelsesfelt gennem *videoobservation*.



De mest centrale fund i undersøgelsen var, at læreren gennem *afstemmere*, aktivering af *spejlneuroner*, *omsorgsetiske handlinger* og desuden lærerens understøttelse af *tre psykologiske behov*: *Selvbestemmelse*, *kompetence* og *samhørighed* med *venlighed*, *hjælpsomhed*, *åbenhed* og *opmærksomhed* kan opbygge relationer, som sænker *barrierer for deltagelse* og virker *inkluderende*, hvilket fungerer adgangsgivende til *praksisfællesskabet*. Desuden er de gode relationer *selvforstærkende* og skaber derfor øgede variationsmuligheder i sproget.

Vi fandt også, at man med det *brede kommunikationsbegreb* kan arbejde fagligt med sprog både *non-*, *para-* og *verbalt*, hvor sprogvanskeligheder, herunder *kognitive evner*, ikke er ensbetydende med begrænset læringspotentiale, såfremt eleverne er *legitimt deltagende* i undervisningen, hvilket kan sikres gennem lærerens *stilladsering*, fokus på *motivationsorienteringer* og *inkluderende greb*. Hvis læreren opfylder disse tre aspekter i al arbejde med sprogforståelse, vil det virke adgangsgivende til praksisfællesskabet.

Denne adgang har vi set have betydning for elevernes læring - primært gennem elevernes *legitime deltagelse* og deres *skift i deltagelsesform* og tilmed er deres *handling*er komponent for deres læring. *Imitation* er et vigtigt redskab til læring, som både påvirker den *sociale* og den *faglige* læring - herunder *medlæringen* i alle aktiviteter. Det er grundlæggende i denne undersøgelse, at læring foregår i fællesskaber, hvor den *dynamiske* og *fleksible* undervisning underbygger *læringsfællesskabet*.

I vores videreudvikling af understøttelsen af elevernes læreprocesser og sprogforståelse fandt vi, at arbejde med *multimodale tekster*, *alternative notatteknikker*, *æstetiske læreprocesser* og *gruppearbejde* kan afprøves med det formål at øge elevernes læringsudbytte.

Undersøgelsen har sin gyldighed funderet i nationale beslutninger og tilslutninger til internationale konventioner. Dog er der nogle særlige *etiske hensyn* i denne specialpædagogiske kontekst og desuden begrænsninger ved den *fænomenologiske tilgang*, som kan underlægges kritik. I den sammenhæng understreges det, at dette projekt besvarer problemstillingen ud fra netop de undersøgte elever i den specifikke kontekst, som vi har oplevet dem i - altså med vores uundgåelige forudindtagethed.

Med disse forbehold vil vi sige at, relations- og sprogforståelsesarbejde i al undervisning har betydning for elevernes adgang til praksisfællesskabet og derigennem danner dette arbejde grundlag for elevernes læring.

## Litteraturliste

- Andersen, S. A. (2007). *Kritisk realisme som perspektiv i socialt arbejde*. Den Sociale Højskole i Aarhus.
- Bak, C. K. (2017). Kvalitative interviews som metode i pædagog- og læreruddannelsen. I *Empiriske undersøgelser og metodiske greb* (1. udgave, 1. oplag, s. 47–74). Hans Reizels Forlag.
- Bak, J. (2013). *Drama og teater for børn og unge—Hvorfor giver det læring?* (1. udgave). Drama.
- Bylander, H. I., & Krogh, T. K. (2013). *Sprogtilegnelse i et inkluderende perspektiv—Hos børn, unge og voksne med og uden sproglige vanskeligheder* (1. udgave, 1. oplag). Dafolo.
- Børne- og Undervisningsministeriet. (2006). *Folkeskolens formål*.  
<https://www.uvm.dk/folkeskolen/folkeskolens-maal-love-og-regler/om-folkeskolen-og-folkeskolens-formaal/folkeskolens-formaal>
- Børne- og Undervisningsministeriet. (2019). *Dansk Fælles Mål*. [www.emu.dk](http://www.emu.dk).  
[https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/GSK\\_F%C3%A6llesM%C3%A5l\\_Dansk.pdf](https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/GSK_F%C3%A6llesM%C3%A5l_Dansk.pdf)
- Carlsen. (u.å.). *Det magiske hus i træet* [Forlag]. [www.carlsen.dk](http://www.carlsen.dk).  
<https://www.carlsen.dk/serie/det-magiske-hus-i-traetet>
- Christensen, V. (2017). Man får jo det hele med på video ... Ikke? Video som teknik og empirisk metode. I *Empiriske undersøgelser og metodiske greb* (1. udgave, 1. oplag, s. 183–210). Hans Reizels Forlag.
- Det Centrale Handicapråd. (2017). *FN's Konvention om Rettigheder for Personer med Handicap* (s. 36). FN.  
<https://dch.dk/sites/dch.dk/files/media/document/Handicapkonventionen2017.pdf>
- Forenede Nationer. (2017). *FN's konvention om rettigheder for personer med handicap*. [www.dch.dk](http://www.dch.dk).

<https://dch.dk/sites/dch.dk/files/media/document/Handicapkonventionen2017.pdf>

Hansen, L. H. (2019). Hvordan skriver du en læsevejledning til dit bachelorprojekt? I *En håndbog—Bachelorprojektet i læreruddannelsen* (1. udgave, 1. oplag, s. 53–60). Hans Reizels Forlag.

Hedegaard-Sørensen, L., & Quvang, C. (2015). *Deltagelse og forskellighed* (2. udgave, 2. oplag). Hans Reizels Forlag.

Højholt, C. (2017). Udvikling gennem deltagelse i fællesskaber. I *Elevers læring og udvikling—Også i komplicerede læringsituationer* (1. udgave, 4. oplag, s. 49–64). Akademisk Forlag.

Jensen, T. K. (2012). Ord og billeder. Billedbogens komplekse udtryk. I *Billedbøger: En grundbog* (s. 55–70). Dansk lærerforeningens Forlag.

Klinge, L. (2017a). *Lærerens relationskompetence* [Ph.d]. Københavns Universitet.

Klinge, L. (2017b). *Lærerens relationskompetence—Kendetegn, betingelser og perspektiver* (1. udgave, 1. oplag). Dafolo.

Knudsen, S. K., & Wulff, L. (2021). Sprog og fag. I *Kom ind i sproget—Flersprogede elever i fagundervisningen* (2. udgave, 2. oplag, s. 15–38). Akademisk Forlag.

Lave, J., & Wenger, E. (2003). Situeret læring. I *Situeret læring og andre tekster* (1. udgave, 2. oplag, s. 31–104). Hans Reizels Forlag.

Lorentzen, P. (2010). *Dialog med usædvanlige børn* (1. udgave, 1. oplag). Materialecentret.

Munkholm, M. (2017). Læringsbegreber i lærerens praksis. I *Pædagogik og lærerfaglighed—18 bidrag* (1. udgave, s. 135–150). Klim.

Nielsen, H. B., Munkholm, M., & Fregerslev, P. (2016). *Lærerens kommunikation* (1. udgave). Samfundslitteratur.

Nielsen, M. B. (2012). *Sprogpsykologi—Det teoretiske grundlag* (1. udgave). Samfundslitteratur.

- Pjengaard, S. (2019). Hvordan skriver du et metodeafsnit til dit bachelorprojekt? I *Empiriske undersøgelser og metodiske greb* (1. udgave, 1. oplag, s. 61–80). Hans Reizels Forlag.
- Pless, M. (2015). *Unge motivation i udkolingen—Et bidrag til teori og praksis om unges lyst til læring i og udenfor skolen* (1. udgave, 3. udgave). Aalborg Universitetsforlag.
- Poulsen, C. H. (2021). *Skolevanskeligheder og inklusionens muligheder—Fra et børneperspektiv* (1. udgave, 1. oplag). Hans Reizels Forlag.
- Quvang, C. (2017). Ethiske overvejelser. I *Empiriske undersøgelser og metodiske greb* (1. udgave, 1. udgave, s. 285–308). Hans Reizels Forlag.
- Schibbye, A.-L. L. (2010). *Relationer—Et dialektisk perspektiv på eksistentiel og psykodynamisk psykoterapi* (2. udgave, 1. oplag). Akademisk Forlag.
- Sunesen, M. S. K. (2022). *Sådan laver du undersøgelser: Videnskabsteori, metode og analyse* (1. udgave, 3. oplag). Hans Reizels Forlag.
- UNESCO. (1994). *Salamanca-erklæringen*. [www.uvm.dk](http://www.uvm.dk).  
<https://static.uvm.dk/publikationer/1997/salamanca.pdf>
- Wenger, E. (2004). *Praksisfællesskaber—Læring, mening og identitet* (1., udgave, 4. oplag udg.). Hans Reizels Forlag.
- Østergaard, C. (2017). Observation i pædagogiske kontekster. I *Empiriske undersøgelser og metodiske greb* (1. udgave, 1. oplag, s. 27–47). Hans Reizels Forlag.

## Bilag

### Bilag 1: Undervisningssituation 1 - Højtlesning

(Videoobservation overført til observationsskema)

Lærer Sune læser højt for eleverne Maja, Cille, Sara og Lulu. Bogen, de læser i, er fra en serie på 11 bøger, der er blevet læst i løbet af året.

Tid	Lærer-elev interaktion	Hvad sker der mellem eleverne, og hvad karakteriserer deres samspil?	Sprogfokus
00.05			Sune spørger ind til personer og steder i bogen. Sune spørger "Og hvad er det for noget, det er noget med et hus" Sara svarer "et træhus". Sune svarer "Et træhus? Der bor hvor?". Cille svarer "den der havn". Sune "hvad sagde du?" Cille "Kjøbenhavn" Sune "København, det er i orden."
01.02	Sune: "Jeg kigger lige lidt før, for det er lige lidt farligt" Elever Cille, Sara og Lulu: "Neej!"		
01.30			Sune stopper oplæsningen efter at have læst ordet - jordnøddesmør- og siger "Det er også det der hedder

01.55			peanutbutter. Kan I godt lide det?"
02.42			Sune stopper oplæsningen efter at have læst ordet - skovbrynet- og peger ud ad vinduet og siger "kig lige over på skovbrynet"
03.22	Sune svarer "Peanutbutter! Ohh der var en der var klog og hurtig der" og peger på Sara	Eleverne siger andre bud som fx flæskesteg - de griner allesammen	Sune stopper oplæsningen efter at have læst ordet - rygsæk- og siger "hvad var der i den?" Cille svarer med det samme "Det ved jeg ikke". Sune gentager spørgsmålet. Cille svarer "Chokolade! Hæh". Sune summer "hvad var det nu, tænke, tænke, tænke" og peger på sit eget hoved.". Sara svarer stille "Peanutbutter".  Sune læser "hun pegede opad" og peger selv op i loftet med vidt åbne øjne og mund. Sara og L peger også opad og griner  Sune læser om at klatre op ad en rebstige. Sara

03.44			imiterer at hun klatrer. Sune laver klatrebevægelse med hånden og siger "reb, reb, reb". Sara laver samme bevægelse
04.25			Cille afbryder læsningen og siger "Skal vi se billederne"
04.39	Sune svarer "der er faktisk ikke ikke nogen endnu. De kommer.	Lulu læner sig op ad Sara og lægger sig derefter ned over bordet	Sune læser ordet - vis- og siger "vis betyder klog" og peger sig selv på hovedet
04.48			
05.16		Lulu tager Saras hånd. Sara vifter hånden af. Lulu lægger hånden ved siden af Saras hånd. Sara klapper hendes hånd 3 gange.	
05.52		Lulu stikker fingeren i armhulen på Sara. Sara holder først pegefingeren og så flad hånd op og smiler. Lulu omfavner Sara. Sara holder om Lulus arm	Sune sender bogen rundt, så eleverne kan se billederne.

06.17	Mens bogen går rundt, viser Sune en tom kop til Maja og siger "Maja har du drukket min kaffe?".	Cille siger "hun har ikke gjort noget"	Sune nævner de fraværende elever: "... vi mangler Kaj". Lulu svarer "schyyy".
06.53	Sune siger "så er der kun 9 elever tilbage". Sara siger "Ja, det er også dejligt at lave numre"	Sara, Cille og Lulu griner til hinanden og peger på Sune	Sune bruger fagter og lyde som beskriver at træhuset flyver. Sara siger "holder vejret"
08.20			
09.57		Sara og Lulu sidder og hvisker sammen, imens bogen går rundt. Sara siger "Drille hele dagen" og griner. Lulu stryger den ene pegefinger over den anden og peger så på Sune. Sara siger "shy Sune"	



11.05	Lulu sidder uroligt. Lærer Rita aer Lulu på ryggen og skulderen. Lulu skubber hånden væk.		Sune siger "jeg tør ikke at læse mere, det er farligt. Jeg synes at vi skal stemme om det.
12.00			Hvem synes ikke jeg skal læse mere fordi det er farligt?" Lulu svarer "Nej" og rækker fingeren op Sune peger på hende og spørger "du rækker fingeren op?" Lulu ryster på hovedet og siger "nej". Sune: "Hvem synes at vi skal læse videre?" Sara rækker fingeren op og Cille siger "ja". Lulu siger "Ja".
	Sune siger "Altid bøvl med jer". Lulu smiler og skjuler ansigtet i hænderne. Cille griner.		
13.24	Læsningen afbrydes af Majas talecomputer, som siger "jeg er sulten". Sune siger "mh, det er jeg faktisk også". Cille, Sara og Lulu griner.		
14.10		Lulu lægger hånden frem igen. Sara tager Lulus hånd	

## Bilag 2: Undervisningsituation 2 - Kahoot

(Videoobservation overført til observationsskema)

Der er Kahoot i fællesrummet. Lærer Klara hjælper elev Nina med at præsentere og læser spørgsmålene højt, som de andre elever skal svare på på deres telefoner. Kahooten er en præsentation af Nina, som selv har været med til at formulere spørgsmålene og svarmulighederne.

Tid	Lærer-elev interaktion	Hvad sker der mellem eleverne, og hvad karakteriserer deres samspil?	Sprogfokus
00:15			Klara udtaler en svarmulighed. Nina retter hende og udtaler selv svaret. Denne svarmulighed var den korrekte, og da det kommer op på skærmen, siger Klara "...Fordi den hed faktisk. Prøv lige at sige det" Nina udtaler svaret igen.
01.09	Mange elever svarer korrekt på næste spørgsmål. Klara udtaler "Man skulle jo tro, at I havde hørt noget om Nina før, det er simpelthen den grønne"		
02.13	Top 5 bliver remset op og Vagn siger "Hvem er det der fører?" mens der er flere der råber og laver lyde. Klara siger "Og så siger man pokkers, øv, jeg har ikke		

03.28	<p>førstepladsen.”. Vagn siger “øv bøv”.</p> <p>Vagn er på top 5 efter næste spørgsmål, og siger “jeg er så klog, jeg er”. Klara svarer “Ja, det er du altså.” i forlængelse heraf siger hun “nogen gange er man førsteplads, så siger man yes, og hvis ikke, så siger man pokkers, jeg prøver lige igen”</p>		
04.51	<p>Klara udtaler efter top 5 opdatering: “og måske vinder man, så siger man yes, hvis man taber, så siger man pokkers, jeg prøver igen.”</p>		
05.01	<p>Gorm rejser sig fra sin plads og går frem og tilbage med tommelfingeren i munden.</p>		
05.15	<p>Vinderne skal afgøres og Klara udtaler “nå, lad os se, nogen siger yes og andre siger pokkers jeg prøver igen.” Da vinderne er afsløret udtaler Klara “Så nogen siger yes, og nogen siger pokkers, jeg prøver igen næste gang.”</p> <p>Gorm kigger ned i sin telefon og</p>		

05.30	<p>udråber “Øv!” og slår sig på låret. Han går fremad og tramper i gulvet. Han tramper igen i gulvet og slår begge arme nedad og udråber “Kom igen!”</p>		
05.48	<p>Gorm går op foran skærmen og Klara lægger en arm på hans skulder. Gorm råber “Nej!” og Klara svarer “ja, næste gang vil du gerne prøve. Det var flot.” Gorm.” Gorm svarer “Ja!” og Klara svarer “Jah”.</p>		
06.01	<p>Gorm græder og siger “Jeg er ked af det, det er kahoot”. Klara svarer “Jah, det var træls.” Gorm græder videre og Klara gentager “Ja, men næste gang prøver du igen, det er okay at tabe. Nogen gange taber man og nogen gange vinder man.”</p>		
06.29		<p>Jan lægger hånden på skulderen af Gorm og siger “Prøv at gå ind på det der spil”. Gorm græder videre og råber “Kahoot, Kahoot”. Jan siger “Gorm næste gang, så hjælper jeg dig” og prikker ham på</p>	

07.23		skulderen.	
		Sara krammer Gorm og aer ham på ryggen.	
07.34	Emma lægger hånden på skulderen af Gorm og siger "Ja, så bliver du ked af det når du ikke vinder" og illustrerer en tåre på sin kind med sin finger. Klara bidrager med "ja, det er også bare træls."	Vagn lægger hånden på skulderen og siger "det er okay, sådan sker det nogen gange."	
08.03	Gorm og Klara går væk fra de andre og snakker alene.		

### Bilag 3: Undervisningssituation 3 - Historiefortælling

(Videoobservation overført til observationsskema)

Elever fra forskellige klasser hører lærer Sune fortælle historie klasselokalet.

Tid	Lærer-elev interaktion	Hvad sker der mellem eleverne, og hvad karakteriserer deres samspil?	Sprogfokus
03.06	Klara spørger Sara: "Har du sovet godt Sara? Sara nikker og smiler."		
06.25	Klara spørger Gorm: "Er du fræk, Gorm -		

09.32	har du taget min stol?"		Sune begynder fortællingen med at sige: "Det var en tidlig fredag formiddag, og Sara havde inviteret alle sine venner med ud på tur på den vildeste prærie". Sara smiler. Sune nævner alle vennerne, som er navnene på eleverne, der sidder i klassen."
10.58	Sune tager cowboyhat på og udnævner sig selv til onkel Bill. Erik udbryder "Jeg vil være sheriffen!" Sune fastholder øjenkontakten med Erik og siger: "Det er din tur til at være sheriffen i dag. Det er dig, der er sheriffen."		
11.17	Sune tager hatten af og hilser på eleverne: "Goddag, det er mig, der er onkel Bill." Sune kigger og peger på Erik og siger: "og der har vi min ven, sheriffen".		
11.48	Erik løber ud ad døren midt i fortællingen. Imens udbryder han: "Åh, jeg har glemt noget. Jeg kommer lige om lidt, jeg skal have		

12.10	<p>trøjen.” Sune følger Erik med øjnene på vej ud. Lærer L siger: “Han skal have sin trøje med, når vi skal ud og sove i naturen.” Sune siger: “Det er måske den mest fornuftige bemærkning, vi har hørt i dag.”</p> <p>Sune går rundt til alle elever - en efter en - lægger hånden på skulderen og siger/spørger hvilken farve hest, de har fået. Eksempelvis: “Sara fik en grøn hest.”</p>		
12.45	<p>Elev Filip rejser sig og går. Sune kigger efter ham og vinker.</p>		
13.06	<p>Lærere og elever imiterer, at de rider ved at klappe sig på lårene. Sune siger: “Og kan I se elev Tim råber stop? STOP. Hvad er der galt? Er der noget galt? Og så sagde elev Tim. Vi har slet ikke sunget vores sang.” Klara siger: “Åh elev Tim, tak for det.” Sune siger “Åh, det var godt.”</p>		
14.03			<p>Sune deler sangtekster ud til alle voksne (hjælpere). Der synges fællessang, hvori alle elevers navne indgår. Da sangen slutter, er der to elever, der</p>

17.12			<p>siger "jaaah."</p> <p>Sune vil vise en video på skærmen, og der kommer en reklame på. Lige inden reklamen slutter, tæller Sune ned, og nogle elever stemmer i. Nogle siger de rigtige tal, nogle siger nogle forkerte, og andre siger lyde i samme rytme som nedtællingen.</p>
18.55			<p>Sune sætter en video af et bjerglandskab på skærmen og siger: "Jeg synes, her lugter mærkeligt. Det lugter af pizza." Han tager en lille bøtte frem med oregano. "Det er der en god grund til. Du skal lige lugte til græsset her." Sune går rundt til alle elever og lader dem dufte.</p>
20.16			<p>Sune sætter en lyd af skudsalver på skærmen og deler tørklæder ud til de voksne (hjælperne), som tager dem over næse og mund. Sune siger: "Så red der nogle fæle røvere hen til børnene. Og ved I hvad, de grinede ondt. Ved I, hvordan det lyder?" De voksne griner dybt. Nogle af eleverne stemmer i.</p>



22.30			<p>Sune siger: “og så skød røverne op i luften.” De voksne former en pistol med hænderne og “skyder” op i loftet. Gorm imiterer bevægelsen.</p> <p>Sune deler legetøjspistoler ud til børnene.</p>
23.26			
24.22		<p>Sune siger: “Så sagde Gorm, Gorm sagde: der er heste derhenne. Lad os fange nogle af dem.” Gorm retter sin pistol imod skærmen, der viser en eng med heste løbende omkring.</p>	
24.50			<p>Sune går rundt til eleverne med en lasso. Sune tager den ene ende af lassoen og lægger på Majas arm og kaster den anden ende ud på gulvet, imens han siger: “Og Maja sigtede efter en hest. En kæmpe hest, åh fangede du en kæmpe hest?” Samtidig kigger Sune på Maja. Sune siger: “Åh, det var flot. Kan I lige klappe af Maja?” Alle klapper.</p> <p>Sune siger: “Og pludselig sagde Erik: “Jeg synes, vi skal synge en</p>

32.44			lejrballssang?”. Lige bagefter siger Erik: “Jeg synes, vi skal synge en lejrballssang.”
33.25			Sune begynder at spille og synge sangen: “Vi har lejrball her”. Elev Finn er netop ankommet i klassen og lægger en hånd på guitaren.
34.57	Da sangen slutter tager Finn Sunes hånd. Sune tager elev Finns hånd og hviler den på guitarens strenge.		Sune fortæller i historien, at børnene skal sove under åben himmel. Gorm lægger sig ned over Klara og derefter på gulvet.
35.59			Sune sætter “A Sky Full of Stars” på skærmen, og lyset slukkes.
			Sune sætter lejrball på skærmen og tænder lyset.
41.23			Sune går rundt til eleverne, der “sover” og kilder dem med en fjer forskellige steder i hoved og ansigt.
			Sune siger: “Børnene vågner og siger, hvad er det, der foregår?” Egil

41.50			gentager: "Hvad er det, der foregår?"
42.07			I historien bliver eleverne vækket af indianere, der vil vide, hvad de laver. Sune siger: "Og så sagde børnene. Jamen det startede med..." hele historien bliver genfortalt.
42.57			I historien spørger indianerne om cowbojerne (eleverne) vil prøve at skyde med bue og pil. Sune går en runde med bue og pil, som eleverne på skift prøver.
45.05			I historien begynder det at regne. Sune går en runde blandt eleverne med en sprayflaske med vand og sprøjter ud over dem.

## Bilag 4: Undervisningssituation 4 - Sangtime

(Videoobservation overført til observationsskema)

Fællessang i klassen: hver elev får en sangmappe og deres egen personlige kazoo. De skiftes til at vælge en sang, som Sune spiller til på guitar. Der er en opvarmningssang, hvor eleverne siger et ord, der efterfølgende synges om.

Tid	Lærer-elev interaktion	Hvad sker der mellem eleverne, og	Sprogfokus
-----	------------------------	-----------------------------------	------------

		<b>hvad karakteriserer deres samspil?</b>	
02.32			Sune spørger Lulu hvilket ord hun vil have med i "æblemandssangen". Lulu svarer "grr"
6.54	Sune siger "skal vi synge grr?" og synger "Grr-mand, kom indenfor..."		Sune begynder at synge bølgebob men spiller en anden melodi på guitaren. Sara griner og prikker Lulu på skulderen. Lulu udbryder "Eij!" og Cille siger "Nej, det er ikke rigtigt Sune".
11.28	Sune stopper med at spille og siger "der er altid vrøvl med dig" til Cille. Sune griner.		
	Sune begynder at synge, imens Lulu skal vælge. Hun siger med det samme "Nej! Neeejj"	Sara slår ud i luften i retning af Sune og siger "Nej, det er åh susanne"	
	Sune siger "Åååååååh .. er I ikke gået igang endnu?" og begynder så at synge. Eleverne griner		

15.05			Maja vælger sang på sin talecomputer. Sune kigger på hende og siger "Nå, hun sagde kald det kærlighed, det kunne jeg høre herfra"
15.29			Sune kigger på Lulu og spiller igen forkert melodi. Lulu ubryder "Neij!".
		Cille siger "Sune stop". Sara siger "Sune, syng rigtigt!". Sune spiller rigtigt.	
19.40		Cille, Lulu og Sara holder om hinandens skuldre og gynger fra side til side i takt til musikken.	
29.06			Sune spiller igen forkert melodi. Lulu udbryder "Nej!". Cille kigger på Sune, smiler og lægger hovedet på skrå og siger "Nej". Sune spørger hende "Er det forkert?" Cille svarer "Ja."
42.46			"Mariehønen evigglad" bliver spillet og sunget. Sune "banker på Søren snegls" sneglehus ved at slå i bordet. Eleverne gør det samme. Idet, søren snegl råber "kom ind" stemmer eleverne i. Lulu udbryder "Garjarher!".

## Bilag 5: Anonymiseret samtykkeerklæring

### Samtykkeerklæring

Kære forælder,

Vi, Signe Godske Nielsen og Andreas Lund Poulsen, er lærerstuderende fra læreruddannelsen i Aarhus, og vi søger jeres samtykke til at videofilme sekvenser fra undervisningen i jeres barns klasse på [REDACTED] Specialskole, hvori jeres barn vil indgå, til brug som empiri i vores bacheloropgave. Videooptagelserne vil udelukkende blive brugt internt, dvs. kun vi selv, via og eksaminator vil kunne se det, og optagelserne slettes senest d. 28/6 2023, hvor vi har været til eksamen.

[REDACTED]

I kan til enhver tid trække jeres samtykke tilbage ved at kontakte os enten pr. telefon eller mail.

Ønsker du/I at give jeres samtykke, bedes du/I printe og underskrive dette dokument og sende det til skolen.

Med venlig hilsen

Signe og Andreas

Kontaktoplysninger:

Mail:

- C-b-n@live.dk
- Andreas\_lund1997@hotmail.com

Telefon:

- 27578928
- 40366775

---

Forælderunderskrift

---

Elevens navn

## Bilag 6: Observationsskema, Poulsen

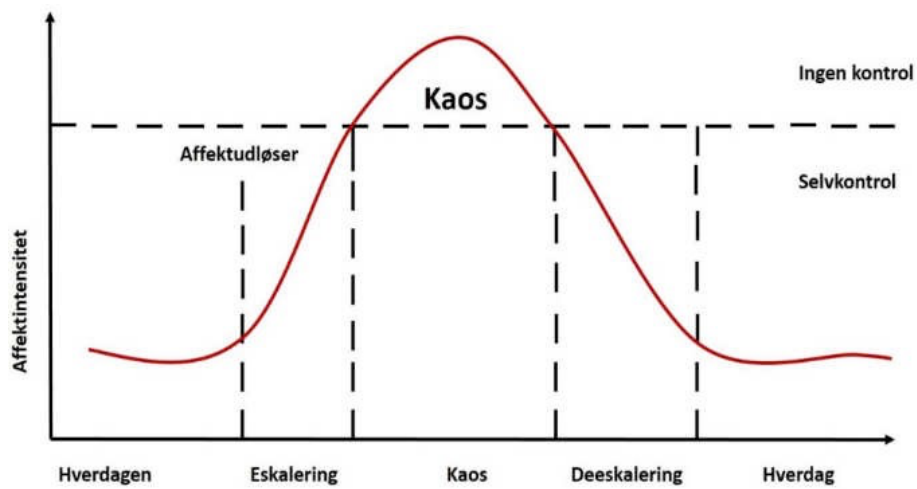
### Observationsskema 3

Skemaet er anvendeligt til at udforske forskellige børns perspektiver på deres skoleliv. Pointen er, at I skifter børneperspektiv. Denne tilgang er relevant, hvis I vil undersøge, hvordan børnene i en klasse fungerer sammen. Man kan få indblik i klassens sociale dynamikker og børns forskellige positioner og muligheder.

Tid og sted	Udvælg en børnegruppe. Hvad sker der mellem børnene (hvad gør de)? Hvad karakteriserer deres samspil?	Udvælg et af børnene, hvis perspektiv du anslår. Hvad ser barnet ud til at være optaget af og rettet imod? Hvilke muligheder har barnet for at bidrage og få indflydelse på det fælles? Skift evt. til et andet barns perspektiv og gør det samme.

© Christina Poulsen (2021). *Skolevanskeligheder og inklusionsmuligheder*. København: Hans Reitzels Forlag.

## Bilag 7: Affektreguleringsmodellen, Elvén



(Sjölund & Elvén, 2019)