

Undersøgende litteratur- undervisning med elever i et segregeret specialtilbud

Studerende: Lea Lyngholm Vinding

Vejleder: Hanne Beermann

Bachelorprojekt

Læreruddannelsen, UCN Hjørring

Tirsdag d. 19. december 2023

Anslag: 64.295



Indholdsfortegnelse

Indledning.....	2
Problemformulering	3
Begrebsafklaring	3
Segregeret specialundervisningstilbud.....	3
Elevgruppen	3
Tilrettelæggelse af undervisning	4
Oplevelse	4
Forståelse.....	5
Metode	5
Undersøgesdesign.....	7
Aktionslæring.....	7
Observation	8
Teori	9
KiDM - Kvalitet i dansk og matematik.....	9
Tekstforståelse	11
Lærerfaglig analyse.....	12
Til- og fravalg	12
Læsepadden Pede	12
Analyse	14
Begrundet undervisningsforløb.....	14
Gennemførelse af undervisning	17
Diskussion	22
Konklusion	24
Litteraturliste	25
Bilag	27

Indledning

Hvordan arbejder man med litteratur – og hvordan taler man med børn om litteratur? Det har jeg som lærerstuderende beskæftiget mig med i de forskellige danskmoduler på læreruddannelsen, og er noget jeg føler mig klædt på til at gøre. Dog kan den gode, dannende og uddannende litteratursamtale godt føles lidt langt væk, når man bevæger sig ind i specialområdet. For hvordan taler og arbejder man med litteratur i danskfaget, når man arbejder med elever med udfordringer både fagligt og socialt, der kan stå til hinder for at de til tider kan rumme den fagfaglige undervisning?

Det var et spørgsmål, jeg stillede mig selv sidste år, da jeg skulle i min tredje og sidste praktik på læreruddannelsen, hvor jeg skulle være seks uger i et segregeret specialskoletilbud for elever med generelle indlæringsvanskeligheder.

Jeg brugte ugerne op til praktikens start på at søge information samt inspiration til, hvordan jeg kunne forberede mig bedst til kommende praktik i henhold til at arbejde med litteratur. Det lykkedes mig dog ikke at finde nyere relevant viden og materialer om metoder til at arbejde med dette specifikt indenfor specialområdet. Denne mangel blev yderligere bekræftet, da jeg i forbindelse med opstartsmødet på skolen spurgte ind til hvordan jeg bedst kunne forberede mig. Her var svaret, at det er svært at finde relevant teori, materialer samt læremidler til brug i arbejdet med litteraturundervisningen med elever i specialområdet, og man er derfor oftest nødt til at udvikle sit eget materiale eller redigere materiale lavet til almenskolen.

Lovgivningen siger at *”Specialundervisningen skal følge de samme regler for fag, timetal, kompetencemål, færdigheds- og vidensmål, elevplaner, afgangsprøver og test, som den almene undervisning.”* (Børne- og Undervisningsministeriet, 2023). Det vil sige, at eleverne i segregerede specialtilbud skal undervises ud fra de samme fælles mål i dansk som elever i almenskolen, men som skrevet ovenfor er det vanskeligt at finde materialer, der belyser, hvordan man konkret opfylder de mål.

Under planlægningen af undervisningen til førnævnte praktik, havde jeg til hensigt at gå undersøgende til værks i forbindelse med litteraturundervisningen. Det gjorde jeg med udgangspunkt i danskfagets formål:

Eleverne skal i faget dansk fremme deres oplevelse og forståelse af litteratur og andre æstetiske tekster, fagtekster, sprog og kommunikation som kilder til udvikling af personlig og kulturel identitet. Faget skal fremme elevernes indlevelsessevne og deres æstetiske, etiske og historiske forståelse. (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019, s. 3)

Jeg havde fokus på, at eleverne skulle arbejde undersøgende med flere litterære værker i et udvalgt forfatterskab med henblik på at styrke deres indlevelsessevne.

Den undersøgende tilgang er inspireret af resultater fra undersøgelsen *Kvalitet i dansk og matematik* foretaget fra 2016-2019. Her undersøgte Thomas Illum Hansen, Nikolaj Elf, Morten Misfeldt, Stig Toke Gissel og Bent Lindhardt hvordan man kan skabe kvalitet for alle elever i dansk- og matematikfaget og *”Dette vil gøres ved at åbne fagenes indhold og metoder på en levende og nærværende måde, der motiverer dem til at gå undersøgende til værks – både alene og i fællesskab* (KiDM – Kvalitet i dansk og matematik, 2023).

Derfor undersøgte jeg også teksterne i fællesskab med eleverne, og det gjorde vi blandt andet ved at bruge vores sanser og kroppe til at imitere hovedpersonerne for at få en forståelse af dem. Netop den undersøgende og aktive tilgang til litteraturarbejdet går igen i Ayo Quist Henkels *Grib Litteraturen* fra 2020. Her argumenteres der for, at litteraturen skal tages tilbage til læseren, og der skal arbejdes væk fra at litteratur læses blot for at svare på dertilhørende opgaver, men at den i stedet skal vække læsernes nysgerrighed og give lyst til at undersøge og stille spørgsmål med sanserne forrest (Henkel, Jakobsen, Frydensbjerg, Simonsen, & Michaelsen, 2020, s. 11).

Ovenstående erfaringer fra praksis sammenholdt med lovgivning, forskning og teori har ledt mig frem til at undersøge følgende problemformulering:

Problemformulering

Hvordan kan jeg som lærer i et segregeret specialtilbud tilrettelægge undersøgende litteraturundervisning med elevernes oplevelse og forståelse for øje?

Begrebsafklaring

Segregeret specialundervisningstilbud

Elever, der har brug for mere end ni timers støtte om ugen, er berettiget til at modtage specialundervisning. Det kan være i en specialklasse på en almen skole, en specialskole eller i et dagbehandlingstilbud. Alle de tilbud, hvor elever segregeres fra almenskolen, kan defineres som et segregeret specialundervisningstilbud (Social- og Indenrigsministeriets Benchmarkingenhed, 2021).

Elevgruppen

Empirien til undersøgelsen indhentes i en mellemtrinnsklasse på en specialskole. I klassen er der fem elever. Alle eleverne har generelle indlærings- og funktionsvanskeligheder. Dertil kan eleverne have flere tillægsdiagnoser såsom ADHD og autisme, og de har alle brug for støtte i forhold til læring og udvikling.

Generelt er elevernes faglige niveau tilsvarende 0.-2. klasse. Deres koncentration er begrænset til at kunne arbejde i kortere seancer og eleverne er samtidig også udfordret på deres arbejdshukommelse.

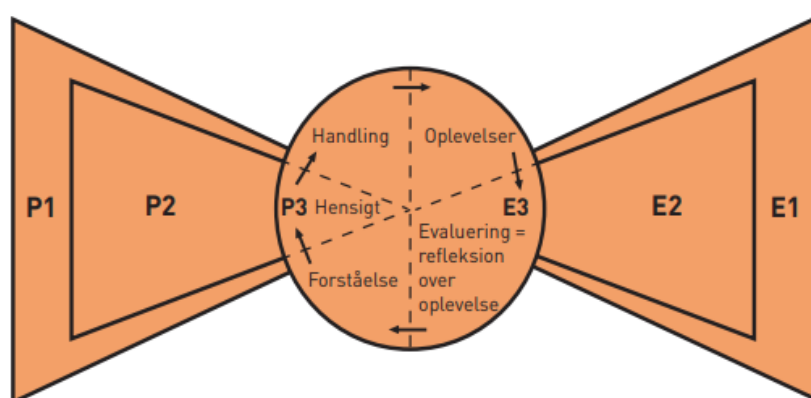
Tilrettelæggelse af undervisning

I denne opgave skal tilrettelæggelse af undervisning forstås som planlægning, gennemførelse og evaluering af undervisning med inspiration fra Michael Uljens "Den pædagogiske flue". Modellen anvendes indenfor specialpædagogisk praksis og den medtænker ". . . at undervisningens praksis er bestemt af kompleksitet og uforudsigelighed." (Madsen, 2014, s. 66).

Uljen deler planlægningen ind i tre dele, som læreren må tage hensyn til i sin planlægning af undervisning. P1 er de overordnede rammer på nationalt og kommunalt niveau såsom folkeskolens formålsparagraf og fælles mål.

P2 er lærerens individuelle planlægning såsom års-, uge- og

lektionsplaner. I midten af modellen ses P3, som er den planlægning, der foregår, mens undervisningen gennemføres. Der skal udøves situeret professionalisme, og læreren skal være i stand til at ændre på planen imens undervisningen gennemføres alt efter, hvad der observeres og vurderes. Derfor hænger P3 også sammen med E3, som er den evaluering, der foregår, mens undervisningen udspiller sig. E2 er den efterfølgende evaluering og E1 spiller sammen med P1, hvor der evalueres og justeres efter centralt udstukne retningslinjer og lovgivning (Molbæk, Hedegaard-Sørensen, & Quvang, 2014-2015, s. 85-86; Madsen, 2014, s. 66-67).



Figur 1 Madsen, Charlotte, 2014, s. 66

Oplevelse

Hvis man anskuer oplevelse ud fra en almindidaktisk tilgang, så definerer Peter Brodersen oplevelser som følgende: "Et markant træk ved en oplevelse er, at den giver form til noget, der hæver sig over den almindelige strøm af begivenheder i hverdagen." (Brodersen, 2020, s. 28). Hvis det oversættes til en "litterær oplevelse", så er det læserens umiddelbare møde med en tekst, som får læseren til at stoppe op, og som sætter tanker og refleksioner i gang. I KiDM projektet læner de sig op ad John Deweys

definition, som lyder ". . . en hændelse, som gør særligt indtryk, og som man tager del i og investerer energi i." (Steffensen & Hansen, 2022, s. 30). Det skal i denne opgave forstås som et møde med litteratur, som får eleverne til at undre sig, reflektere samt giver dem et indblik i andres livsverdener, hvilket er med til at udvide deres syn på verdenen og dermed også øge forståelsen for dem selv. Oplevelse læner sig derfor tæt op ad indlevelse i nærværende opgave, da de sammen giver ". . . afsæt for, at undersøgelsen af den æstetiske teksts handling og virkemidler bliver vedkommende for eleverne." (Børne- og Undervisningsministeriet, Dansk Fælles mål, 2019, s. 75).

Forståelse

Forståelse skal i denne opgave først og fremmest anskues som tekstforståelse, velvidende at læsning består af flere komponenter. Der bliver derfor ikke set på elevernes færdigheder i afkodning, men fokus rettes mod elevernes evne til at forstå den konkrete betydning af teksten samt deres formåen til at læse mellem linjerne og danne indre forestillingsbilleder – også kaldet inferens (Pøhler, 2019a). For at kunne gøre det skal eleverne drage inferenser på flere niveauer og i denne opgave anvendes KiDMs tre niveauer af inferenser: forbindende, uddybende og fortolkende (Hansen, Elf, Misfeldt, Gissel, & Lindhardt, 2020). Dertil ses på elevernes forståelse og evne til at danne inferenser ud fra sammenspillet mellem modaliteter, da undervisningsforløbet er bygget op om en billedbog, hvor både skriftsprog og billeder har betydning i forståelse af teksten (Fibiger & Jørgensen, 2016).

Metode

For at svare på ovenstående problemformulering anvendes storskalaprojektet *Kvalitet i dansk og Matematik* (KiDM) for at understøtte hvorfor og hvordan, der arbejdes med litteratur med en undersøgende tilgang. Der anvendes både selve projektet samt de bøger, der er udgivet i forlængelse af undersøgelsen (Hansen, Elf, Misfeldt, Gissel, & Lindhardt, 2020; Hansen & Gissel, 2021a; Hansen & Gissel, 2021b; Gissel & Hansen, 2021c; Steffensen & Hansen, 2022). Selve KiDM undersøgelsen er lavet på 7. og 8. klassestrin, men jeg vælger at tage elementer fra undersøgelsen og afprøve muligheden for at planlægge og udføre undersøgende litteraturundervisning i en mellemtrinsklasse i et specialskoletilbud.

Empirien er udarbejdet som et aktionslæringsforløb i samarbejde med klassens dansklærer (Sunesen, 2020, Husted, 2016, Furu, 2014). Forløbet er bygget op om bogen *Læsepadden Pede* skrevet af Carl Quist-Møller (Quist-Møller, 2022), hvortil jeg har udarbejdet et undervisningsforløb, som afvikles over tre undervisningsgange. Undervisningen gennemføres af klassens dansklærer, og jeg vil være til stede som deltagende observatør (Szulevics, 2015, Agerup & Willaa, 2016).

Som redegjort for under begrebsafklaringen bliver undervisningen planlagt med udgangspunkt i "Den pædagogiske flue" af Michael Uljen, hvor der tages højde for de uventede situationer, der kan opstå når man underviser indenfor specialområdet (Madsen, 2014; Molbæk, Hedegaard-Sørensen, & Quvang, 2014-2015). For at udarbejde undervisningsforløbet er der forinden lavet en lærerfaglig analyse af bogen. Dette gøres for at fremhæve bogens kvaliteter samt argumentation for, hvorfor netop denne bog er passende til undersøgende litteraturarbejde med elevgruppen. Den lærerfaglige analyse udarbejdes efter Joy Lieberkinds fire kriterier for valg af litteratur til undervisning (Lieberkind, 2021). Lieberkind er valgt, da hun også orienterer sig mod undersøgende undervisning ligesom KiDM, men hvor KiDM retter tekstvalget mod udskolingen er Lieberkinds model egnet til brug af valg af tekst til indskoling og mellemtrinnet i grundskolen. Dertil anvendes Maria Nikolajevas teori om børnelitteraturs samspil mellem tekst og billeder. Dette inddrages for at udarbejde en analyse af betydningen af begge modaliteter og deres samspil i bogen (Nikolajeva & Scott, 2000).

To af aktiviteterne i undervisningsforløbet er udarbejdet med inspiration fra "Grib litteraturen" af Ayoe Quist Henkel, Janne Terese Jakobsen, Jan Frydensbjerg, Anja Christina Houliind Simonsen og Ulla Maria Michaelsen. De litteraturdidaktiske greb tager udgangspunkt i Henkels forskning indenfor børnelitteratur, hvor hun forsker i hvordan arbejdet med oplevelser med litteratur, giver eleverne større mulighed for at forstå den litteratur, de arbejder med (Henkel, Jakobsen, Frydensbjerg, Simonsen, & Michaelsen, 2020). I undervisningsforløbet anvendes der også opgaver fra det materiale Forlaget Gutkind har udviklet til at arbejde med *Læsepadden Pede* (Gutkind Forlag, 2022).

For at alle elever kan opnå at arbejde med litteratur, er det vigtigt at eleverne forstår hvad de læser. Derfor anvendes Lis Pøhlers resultater fra forskningsprojektet *Strukturerede tekstsamtaler*, hvortil Pøhler har udviklet to metoder til at højne elever med autismespektrumforstyrrelsers eller generelle indlæringsvanskeligheders tekstforståelse (Pøhler, 2015). Pøhlers metoder er udviklet til at øge tekstforståelse for fagtekster hos elever fra 13-17 år, men jeg vælger at afprøve dele af hendes strategier, da jeg vurderer, at yngre elever med samme udfordringer kan drage nytte af dem i henhold til at arbejde med æstetiske tekster.

Til at understøtte elevernes forståelse af teksten skal bogen læses højt som dialogisk oplæsning af læreren. Sara Hannibal anvendes til at beskrive metoden samt dens fordele (Hannibal, 2021). I forbindelse med den dialogiske oplæsning anvendes Olga Dysthe kort til at beskrive vigtigheden af lærerens anerkendelse af elevernes svar. De skal føle at samtalen er autentisk og deres svar har værdi (Dysthe, 1995).

I diskussionen inddrages kort "den enkle læsemodel" for at belyse læsningens to færdigheder (Oakhill, Cain, & Elbro, 2015).

Undersøgellesdesign

Som det læses i problemformulering, så ønsker jeg at undersøge, hvordan jeg kan arbejde undersøgende med litteratur, når man underviser i et segregeret specialtilbud. For at undersøge min problemstilling, tog jeg derfor kontakt til dansklæreren på den specialskole, hvor jeg var i praktik sidste år. Det var med henblik på en samtale for at fortælle om mine idéer til dette projekt og for at høre, om dansklæreren kunne være interesseret i et samarbejde.

I mit første og uformelle møde med læreren stod det klart, og bekræftede mine oplevelser fra praktikken, at arbejdet med litteratur generelt ikke får meget fokus i hverdagen, da danskundervisningen oftest bruges på at træne elevernes afkodning i henhold til at lære at læse. Læreren gav udtryk for at kompetencemålene for danskfaget tit læses, men det især findes svært at inkorporere kompetenceområdet "fortolkning" fra Fælles mål i danskfaget i planlægningen af danskundervisning (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019). Årsagen er at eleverne i denne klasse har svært ved afkodning, og med begrænset koncentrationsevne reduceres dansksekvenserne oftest til 20-30 minutters undervisning, og dermed når de sjældent at arbejde med mere end afkodning.

Da læreren har interesse for at arbejde mere med litteratur og også gerne på nye måder, blev vi enige om, at jeg udvælger en bog samt udarbejder et tilhørende undervisningsforløb, som læreren efterfølgende underviser i over tre undervisningsgange med mig som deltagende observatør i klasserummet.

Aktionslæring

Det blev i samtalen tydeliggjort, at aktionslæring er den undersøgelsesmetode, der er relevant for mit projekt.

Aktionslæring bliver ofte kaldt for aktionsforskningens lillebror. I begge metoder arbejder man som forsker tæt sammen med praksis og arbejder for at komme med ændringer til givne problemstillinger. Som Micki Sonne Kaa Sunesen skriver i sin bog *Sådan laver du undersøgelser*, så kan man sige at aktionsforskning er en undersøgelse der "... griber ind i nogens hverdag og peger på, hvilke ændringer og forandringer der skal ske." (Sunesen, 2020, s. 103)

Det handler kort sagt om at spørge de mennesker, der står i praksis, hvilke problemstillinger de oplever, som der skal ændres på. De ændringer og forandringer skal laves i fællesskab med de personer, som er involveret i praksis, da de ifølge Mia Husted besidder en viden og adgang til at skabe bevægelse (Husted, 2016, s. 359). Netop derfor var det relevant at kontakte dansklæreren fra min tredje praktik, da det var der, min interesse for emnet opstod, og hun samtidig har viden og erfaring til hvordan man arbejder med målgruppen.

Det er vigtigt at være bevidst om at den viden, der skabes gennem undersøgelsen, ikke er alment gyldig, men kun siger noget forholdet mellem "almene dimensioner og den konkrete kontekst" i det felt, vi, jeg som aktionsforsker, og dansklæreren og eleverne som deltagere, skaber (Husted, 2016, s. 338-339).

Eli Moksnes Furu skriver i *Læreren som forsker: Indføring i forskningsarbejde i skolen* at aktionslæring er "... det systematiske udviklingsarbejde, lærerne laver i skolen..." (Furu, 2014, s. 54). Det handler om at støtte og udvikle forandring i samarbejde og samtidig indsamle viden og anvende den gennem forandringsprocessen. Det betyder, at man skal stille spørgsmål til nuværende praksis for derefter at igangsætte en handling, som man følger igennem en proces samtidig med, man reflekterer over, hvad der sker (Furu, 2014). Derfor bliver handlingen at afprøve undervisningsforløbet med klassens primærlærer og med mig som observatør, hvor vi efterfølgende sammen evaluerer og reflekterer på forløbet.

Observation

Da observation er en stor del af aktionslæring og dermed også en betydelig del af empiriindsamlingen i denne opgave, vil denne metode blive uddybet nærmere i dette afsnit. Observation inddrages for at få et indblik i, om det rent faktisk kan lykkes at gennemføre den undervisning, som jeg planlægger. Samtidig ser jeg, hvordan elevgruppen reagerer. Det giver mig et blik for, om de læner sig ind i undervisningen, forstår den og er deltagende. Selvom jeg ikke udfører undervisningen, kan man argumentere for, at jeg er deltagende observatør. Sunesen definerer deltagende observation som: "... en metode til at skabe viden om det, som sker, når det sker dér, hvor det sker." (Sunesen, 2020, s. 54)

Inden observationerne udarbejdes der observationsskemaer med fokuspunkter til de enkelte aktiviteter i undervisningsforløbet. Observationerne får derfor karakter af strukturerede observationer, men der gøres også plads til at notere det umiddelbare og uplanlagte, der kan opstå i løbet af undervisningssekvenserne.

Ifølge Thomas Szulevics kan fordelene ved at anvende deltagerobservation være, at man som observatør både får blik på den verbale interaktion – samt den nonverbale. Derudover er det muligt at indfange de sensoriske forhold, der er til stede i rummet samt fornemme den sociale praksis på egen krop. Derudover har det den fordel, at man kan opbygge en relation til dem, man observerer, og dermed påkalder man sig ikke særlig opmærksomhed – eller forstyrrer med sin tilstedeværelse (Szulevics, 2015, s. 86-88). Det anser jeg også som en fordel med den elevgruppe, jeg skal observere på, da flere af eleverne har udtalevanskeligheder, som tager tid at lære at forstå, men grundet min tidligere erfaring med dem, har jeg en forståelse for, hvad de siger. Det må også antages, at det giver dem en tryghed i, at de kender mig, så de ikke først skal til at finde ud af, hvem jeg er, inden de kan læne sig ind i undervisningen. Nogle indvendinger mod metoden være at der mangler legitimitet. Kritikken lyder at det kan blive for "... subjektive, for løst strukturerede og for vanskelige at generalisere." (Szulevics, 2015, s. 89). Derudover kan jeg som observatør

ses som et ekstra *medierende led*, der kan filtrere observationerne og dermed påvirke validiteten (Szulevics, 2015, s. 90).

Det er flere forhold, der gør sig gældende ved observation. Det er blandt andet svært at kontrollere betingelserne for observationen, da virkeligheden konstant ændrer sig og dermed også de elever, jeg observerer på. Derudover skal man som observant være opmærksom på, at man er på udebane, og man dermed selv bliver påvirket af de uvante omgivelser. Det kan være svært at sortere i alle indtrykkene, da der kan opstå mange uplanlagte ting i løbet af observationen. Derudover er det vigtigt altid at indhente accept fra de involverede parter (Agerup & Willaa, 2016).

Til at behandle mine observationer har jeg lavet et skema med inspiration fra det Mette Molbæk udarbejdede til behandling og kodning af interview i forbindelse med sin Ph.d.-afhandling (Molbæk, 2016). I skemaet har jeg noteret mit fokus for observationerne samt hvad jeg reelt så og hørte. Dernæst har jeg kodet det, så jeg får dannet et overblik over, hvilke kategorier der bliver belyst i henhold til min problemstilling (se bilag 2). I forbindelse med kodningen er jeg opmærksom på, at der sker oversættelser, når jeg bearbejder mine observationer til tekst og kodning for til sidst at anvende det i analysen. Dertil kommer også at jeg oversætter lærerens og elevernes talesprog til skriftsprog. Det kan medføre en generalisering og jeg kan risikere at miste indhold og betydning i processen (Aarhus Universitet, 2023).

Teori

KiDM- Kvalitet i dansk og matematik

Kvalitet i dansk- og matematikprojektet – forkortet KiDM – er et landsdækkende storskalaprojekt, der forløb over tre år fra 2016-2019 med 172 deltagende skoler. Projektet blev gennemført for 4-5. klasse i matematik og for 7-8. klasse i dansk. Projektet har med dets fænomenologiske afsæt hensigt at undersøge om kvaliteten i de to store skolefag kan øges ved at arbejde med en undersøgende tilgang ”.. *der fremmer dialogiske, skabende og anvendelsesorienterede elementer i undervisningen.*” (KiDM – Kvalitet i dansk og matematik, 2023).

I danskfaget deltog 4483 elever, og der blev undersøgt, hvordan eleverne kan drage nytte af at arbejde undersøgende med æstetiske tekster (Hansen & Gissel, 2021a). I projektet er æstetiske tekster defineret som et udvidet tekstbegreb, hvor der foruden skønlitterære digte, romaner og noveller også er indfattet computerspil, film og tv-serier (Hansen, Elf, Misfeldt, Gissel, & Lindhardt, 2020, s. 21). I det undersøgende arbejde er fokus flyttet væk fra generelle analysemodeller, og i stedet fokuseres der på elevers oplevelse i mødet med teksten. Mødet med teksten – samt elevernes indlevelse i den, danner ramme for fortolkningen

af teksten, som de skal bringe ind i klassefællesskabet. Der skal eleverne gennem aktiv lytning og dialog skabe fælles forståelse og fortolkning for teksten (Hansen, Elf, Misfeldt, Gissel, & Lindhardt, 2020, s. 66).








I bogen *Tilbage til teksten* skrevet af Thomas Illum Hansen og Stig Toke Gissel, har de samlet KiDM projektets resultater for danskfaget, og går her i dybden med den undersøgende tilgang til litteratur. Her skriver de at eleverne gennem arbejdet med at undersøge æstetiske tekster møder en fremmederfaring, da de gennem teksten bliver præsenteret for en ”.. mere eller mindre fremmed verden, der er skabt af en anden.” (Hansen & Gissel, 2021a, s. 53). Denne fremmederfaring er vigtig at møde, da den er med til at udvikle os alsidigt, da vi udvider og korrigerer vores egne perspektiver og horisont i mødet med andres perspektiver på livet. Det er samtidig vores egne erfaringer, som er med til at gøre teksten levende, og ikke blot et møde med bogstaver på papir (Hansen & Gissel, Tag teksten tilbage, 2021a, s. 53-59).

For at frembringe elevernes egne individuelle oplevelser med teksten anbefaler Hansen og Gissel, at eleverne læser teksten individuelt, for derefter at sætte ord på sine følelser og oplevelser, da det er starten på at opbygge et fællesskab om litteratur (Hansen & Gissel, 2021a, s. 23). I forbindelse med at eleverne læser individuelt, skal der tages god tid – det som de i KiDM projektet kalder ”æstetisk langsomhed”, da det ikke kan forhastes at få eleverne til at gå i dialog med egne erfaringer i mødet med teksten. Ved at give sig god tid kan man lade eleverne blive i tekstens stemthed, som kan hjælpe eleverne til en dybere forståelse af teksten (Hansen, Elf, Misfeldt, Gissel, & Lindhardt, 2020, s. 24).

For at lykkes med at lave undersøgende undervisning i dansk, som giver eleverne et møde med fremmederfaring, er det vigtigt som lærer at være bevidst i sit valg af tekst. Som lærer skal man have blik for tekstens æstetiske form, men også for det eksistentielle indhold, som giver eleverne mulighed for at få en tilknytning til teksten (Hansen & Gissel, 2021a, s. 97).

I forbindelse med KiDM projektet er der udarbejdet syv undersøgelsesorienterede strategier med formål at hjælpe eleverne gennem arbejdet (Hansen, Elf, Misfeldt, Gissel, & Lindhardt, 2020, s. 70). Alle strategierne er tilføjet ikoner, som gør det læsevenligt for eleverne.

Hansen og Gissel skriver i *Undersøg litteraturen! Engagerende undervisning i æstetiske tekster*, som er endnu en

Strategi	ikon	Konkrete handlinger
Forståelse <i>Før du læser teksten</i>		<ul style="list-style-type: none"> • Vær åben over for den litterære tekst. • Indstil dig på nye og anderledes måder se og sige ting på. • Vær klar på at skaffe den viden, der er nødvendig for at forestille sig tekstens verden.
Oplevelse <i>Oplev tekstens verden</i>		<ul style="list-style-type: none"> • Giv dig tid til at opleve tekstens verden. • Følg teksten, og lev dig ind i personer og handling. • Omsæt din oplevelse til andre udtryk (fx skrift, drama, video), der beriger oplevelsen. • Bemærk mærkværdige ting og stemninger, men vent med at drage konklusioner. • Hold dig åben for mange mulige tolkninger.
Opdagelse <i>Gå på opdagelse i teksten</i>		<ul style="list-style-type: none"> • Gå på opdagelse på kryds og tværs i teksten. • Overvej mulige sammenhænge. • Find centrale tekststeder og betydninger. • Giv bud på, hvad teksten drejer sig om.
Afprøvning <i>Prøv jeres tolkning af</i>		<ul style="list-style-type: none"> • Tjek selv begrundelser og teksthenvisninger. • Afprøv bud på tolkninger i fællesskab med andre. • Vær åben for dialog, og giv respons til andre. • Læg en plan for yderligere undersøgelse.
Uddybning <i>Grav dybere i teksten</i>		<ul style="list-style-type: none"> • Gå i dybden med udvalgte tekststeder. • Analysér større sammenhænge. • Begrund tolkninger med henvisning til teksten.
Fortolkning <i>Samling af jeres tolkninger</i>		<ul style="list-style-type: none"> • Begrund de vigtigste temaer og tekststeder. • Diskutér hvad teksten egentlig drejer sig om. • Giv et bud på en samlet fortolkning af teksten.
Perspektivering <i>Vurdér og perspektivér</i>		<ul style="list-style-type: none"> • Prøv at forstå teksten i relation til dig selv. • Prøv at forstå teksten i relation til det omgivende samfund. • Vurder tekstens kvalitet og relevans. • Saml op på de faglige pointer, som undersøgelsen af teksten har ført frem mod.

Figur 2 Hansen, Elf, Misfeldt, Gissel & Lindhardt, 2020, s. 70

udgivelse i forlængelse af KiDM projektet, at de syv strategier ". . . sætter et didaktisk fokus på samspillet mellem elevernes æstetiske erfaring og den fagligt kvalificerende analyse og tolkning." (Hansen & Gissel, Undersøgende litteraturundervisning, 2021b, s. 42).

En af de ting eleverne bliver trænet i, når der arbejdes med den undersøgende tilgang til litteratur, er inferensdannelse. At danne inferenser betyder at vi som læser udfylder de tomme pladser i teksten, som ikke fremstår direkte. Gissel og Hansen arbejder med tre niveauer af inferenser: forbindende, uddybende og fortolkende inferenser. Forbindende inferenser anvendes, når man skal finde sammenhæng i teksten. Det kan fx være, der står angivet et navn i første sætning, og der så i stedet for navnet står "han" i den efterfølgende sætning. Så hjælper den forbindende inferensdannelsen med, at vi som læser ved, at det er den samme person. I uddybende inferensdannelse kobler vi som læser vores egne erfaringer med tekstens informationer. Derved får vi en dybere forståelse for teksten, der kan være med til, at vi bliver grebet af den og får en oplevelse ud af at læse den. Det højeste niveau af inferenser er den fortolkende inferens. Her kobler læseren informationer fra teksten og tillægger dem betydning og kobler dem med sin viden om tilstande i verden, hvilket åbner teksten endnu mere (Gissel & Hansen, 2021c, s. 50-61) .

Tekstforståelse

Lis Pøhler har udviklet to metoder til at understøtte forståelse, når der læses tekster. Det er metoderne "læserollemetoden" og "stil spørgsmål". Metoderne er afprøvet i projektet *Strukturerede tekstsamtaler* fra 2013-2015, hvor der deltog 13-16årige elever med autisme eller generelle indlæringsvanskeligheder fordelt i Finland, Sverige og Danmark. Til gennemførelse af de 16 undervisningsgange i projektet er der valgt kortere fagtekster, da argumentet er, at det er den slags tekster, eleverne vil møde flest af efter endt skoletid (Pøhler, 2015, s. 9-18).

Da forløbet har til mål at styrke tekstforståelsen hos eleverne, skal alle tekster læses højt – uafhængig af hvilken metode der anvendes. Det vælges for at give elever med afkodningsvanskeligheder samme forudsætning for at deltage. Det er altså ikke et projekt, der er tiltænkt at arbejde med afkodning (Pøhler, 2019b, s. 6).

Metoden "læserollemetoden" går ud på at eleverne lærer fire strategier til at læse med: forudsige, stille spørgsmål, finde nye ord og sammenfatte. Eleverne får udleveret en sætning ad gangen. De skal på den baggrund forudsige, hvad de tror teksten handler om, de skal stille spørgsmål til det læste og udpege nye ord og undersøge, hvad de betyder. Når størstedelen af teksten er læst, skal eleverne også inddrage den fjerde strategi, hvor de sammenfatter, hvad de har læst.

I den anden metode "stil spørgsmål" får eleverne udleveret hele teksten til at starte med. Her skal eleverne trænes i ". . . at stille spørgsmål til teksten på flere niveauer: finde konkrete informationer på linjen, kombinere informationer fra flere steder i teksten, inferere og reflektere." (Pøhler, 2015, s. 20).

Første strategi skal hjælpe eleverne med at udpege et konkret sted i tekstens første linje, hvor de finder svar på et lukket spørgsmål. I næste strategi skal eleverne finde svaret ved at kombinere informationer fra flere steder i teksten. I tredje strategi trænes eleverne i at anvende inferensdannelse, hvor svaret på spørgsmålet ikke står direkte angivet i teksten, men i stedet skal gives ved at koble hints i teksten. Dernæst bevæger spørgsmålene sig også væk fra at være lukkede til at være åbne – og med flere svarmuligheder, hvilket træner eleverne i at være åbne overfor, at en andens elev svar kan være lige så rigtigt, som det en anden elev svarer. I sidste spørgsmål skal eleverne koble deres egen viden og erfaring med teksten for at opnå forståelse (Pøhler, 2015, s. 20-21).

Lærerfaglig analyse

Til- og fravalg

I min søgen efter den rette tekst til forløbet læste jeg flere bøger, inden jeg udvalgte *Læsepadden Pede* af Carl Quist- Møller. Jeg overvejede at anvende *Lille Frøken Pingelpot* af Marianne Iben Hansen, der handler om den lille Pingelpot, der føler sig anderledes end de andre kyllinger i hønsegården, da hun ikke kan pippe, men i stedet siger en besynderlig remse. Bogen er skrevet på rimvers, og det medfører at der udover at arbejde undersøgende med bogen også kan arbejdes med elevernes sproglige opmærksomhed, når Pingelpots remse læses op. Jeg valgte bogen fra, da jeg vurderede den blev for lang til de tre undervisningsgange, da oplæsningen og ordarbejdet ville tage for lang tid, så der dermed ville blive begrænset med tid til de efterfølgende aktiviteter. Derudover fravalgte jeg også *Mandfolk* af Mette Hanghøj Mortensen, selvom jeg i første omgang var mest stemt for at anvende denne, da jeg tænkte at de fem drenge i klassen ville finde det interessant med bogens fokus på værktøj og håndværk. Men da jeg læste dybere ind i teksten, vurderede jeg, at de ville skulle drage for mange nødvendige inferenser, for at forstå at bogen handler om to drenge, der ikke kan finde ud af at lege sammen, da Villy egentlig bare er venner med Bønne, fordi han gerne vil være sammen med Bønnes far.

Læsepadden Pede

Læsepadden Pede handler om skildpadden Pede, der er meget træt, og som ikke har lyst til at deltage i turen til biblioteket med sine venner. På biblioteket bliver han glemt, da vennerne tager hjem, og mens han går rundt alene, opdager han, hvor magiske bøger kan være (Quist-Møller, 2022).

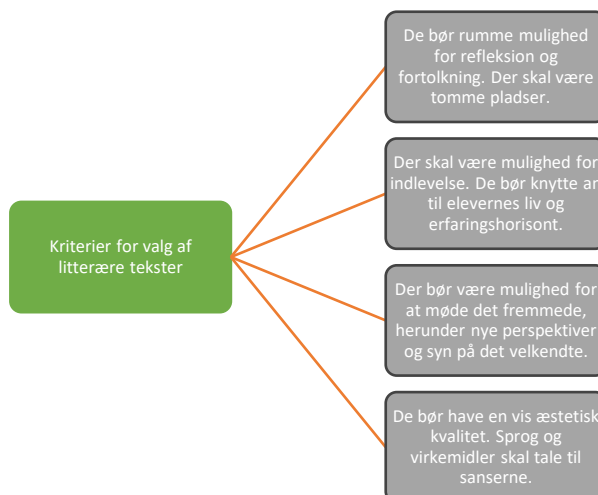
Joy Lieberkind angiver fire punkter som kriterie for valg af litterære tekster, man som lærer skal være opmærksom på, når man vælger litteratur til at arbejde med i sin undervisning.

Selvom "Læsepadden Pede", ifølge forlaget Gutkinds anvisning, er for de mindste børn, så er der stadig tomme pladser i teksten. Vi får ikke at vide hvorfor Pede er

træt, og hvorfor han ikke gider på biblioteket med sine venner. Det leder frem til at spørge ind til elevernes egne erfaringer med at være træt og ikke have lyst til at deltage i aktiviteter i skolen, som aktiverer deres indlevelsessevne, som Lieberkind også angiver som et kriterie for valg af tekst. Dertil kan eleverne reflektere over den tomme plads i teksten i henhold til at Pede ikke gider på biblioteket. Er det mon fordi han tidligere har haft en ærgerlig eller kedelig oplevelse på biblioteket? Derudover får vi ikke at vide hvorfor han kan tage sit skjold af, som Pede gør, da han virkelig skal koncentrere sig, hvilket giver anledning til at samtale om hvorfor han kan det, når det ikke forholder sig sådan med skildpadder i den virkelige verden. Desuden åbner det op for at samtale med eleverne om de kan genkende følelsen af at skulle koncentrere sig. Ifølge Lieberkind skal eleverne møde "det fremmede" i teksten, som giver nye perspektiver på det ellers velkendte. Det samme lægges der stor vægt på i KiDM. Man kan sige at det måske ikke er at møde det fremmede, når en skildpadde skal på biblioteket, men med elevgruppen i mente er det måske alligevel en mulighed for at møde det fremmede, da flere af eleverne måske ikke møder biblioteket udover i en skolekontekst. Dertil møder de også det fremmede i at skildpadden Pede bliver levendegjort og som giver eleverne en oplevelse i at se anderledes ud end en almindelig skildpadde gør.

Det sidste kriterie er kravet om æstetisk kvalitet. Denne ses i bogens brunlige udtryk, hvor det ligner at illustrationerne er trykt på karduspapir. Udtrykket er gennem bogen afdæmpet i farverne, men der kommer gradvist flere farver på, jo mere Pede fordyber sig i bøgerne. Det ses især ved krukken på Pedes hoved, hvor der begynder at vokse en blomst op, som senere bliver til en hel buket i farver, da han opdager bøgernes magiske verden.

Lieberkind inddrager også den svenske litteraturkritiker Maria Nikolajevas fem kategorier til beskrivelse af interaktionen mellem det verbale sprog og det billedsproglige i billedbøger: symmetriske billedbøger, kompletterende billedbøger, ekspanderende eller forstærkende billedbøger, kontrapunktiske billedbøger og



Figur 3 Lieberkind, Joy, 2021, s. 29

modstridende eller ambivalente billedbøger (Lieberkind, 2021, Nikolajeva & Scott, 2000). I denne lærerfaglige analyse er det relevant først at fremhæve at bogen primært er symmetrisk, hvilket vil sige at billeder og tekst understøtter hinanden og dermed skaber redundans for læseren. Dog skal det også fremhæves, at der trods den meget symmetriske fortælling også er kontrapunktiske elementer i bogen. Når der er kontrapunktiske forhold i bogen, så sætter tekst og billeder spørgsmål til hinanden. Dette ses fx på sidste side hvor der i teksten står at Pede ikke er træt, men billedet viser en sovende skildpadde i vognen fyldt med bøger og med fire Z'er til at illustrere at han sover. Derudover fortælles der ikke noget i teksten om krukken på Pedes hoved, og det åbner for spørgsmålene om hvorfor han har sådan en på hovedet, hvorfor den pludselig vender om, og hvorfor der derefter begynder at vokse en blomst op. Dette stiller krav til elevernes evne til at danne inferenser for at forstå hvad billedet fortæller, når det ikke bliver fortalt i teksten. Eleverne skal kunne inddrage alle tre niveauer af inferens, som beskrives i KiDM, da de skal koble billedet af Pedes blomst, der vokser i takt med han får mere og mere viden fra bøgerne, med deres egne erfaringer med at tilegne sig viden via bøger – og den betydning det kan have for deres egen fantasi og indlevelsessevne, for at opnå den fulde forståelse for blomstens symbolik.

Analyse

I nedenstående analyse vil jeg først begrunde mit undervisningsforløb og argumentere for valgte aktiviteter i sammenhold med den lærerfaglige analyse af *Læsepadden Pede* (Quist-Møller, 2022).

Dernæst analyseres gennemførelse af undervisningsforløbet, hvor der inddrages observationer fra de tre undervisningsgange. Observationerne er fremhævet med en anden **tekstfarve**, for at støtte læsevenligheden.

Begrundet undervisningsforløb

Undervisningsforløbet er planlagt med Ross Greens grundprincip "børn gør det godt, hvis de kan" (Greene, 2018) i baghovedet, da det er dette værdigrundlag, skolen bygger på. Samtidig er det planlagt med mit forhåndskendskab til elevernes forudsætninger fra min praktik, så de bliver hjulpet på vej i forståelsen af den valgte tekst. Da forløbet er planlagt af mig, men gennemføres af deres dansklærer, er der plads til at springe opgaver over, eller ændre på rækkefølgen af aktiviteter, da det ikke er nemt at vide på forhånd hvordan undervisningen udvikler sig, som Uljens skriver i p3 i "Den pædagogiske flue" model. Man kan som lærer ikke forberede sig på hvad der sker i undervisningen, lige meget hvor meget man planlægger inden. Derfor skal man være i stand til at evaluere undervejs og træffe nye valg, hvis dette vurderes nødvendigt (Madsen, 2014).

Forløbet bygger på kompetencemålet *"Eleven kan forholde sig til velkendte temaer gennem samtale om litteratur og andre æstetiske tekster"* (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019, s. 6), som hører til kompetenceområdet *"fortolkning"*.

For at hjælpe eleverne læses bogen højt med inspiration fra dialogisk oplæsning med spørgsmål undervejs – både til teksten, men også til elevernes forståelse og relatering til eget liv af det Læsepadden Pede oplever undervejs. Jeg har på forhånd valgt 10 steder i bogen, hvor læreren skal stoppe op og stille spørgsmål (se bilag 1). Dialogisk læsning fungerer ifølge Sara Hannibal bedst i mindre elevgrupper på mellem tre til otte børn. Dertil er det en anbefaling, at bogen læses flere gange, da de mange stop undervejs kan forstyrre fortællingen til fordel for dialogen (Hannibal, 2021, s. 561-562). Da forløbet er begrænset til tre kortere undervisningsgange, bliver det ikke en mulighed at nå at læse bogen højt flere gange, og den dialogiske oplæsning sker allerede ved første oplæsning.

Første lektion er primært afsat til højt læsning af bogen. Selvom de i KiDM projektet anbefaler at eleverne møder teksten individuelt ved at læse den selv, er der ingen tvivl om her, at bogen skal læses højt (Hansen, Elf, Misfeldt, Gissel, & Lindhardt, 2020). Bogen læses højt, da elevernes afkodningsevne ikke er på niveau til selv at kunne læse den, og fokus her er på oplevelsen, og den skal ikke forstyrres af afkodningsvanskeligheder, hvilket Pøhler også anbefaler i henhold til hendes metoder til at skabe tekstforståelse (Pøhler, 2019b). I dialogisk oplæsning er der fokus på at eleverne skal klædes på til læsningen ved at der i før læsningen tages god tid til tale om bogen, inden den læses. Her skal læreren stille spørgsmål til hvad eleverne tror bogen handler om, om deres fortolkning af en læsepadder, og hvem de tror Pede er. For at understøtte dialogen inddrages en hæklet figur af Pede, som læreren kan sidde med og vise hvem Pede er – og som eleverne kan få lov at røre ved, og dermed få aktiveret flere sanser. Dette passer med første strategi fra KiDM, der netop er *"forforståelse"*. Her bruges der tid på at hjælpe eleverne ind i den litterære tekst, de skal til at arbejde med. I henhold til mødet med Læsepadden Pede hjælpes eleverne til at forstå at det handler om en skildpadder, som forfatteren har valgt at kalde en *"læsepadder"* – og at han ikke er en helt almindelig skildpadder, da han kan tage sit skjold af. Dette understøttes af den hækledede Pede, der er udarbejdet så skjoldet kan tages af ham. I skjoldet er der også plads til en lille hæklet bog. Eleverne kan fysisk se og røre ved både Pede og skjoldet - og udover at titlen henleder tankerne på at det handler om at læse, så gør den lille bog i skjoldet det også.

Dette greb understøttes i *Grib litteraturen*, hvor de kalder det *"litteraturkuffert"*. I *Grib litteraturen* argumenteres der for at der i litteraturundervisningen længe har været fokus på før-, under- og efterlæsningen, som sikrer *"... progression og bevægelse frem og tilbage imellem teksten og læseren. . ."* (Henkel, Jakobsen, Frydensbjerg, Simonsen, & Michaelsen, 2020, s. 28), men med deres greb bliver der mulighed for at arbejde med før- og efterlæsningen ud fra *"... æstetiske og sansebaseede tilgange, som*

igen skal kombineres med tilgange, hvor fællesskabet og samtalen tilgodeses." (Henkel, Jakobsen, Frydensbjerg, Simonsen, & Michaelsen, 2020, s. 28). I bogen arbejder de med fem faser: stemthed, tekståbnere, tekstfordybelse, tekstitænkere og verdensvendthed. "Litteraturkufferten" hører under stemthed, hvor der er fokus på förläsningen så elevernes forventninger og nysgerrighed til teksten vækkes. Grebet går ud på at man samler en eller flere ting, der relaterer sig til fortællingen, og förer en samtale med eleverne inden de får præsenteret bogen (Henkel, Jakobsen, Frydensbjerg, Simonsen, & Michaelsen, 2020, s. 39-46).

Under den dialogiske läsning er det vigtigt som lærer at stoppe op og spørge eleverne hvad de tror, der nu vil ske i historien, spørge ind til om de kender ordene og lade eleverne koble historien sammen med erfaringer fra deres eget liv. Hannibal læner sig op ad Olga Dysthes tilgang til at före autentiske samtaler i klasserummet, hvor læreren skal lytte til elevernes svar samt inddrage disse i næste spørgsmål. Det kalder Dysthe for optag og høj værdisætning af elevernes svar, der skal bidrage til at eleverne föler sig inddraget i samtalen og de ikke kun forventes at svare det, som de måske tror læreren forventer, de svarer (Dysthe, 1995). Dette göres også for at hjælpe eleverne ind i den anden strategi i KiDM, nemlig "oplevelse". Her skal eleverne give sig god tid til at fornemme og opleve teksten og dens univers, og i dette undervisningsforløb hjælpes det på vej via de dialogiske spørgsmål undervejs. På samme måde hjælper lærerens spørgsmål også videre ind i tredje strategi "opdagelse", hvor der undersøges vigtige tekstpassager og sammenhænge. Elevgruppen formodes ikke selv at kunne udpege de steder, derfor skal læreren understøtte arbejdet. Man kan argumentere for at begge Pøhlers metoder passer godt ind i forløbet, selvom "læserollemetode" tager udgangspunkt i at eleverne får udleveret en sætning ad gangen. Det gör de ikke her, da læreren læser hele bogen for eleverne, dog afbrudt af spørgsmål, men strategien passer alligevel godt ind i forløbet, da eleverne også her skal forudsige hvad de tror bogen handler om. Dertil skal de stilles spørgsmål til teksten, hvilket eleverne skal göre sammen med læreren i dette forløb. De skal også være opmærksomme på nye ord, og det bliver der blandt andet med fokus på ordet "læsepadder". Pøhler slutter "læserollemetoden" af med "sammenfatning", og det sker efter at bogen er læst højt. I Pøhlers anden strategi "stil spørgsmål" skal eleverne øves i at stille konkrete spørgsmål til teksten samt kombinere informationer fra flere steder, hvilket leder eleverne til at inferere og reflektere. Det kommer eleverne også til via den dialogiske oplæsning samt fokus på strategierne fra KiDM (Pøhler, 2015, Hansen, Elf, Misfeldt, Gissel, & Lindhardt, 2020).

Efter højtlläsningen skal eleverne spørges om, hvorfor de tror Pede har en blomst på hovedet, og svare på, hvem de kan lide at læse böger sammen med. Efter opläsningen skal eleverne i gang med aktiviteter, der relaterer sig til bogens fortælling.

Forlaget Gutkind har udarbejdet materiale til efterbearbejdning med bogen, som er findes på deres hjemmeside. Den første aktivitet er en redidaktisering af en af opgaverne derfra (Gutkind Forlag, 2022). I

den originale opgave skal der tegnes streger fra Pede til forskellige følelser, men jeg har valgt at printe billeder ud og lave følelseskort, som eleverne i fællesskab skal placere i rundt i klasselokalet. På følelseskortet er der tilføjet emojis for at understøtte de elever, der ikke kan læse ordet. I opgaven lægges der vægt på at eleverne samarbejder og der samtales om hvilken følelse der er på spil, og om eleverne genkender dem. De samme billeder og ord har jeg også valgt at lave som vendespil. I vendespillet får de både trænet deres forståelse for historien, deres hukommelse og afkodning samt deres evne til at samarbejde.

I forlængelse af de to ovenstående aktiviteter inddrages aktiviteten "Få teksten ind i kroppen" fra *Grib litteraturen*. Grebet hører til fase 2: tekståbnere, som hjælper eleverne med at fastholde deres første og umiddelbare oplevelse af teksten og hjælpe dem dybere ind i teksten og fortolkningen ud fra disse (Henkel, Jakobsen, Frydensbjerg, Simonsen, & Michaelsen, 2020, s. 29). Øvelsen går ud på at eleverne står i rundkreds og skiftes til at trække et af følelseskortene, som de skal ind i midten og mime for de andre. Eleverne må meget gerne sætte lyd på for at understøtte følelsen. Derefter skal de andre efterligne udtrykket. Læreren starter med at vise hvad der skal gøres, så eleverne ved hvad der forventes af dem.

Derudover har jeg valgt at tage to opgaver med fra Gutkinds eget materiale uden at redidaktisere dem. Dette er dels for at afprøve om eleverne kan lave en opgave, uden den skal redidaktiseres, men også fordi jeg vurderer, at opgaven er god og kan være med til at belyse om eleverne forstår hvorfor Pedes blomst vokser. I den første opgave skal eleverne tegne hvordan deres fantasiblomst ville se ud, hvis de havde en krukke på hovedet ligesom Pede. Det er en opgave der kræver, at eleverne forstår koblingen mellem at jo mere viden Pede får fra bøgerne, jo mere vokser hans blomst på hovedet, som symboliserer hans fantasi og viden. Eleverne skal omsætte det de får ud af historien til et kreativt element. Den anden opgave fra materialet er en labyrintøvelse, hvor man skal føre vennerne frem til Pede, for at få ham med hjem fra biblioteket (Gutkind Forlag, 2022). Denne er taget med, da jeg ved fra min tidligere erfaring med elevgruppen, at de hurtigt kan blive kørt trætte, og kan have brug for en stillesiddende opgave, hvor de arbejder individuelt (se bilag 1).

Gennemførelse af undervisning

Undervisningen starter med at klassens fem elever bliver kaldt med til tavlen, hvor de hver får en pude, de skal sidde på, mens undervisningen foregår. Eleverne sidder i en halvcirkel rundt om læreren. Læreren starter forløbet med at holde den hækledede Pede op for eleverne, og fortæller at de nu skal til at arbejde med en bog omhandlende ham, og de skal starte med at tale om, hvem de tror figuren er. En strategi som ifølge KiDM projektet er vigtigt, når man starter den undersøgende litteratursamtale op (Hansen, Elf, Misfeldt, Gissel, & Lindhardt, 2020). Eleverne skal have en chance for at få indsigt i hvilken tekst, de skal

beskæftige sig med, inden oplæsningen går i gang. Det samme understøtter grebet "litteraturkuffert" fra *Grib litteraturen*, som netop er tænkt til at skulle vække elevernes nysgerrighed (Henkel, Jakobsen, Frydensbjerg, Simonsen, & Michaelsen, 2020). Dette lykkes læreren med, når nedenstående observation inddrages, hvor en elev med det samme spørger til Pedes krukke på hovedet.

Læreren: Kan I se, at den hæklede figur, jeg sidder med, og figuren på bogen er den samme?

Elev 2: Hvorfor har han den der på? (mens han peger på Pedes hoved)

Læreren: Det er faktisk et rigtig godt spørgsmål! Hvad er det han har på hovedet, den lille skildpadde? (se bilag 2)

Eleven svarer egentlig ikke på lærerens spørgsmål, fordi han er optaget af hvorfor Pede har en blomst på hovedet. Man kan argumentere for at eleven allerede her får en oplevelse, da Pedefiguren gør indtryk ved at se anderledes ud, og eleven investerer energi i at spørge mere ind til ham. Et tegn som er med til at definere oplevelse ifølge KiDMs definition, som angivet i begrebsafklaringen (Steffensen & Hansen, 2022). Endvidere kan man argumentere for, at eleverne møder den fremmederfaring, som KiDM definerer som vigtig for at udvide elevernes perspektiv og horisont, da det netop er elevernes umiddelbare følelser og æstetiske impuls, der vækker denne (Hansen, Elf, Misfeldt, Gissel, & Lindhardt, 2020, s. 23).

Læreren viser at elevens input til samtalen har høj værdisætning, som Dysthe kalder det, da hun bruger elevens spørgsmål til at stille videre ud i klassen (Dysthe, 1995).

Elev 5: Det er en plante med en potte, han har på hovedet. En potteplante.

Elev 1 (henvendt til elev 5): Du mener, at han har en krukke på hovedet.

Læreren: Det er rigtigt. Det kan nemlig hedde begge dele. Men hvad er det der er i potten eller krukken?

Elev 1: Jord

Læreren (mens hun peger på blomsten): Hvad hedder den fine en, der er her?

Elev 4: En blomst

Læreren: Ja, det er nemlig en blomst

Elev 1: En smørblomst? En sommerblomst?

Læreren: Jeg ved ikke hvad det er for en blomst, men vi kan godt kalde det en forårs- eller sommerblomst. (Se bilag 2)

Læreren og eleverne fortsætter med at tale om hvem Pede er, og hvorfor han ser ud som han gør, og læreren fortsætter med at bruge den hæklede Pede som artefakt til at understøtte samtalen. Eleverne stiller flere spørgsmål til Pede og hans udseende, uden at læreren initierer dette direkte. Det ses blandt andet at flere af eleverne stiller spørgsmål tilbage til læreren, når hun stiller et, så de reelt ikke svarer på spørgsmålet, men grundet deres nysgerrighed på Pede, stiller et andet. Derudover interagerer eleverne også med hinanden, og enten svarer på et spørgsmål, som en anden elev har stillet, eller stiller et spørgsmål

tilbage. Elevernes nysgerrighed er vakt, de er kommet i stemthed, og de undres over Pedes udseende. Samtidig interagerer de med hinanden, som Pøhler har som et af formålene i sine metoder. Ved at spørgsmålene er åbne giver det eleverne mulighed for at svare forskelligt dertil. Dette åbner for at eleverne får indsigt i de andres svar, og kan reagere på det, som det ses elev 1 gør til elev 5. Han er ikke enig i det er en potte, men mener det hedder en krukke, og læreren anerkender begges svar ved at sige at det kan hedde begge dele.

Stemtheden og nysgerrigheden forsætter, da læreren går videre med förläsningen. Dette ses i eksemplet nedenfor, hvor en af eleverne spørger hvad skildpadden hedder.

Læreren: Der er en grund til at vi har ham har med, og nu skal vi til at finde ud af hvad bogen handler om

Elev 5: Hvad er hans navn?

Læreren: Ja, rigtig godt spørgsmål. Er der en af jer, der kan læse det på forsiden?

Elev 1 afkoder med støtte, at han hedder Pede, og han er en læsepadder samt bogen er skrevet af Carl Quist-Møller.

Læreren: Flot

Elev 1: Ligesom vindmøller, der kan lave korn om til mel. (Se bilag 2)

Eleven, som afkoder bogens titel, begynder at snakke om møller, og at de kan kværne mel. Selvom det ikke er relevant for fortællingen, så viser han, at han forstår at sætte forfatterens navn i relation til noget udenfor en skolekontekst. Anderledes går det, da læreren sporer samtalen ind på blomsten. Selvom eleverne er nysgerrige på Pede, og selv stiller spørgsmål til hvem han er, så er der ingen elever der markerer eller svarer, da læreren konkret spørger ind til hvorfor de tror, han har en blomst på hovedet. Eleverne viser ikke umiddelbar forståelse for hvorfor den blomst er placeret der, og det får læreren til at gå i gang med den dialogiske oplæsning.

Der er i undervisningsforløbet planlagt ti spørgsmål, hvor der gøres stop i oplæsningen, og læreren skal stille spørgsmålene. Generelt viser eleverne indlevelse i spørgsmålene, og den langsomme oplæsning afbrudt af spørgsmål giver den æstetiske langsomhed, som KiDM siger er nødvendig for at komme ind i teksten (Hansen, Elf, Misfeldt, Gissel, & Lindhardt, 2020). Det giver eleverne tid til at reflektere og komme med uddybende svar. Dertil kan man argumentere for at den dialogiske oplæsning rammer elementer fra begge af Pøhlers metoder, da læreren stiller spørgsmål til eleverne, som hjælper dem med at forstå og sammenfatte teksten. Ydermere hjælpes de på vej til at danne nødvendige inferenser til at trække informationer fra teksten ind i egne erfaringer, som gør at eleverne reflekterer over hvad de hører i teksten. Et af de andre spørgsmål, der sætter gang i elevernes uddybende inferensdannelse er da læreren spørger om der er nogle af eleverne, der har prøvet at blive væk.

Læreren: Har I prøvet at blive væk eller blive glemt et sted?

Elev 4: Ja, jeg blev væk i XX (lokalt supermarked)

Læreren: Hvordan følte det at blive væk?

Elev 4: Træls.

Elev 2: Engang var jeg på legeplads med min mor, og pludselig kunne jeg ikke finde hende.

Læreren: Hvordan følte det?

Elev 2: Jeg savnede min mor. (se bilag 2)

Til spørgsmålet, hvad eleverne selv kunne finde på bygge af bøger, anvender elev 2 både uddybende og fortolkende inferens.

Læreren: Hvad ville I bygge, hvis I skulle bygge noget af bøger?

Elev 4: En traktor.

Elev 5: En mejetærsker.

Elev 1: En bil og bilvask.

Elev 3: Det ved jeg ikke.

Elev 2: Jeg ville bygge et skilt og skrive "help me help me" på, og stå med det, så jeg kan blive fundet. (Se bilag 2)

Hvor de andre elever svarer meget konkret på spørgsmålet, tænker elev 2 sit svar ind i teksten, og anvender sin viden om at man med et skilt kan kommunikere, at man er fanget og har brug for hjælp.

Til anden undervisningsgang starter læreren med at lave en længere opsamling fra dagen før. Da elevernes arbejdshukommelse er kort, er det nødvendigt med grundige opsamlinger for at få alle elever gjort klar til at arbejde videre. Man kan også argumentere for at det er med til at genetablere elevernes stemthed for teksten.

Efter opsamlingen skal eleverne i gang med at koble billeder fra bogen med tilhørende følelseskort.

Læreren: Elev 2 vil du vælge et billede?

Elev 2 udvælger et billede og viser til læreren.

Læreren: Hvilken følelse tror du hører dertil?

Elev 2 viser med sit kropssprog hvordan man kan se overrasket ud. (Se bilag 2)

Da elev 2 af sig selv viser med kroppen hvordan man ser overrasket over, tager læreren det didaktiske valg at slå opgaven sammen med "få teksten ind i kroppen" øvelsen fra *Grib litteraturen* (Henkel, Jakobsen, Frydensbjerg, Simonsen, & Michaelsen, 2020). Et valg der efter Uljens model giver god mening, da man som lærer løbende gennem sin undervisning, skal læse rummet og evaluere og genplanlægge sin undervisning. Hvis læreren havde holdt fast i at gennemføre aktiviteterne i rækkefølge i henhold til undervisningsplanen, var det ikke sikkert de var kommet gennem begge, da flere af eleverne virkede trætte.

Efter elev 2 har vist følelsen med kroppen samt koblet billedet med følelseskort, hænger han begge på væggen med støtte fra klassens pædagog. Derefter spørger læreren ind til om de kender følelsen.

Læreren: Man kan blive overrasket over noget der er godt, men man kan også blive overrasket over noget, der ikke er godt. Har I prøvet det?

Elev 3: Jeg har prøvet at blive overrasket, da min ven over i XX (elevens aflastningsinstitution) pludselig stoppede, og så blev jeg ked af det, fordi han var min ven. (Se bilag 2)

Her viser eleven at kan drage uddybende inferens til egen livsverden og koble overraskelsesfølelsen fra bogen til en oplevelse, han tidligere har været udsat for. Det er ifølge KiDM med til at give teksten et ekstra lag, som er med til at den undersøgende undervisning lykkes (Hansen, Elf, Misfeldt, Gissel, & Lindhardt, 2020). Derefter går det på tur med at vælge et billede og mime følelsen med kroppen, og eleverne læner sig ind i opgaven og interagerer med hinanden, mens de mimer følelserne.

Ligesom eksemplet fra tidligere, hvor eleverne har svært ved at svare på hvorfor de troede Pede har en blomst på hoved, er det også svært for dem, da de i tegneopgaven skal tegne hvordan deres egen blomst vil se ud, hvis de havde en på hovedet. Det er også det sted i bogen hvor den symmetriske fortælling og redundansen ophører og det kontrapunktiske element kommer frem (Nikolajeva & Scott, 2000). Inden eleverne får tegneopgaven, gennemgår læreren derfor den del af bogen igen, hvor Pedes blomst begynder at spire og springe ud. Læreren prøver på forskellige måder at få eleverne til at sætte ord på, hvad de tror der sker med Pede, men det er ikke nemt, da eleverne som tidligere nævnt virkede trætte denne dag.

Læreren: Hvad er det der skete med Pedes blomst?

Elev 1: Hvornår er der formiddagsmad?

Læreren: Det spirer og den vokser, kan I se det? Hvorfor tror I det gør det?

Elev 2: Fordi han er glad.

Læreren: Hvad er det I gør om tirsdag på biblioteket?

Ingen elever svarer at de læser bøger, men et par af eleverne begynder at sige "bip-lyde", som imitation af at de låner bøger.

Læreren: Er I meget trætte i dag? Hvad sker der når man læser? I stedet for en blomst, kan det også være sådan en lyspære der lyser jo mere han læser?

Elev 1: Ligesom når man pudser ens glorie.

Læreren: Det bliver vist for overført nu. Nu skal I i stedet have en konkret opgave. I skal tegne hvordan jeres blomst vil se ud, hvis I har en på hovedet.

Elev 5: Ej, det er for underligt. (Se bilag 2)

Eleverne går i gang med at tegne, men et par af eleverne ved ikke hvordan de skal gribe opgaven an deriblandt elev 5, som giver udtryk for, at det er en underlig opgave. Det hjælper ham at sætte den hækledede Pede på sit bord og tegne efter ham, men man kan argumentere for, at han ikke har forstået opgaven, men blot tegner en gengivelse af hvordan Pede ser ud. Elev 1 har svært ved at gennemføre opgaven, da det forstyrrer ham at tegnefeltet ikke er hvidt, men mere brunligt som bogen. Her vælger læreren at sige at han skal vende sit papir og tegne på bagsiden. Endnu et eksempel på Uljens evaluering og genplanlægning i timen, da man ikke på forhånd ved, hvad der kan spænde ben for at eleverne opnår at deltage i aktiviteterne. Elev 4 tegner en solsikke, da det er elevens yndlingsblomst. Fremhævede observationer viser at opgaven er for abstrakt til at eleverne forstår, hvad de skal gøre, og det bekræfter læreren i vores efterfølgende evaluering af forløbet. Det bekræfter også det, der blev talt om til mit allerførste møde med specialskolelærerne, at det er svært at tage materiale, som er påtænkt almenskolen og anvende direkte ind i undervisningen. Det skal redidaktiseres for at eleverne kan arbejde med det. Til min sidste evaluering med dansklæreren gav hun udtryk for, at eleverne de efterfølgende dage selv havde efterspurgt at arbejde med vendespillet fra forløbet, hvilket havde ledt til flere samtaler om Pede og hans oplevelser gennem bogen. Det visuelle udtryk det skabte at hænge billederne fra bogen på væggen rundt i klassen, havde været med til at understøtte dialogen.

Diskussion

Som det læses i analysen, er der steder det lykkes at bedrive undersøgende litteraturundervisning, hvor eleverne formår at trække tråde fra fortællingen og ind i egne erfaringer og livsverdener, hvilket viser de har forståelse for, hvad figuren Pede oplever og føler. Dog læses det også, at det er svært for eleverne at være med, når fortolkningen bliver for abstrakt. Det ses fx da eleverne skal drage inferens fra billederne, hvor blomsten begynder at vokse. Eleverne har brug for konkrete eksempler og aktiviteter, før forståelsen for teksten og billederne er til stede, og alligevel er det ikke givet at eleverne har den fulde forståelse. Det åbner for diskussionen om man så i det hele taget kan kalde det for undersøgende litteraturundervisning, når det ifølge KiDM ". . . kræver både intuition og følelsesmæssig indlevelse, refleksion og analytisk distance, selvstændig stillingtagen samt kvalificerede gæt. . ." (Hansen, Elf, Misfeldt, Gissel, & Lindhardt, 2020, s. 14) at arbejde fortolkende med litteratur på en undersøgende måde. Giver det så overhovedet mening at arbejde undersøgende med litteratur indenfor specialområdet, hvor eleverne ikke besidder de kompetencer, som KiDM foreskriver? Og hvor langt kan man bedrive den undersøgende litteraturundervisning, når det faglige niveau er på 0-2. klasses niveau?

Min påstand er at selvom eleverne ikke kan arbejde sig gennem alle syv strategier fra KiDM, men primært bevæger sig indenfor de første af strategierne: forforståelse, oplevelse, opdagelse, så hjælper den

undersøgende tilgang eleverne med at få en oplevelse og forståelse af litteraturen, som de måske ikke ellers ville have fået. For at opnå dette kræver det stor lærerstøtte, og at det er læreren, der bærer undervisningen, da eleverne i udbredt grad ikke kan arbejde selvstændigt. Dette er dog ikke kun i dette forløb, men generelt i deres skoledag grundet deres udfordringer. En anden vinkel på projektet kunne derfor være at undersøge hvor stor betydning antallet af personaler har i arbejdet med at optimere elevernes forståelse i den undersøgende litteraturundervisning. Under mine observationer var det forskelligt hvor mange lærere, pædagoger og medhjælpere der var til stede. Dertil var der forstyrrelser ind og ud af lokalet af personaler, der enten skulle spørge om noget eller hjælpe en anden elev gennem klassen. Derudover var der en af undervisningsgangene lidt uklarhed om hvilke personaler, der skulle deltage i timen. En påstand kan være at jo færre forstyrrelser eleverne oplever – og jo mere personale der er med til at yde støtte til den enkelte elev – jo større forståelse opnår de, og jo længere kan man bedrive den undersøgende undervisning.

Nu er dette forløb kun afprøvet indenfor specialområdet med elever med generelle indlæringsvanskeligheder, men det kan kvalificere undersøgelsen yderligere, og give indsigt i forløbets potentiale, ved at afprøve det med andre elevgrupper indenfor specialområdet fx elever med autismespektrumforstyrrelser. Det vil give undersøgelsen en ekstra dimension, som efterfølgende kan sammenholdes med Pøhlers resultater fra *Strukturerede tekstsamtaler*, der afprøves på de to elevgrupper. Det vil give et blik for om begge grupper kan profitere af hendes strategier i arbejdet med æstetiske tekster.

Dertil vil det være interessant at afprøve forløbet i en indskolingsklasse i almenskolen. Det vil også belyse om der gøres tiltag i løbet af gennemførelsen af undervisningen i specialklassen, som man ikke ville gøre i en almenklasse, og om eleverne i almenskolen vil profitere af disse eventuelle tiltag.

Man kan spørge sig selv, om det er nødvendigt at eleverne bruger tid på at arbejde med undersøgende litteraturundervisning, når deres koncentration er begrænset, og de har vanskeligheder ved at lære at læse. Giver det så mest mening, at man som lærer fokuserer al undervisning på at lære dem at afkode? Hvis man ser på "den enkle læsemodel", så består læsningen af to dele, hvor afkodning er den ene komponent, og forståelse den anden komponent, i at lære at læse (Oakhill, Cain, & Elbro, 2015). Det er vigtigt at eleverne får undervisning i begge dele for at opnå den fulde forståelse af læsningen. Dertil kan man sige at eleverne er omfattet af de samme mål som elever i almenskolen, og derfor skal de også øves i livsduelighed og fremmes i deres alsidige udvikling, og en måde at gøre det er ved at få indsigt i andres livsverdener, som litteratur via dens fremmederfaring er en genvej til (Hansen, Elf, Misfeldt, Gissel, & Lindhardt, 2020).

Konklusion

Ud fra resultaterne af min undersøgelse af planlægning, udførelse og evaluering af undersøgende litteraturundervisningen indenfor specialområdet, ser jeg et betydeligt potentiale i at arbejde med den metode i forbindelse med at dække kompetenceområdet "fortolkning". Det fremstår i min analyse at eleverne deltog i den dialogiske oplæsning, og havde svar og refleksioner til spørgsmålene, så længe de kan drage paralleller til egen livsverden. Eleverne kunne også anvende kropssprog i arbejdet med at fortolke Pedes følelser.

For at lykkes med arbejdet er det vigtigt at være bevidst om tekstvalget. Det skal være en bog hvor der tales i et sprog, eleverne forstår, og hvor eleverne kan relatere til karakterer og handling. Dertil ser jeg en mulighed i at kvalificere arbejdet yderligere, hvis der blev tilføjet endnu flere undervisningsgange i forløbet, så der kan afprøves flere aktiviteter, som alle kan bidrage til at arbejdet konsoliderer sig hos eleverne.

En ekstra fordel ved at arbejde med undersøgende litteraturundervisning er lærerens mulighed for lære sin elevgruppe endnu bedre at kende, da arbejdet med litteratur åbner op for indsigt i hvad der rører sig i elevernes liv, som de måske ellers ikke fortæller om i dagligdagen. Det ses i observationerne hvor eleverne fortæller om oplevelser med at miste en ven, være på astmaskole, følelsen af at blive glemt samt kropslige erfaringer, følelser og evne til indlevelse. Så selvom elevgruppen ikke opnår at arbejde med alle KiDMs strategier, og formentlig ikke kommer til at arbejde selvstændigt undersøgende med litteratur, så giver den undersøgende litteraturundervisning alligevel mening, og det kan dermed konkluderes, at der med de rette tilpasninger til elevgruppen kan bedrives undersøgende litteraturundervisning på mellemtrinnet i et segregeret specialtilbud, hvor elevernes oplevelse og forståelse er i fokus.

Som handle- og udviklingsperspektiv ser jeg muligheder for at fortsætte arbejdet, selvom jeg konkluderer at elevgruppen ikke kommer til at arbejde selvstændigt og med alle strategierne fra KiDM. Hvis eleverne vænnes til at arbejde med denne tilgang til litteratur, kan læreren med fordel afprøve andre tekster med større potentiale til at give eleverne fremmederfaring, end det *Læsepadden Pede* indeholder, som vil bidrage til at udvide elevernes oplevelse og forståelse. Dette er velvidende, at elevernes kognitive niveau sætter begrænsninger for, hvor langt man kan bedrive fortolkningen.

Litteraturliste

- Brodersen, P. (2020). Oplevelse, fordybelse og virkelyst - et æstetisk perspektiv på undervisning. I P. Brodersen, T. I. Hansen, & T. Ziehe, *Oplevelse, fordybelse og virkelyst. Noter til æstetik i undervisningen* (s. 25-54). København: Hans Reitzels Forlag.
- Børne- og Undervisningsministeriet. (2019). *Dansk Fælles mål*. Hentet fra emu.dk: https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/GSK_F%C3%A6llesM%C3%A5l_Dansk.pdf
- Børne- og Undervisningsministeriet. (18. Juli 2023). *Regler for specialundervisning*. Hentet fra <https://www.uvm.dk/folkeskolen/laering-og-laeringsmiljoe/specialundervisning/regler-for-specialundervisning>
- Dysthe, O. (1995). *Det flerstemmige klasserum*. Århus: Klim.
- Fibiger, J., & Jørgensen, M. (2016). *Tæt på literacy - håndbog i læsning og skrivning*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Furu, E. M. (2014). Den lærerstuderende som aktionslærer i klasseværelset. I M. Brekke, & T. Tiller, *Læreren som forsker: Indføring i forskningsarbejdet i skolen* (s. 53-72). Aarhus: Forlaget Klim.
- Gissel, S. T., & Hansen, T. I. (2021c). Undersøgende læsning. I S. T. Gissel, & T. Steffensen, *Undersøg litteraturen! Engagerende undervisning i æstetiske tekster* (s. 57-74). København: Akademisk Forlag.
- Greene, R. W. (2018). *Fortabt og fundet. Hjælp elever i vanskeligheder (og alle de andre, nu hvor du er i gang)*. Frederikshavn: Dafolo.
- Gutkind Forlag. (2022). *Læs og tal sammen - Læsepadden Pedo*. Hentet fra <https://gutkind.dk/l/laes-og-tal-sammen-laesepadden-pedo/>
- Hannibal, S. (2021). Ordforråd og dialogisk læsning. I B. Nielsen, & J. Lieberkind, *Danskundervisning 1.-6. Indblik og overblik* (s. 551-575). København: Hans Reitzels Forlag.
- Hansen, T. I., & Gissel, S. G. (2021b). Undersøgende litteraturundervisning. I S. T. Gissel, & T. Steffensen, *Undersøg litteraturen! Engagerende undervisning i æstetiske tekster* (s. 39-56). København: Akademisk Forlag.
- Hansen, T. I., & Gissel, S. T. (2021a). *Tag teksten tilbage*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Hansen, T. I., Elf, N., Misfeldt, M., Gissel, S. T., & Lindhardt, B. (2020). *KiDM - Kvalitet i dansk og matematik. Et lodtrækningsforløb med fokus på undersøgelsesorienteret dansk- og matematikundervisning*. Odense: www.laeremiddel.dk.
- Henkel, A. Q., Jakobsen, J., Frydensbjerg, J., Simonsen, A. H., & Michaelsen, U. (2020). *Grib litteraturen*. København: Gyldendal.
- Husted, M. (2016). Aktionsforskning. I S. Glasdam, G. R. Hansen, & S. Pjengaard, *Bachelorprojekter inden for det pædagogiske område - indblik i videnskabelige metoder* (s. 338-363). København: Hans Reitzels Forlag.
- KiDM – Kvalitet i dansk og matematik*. (2023). Hentet fra [Læremiddel.dk](http://Laeremiddel.dk) - Nationalt videncenter for læremidler: <https://laeremiddel.dk/projekter/kidm-bedre-kvalitet-i-dansk-og-matematik/>

- Lieberkind, J. (2021). Undervisning i at undersøge litteratur. I B. Nielsen, & J. Lieberkind, *Danskundervisning 1.-6. Indblik og overblik* (s. 25-56). København: Hans Reitzels Forlag.
- Madsen, C. (2014). *Fællesskabende didaktikker og fleksible læringsmiljøer*. Hentet fra <https://www.ucn.dk/media/ihybzxp/f%C3%A6llesskabende-didaktikker-og-fleksible-l%C3%A6ringsmilj%C3%B8er-butm.pdf>
- Molbæk, M. (2016). *Inkluderende klasse- og læringsledelse [Ph.d.-afhandling]*. Institut for Uddannelse og Pædagogik, Aarhus Universitet.
- Molbæk, M., Hedegaard-Sørensen, L., & Quvang, C. (2014-2015). *Deltagelse og forskellighed - en grundbog om inklusion og specialpædagogik i lærerpraksis*. Aarhus: Systime Profession.
- Nikolajeva, M., & Scott, C. (2000). Fra symmetri til kontrapunkt: Billedbogen som kunstnerisk form. I A. Mørch-Hansen, *Billedbøger og børns billeder* (s. 135-162). København: Høst & Søn.
- Oakhill, J., Cain, K., & Elbro, C. (2015). *Læseforståelse - indsigt og undervisning*. Hans Reitzels Forlag.
- Pøhler, L. (2015). *Strukturerede tekstsamtaler*. København: Nationalt Videncenter for Læsning.
- Pøhler, L. (2019a). *Læseguiden. En guide til den særligt tilrettelagt undervisning*. København: Akademisk Forlag.
- Pøhler, L. (2019b). *SKUB på tekstforståelsen*. København: Gyldendal.
- Pøhler, L. (2021). Med teksten i fokus. I K. Friis, & D. Østergaard-Olsen, *Literacydidaktik - elever i literacyvanskeligheder* (s. 93-102). Frederikshavn: Dafolo.
- Quist-Møller, C. (2022). *Læsepadden Pede*. København: Gutkind.
- Social- og Indenrigsministeriets Benchmarkingenhed. (2021). *Benchmarkinganalyse af andel segregerede specialundervisningselever i kommunerne*.
- Steffensen, T., & Hansen, T. I. (Maj 2022). Lad litteraturen virke! *Viden om literacy nummer 31*, s. 28-34.
- Sunesen, M. S. (2020). *Sådan laver du undersøgelser*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Szulevics, T. (2015). Deltagerobservation. I S. Brinkmann, & L. Tanggaard, *Kvalitative metoder: En grundbog* (s. 81-96). København: Hans Reitzels Forlag.
- Aagerup, L., & Willaa, k. (2016). *Lærerens undersøgelsesmetode*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Aarhus Universitet. (2023). *Kodning af kvalitative data*. Hentet fra Metodeguiden: <https://metodeguiden.au.dk/kodning-af-kvalitative-data>

Bilag

Bilag 1

Læsepadden Pede af Carl Quist-Møller

Lektionsplan til tre undervisningsgange

Mandag den 25. september 2023 – 45 min.

Kort introduktion til forløbet



Dialogisk oplæsning af Læsepadden Pede

Før læsningen

- Hvad ser I på forsiden?
- Hvad tror I bogen handler om?
- Hvilket dyr er Pede, og hvorfor har han en blomst på hovedet?

Under læsningen

- (1) Har I også oplevet at føle jer trætte, når I skal stå op om morgenen?
- (2) Hvorfor tror I ikke Pede gider på biblioteket?
 - o Kan I lide at komme på biblioteket?
- (3) Har I prøvet at være så udmattet, som Pede bliver af at klatre?
 - o Hvad blev I udmattede af?
- (4) Hvorfor tror I Pede tager skjoldet af?
 - o Hvordan føles det, når man skal koncentrere sig meget?
- (5) Hvad tror I Pede tænker, da han opdager at skjoldet er væk?
- (6) Har I prøvet at blive glemt et sted, ligesom Pede bliver glemt på biblioteket?
 - o Hvordan føles det at blive glemt?
- (7) Hvordan tror I Pede har det, mens han gemmer sig i æblet?
- (8) Hvad ville I bygge med bøger?
- (9) Har I prøvet at læse en spændende bog, hvor det føles at historien bliver levende?
- (10) Hvad tror I Ræv, Mus, Hare og Grævling tænkte, da de fandt ud af de ikke havde Pede med hjem – men kun hans skjold?

Efter læsningen

- Hvem kan I lide at læse bøger sammen med?
- Hvorfor vokser Pedes blomst i løbet af bogens fortælling?
- Hvilke følelser fra bogen genkender I?

Aktivitet

Hvilke følelser oplever Pede igennem fortællingen

- Træt
- Trist
- Sur
- Glad
- Koncentreret
- Udmattet
- Bange
- Overrasket

Hvilke følelser tror I Pede føler på de forskellige billeder?

Samarbejde om at placere følelserne til billederne på gulvet/væggen (holdet deles evt. i to)

Der gives tid til at samtale om følelserne og eleverne får mulighed for at fortælle om de genkender følelserne.

Aktivitet

Vendespil i tomandsgrupper med de samme otte følelser (samme billeder i mindre størrelse fra ovenstående øvelse)



Tirsdag den 26. september 2023 – 45 min.

Kort opsummering fra i går.

- Hvad arbejdede vi med?
- Hvem er Læsepadden Pede
- Kort resume af historien

Aktivitet

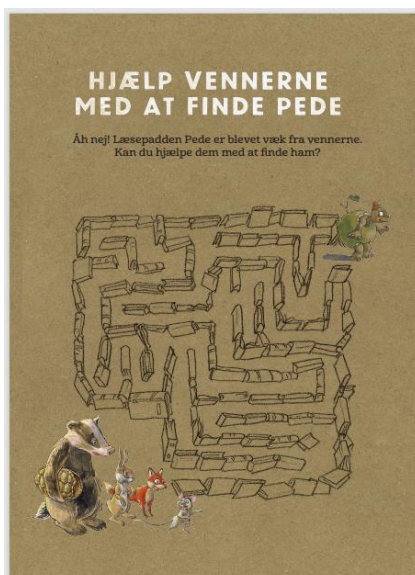
”Få teksten ind i kroppen” med inspiration fra Grib litteraturen (s. 116)

Eleverne står i en rundkreds og har hver fået et følelseskort fra dagen før. De skal på skift ind i cirklen og efterligne hvordan Pede ser ud, når han føler sig trist, bange etc. – gerne koblet sammen med en lyd fx ”wow” ved glad, ”gab” ved træt etc. Læreren træder først ind i cirklen og demonstrerer fremgangsmåden, og derefter gentager alle elever bevægelsen. Derefter fortsætter det hele cirklen rundt. Kan evt. gentages hvor eleverne skifter følelseskort.

Aktivitet

Gode venner leder efter hinanden, hvis de er blevet væk fra hinanden.

Labyrint: Hjælp Pedes venner med at finde Pede.



Torsdag den 28. september 2023 – 45. min

Kort opsummering fra tirsdag.

- Hvad arbejdede vi med?
- Hvem er Læsepadden Pede
- Kort resume af historien

Spørgsmål til klassesamtale:

Hvorfor læser vi bøger?

Hvilke bøger kan I godt lide at læse?

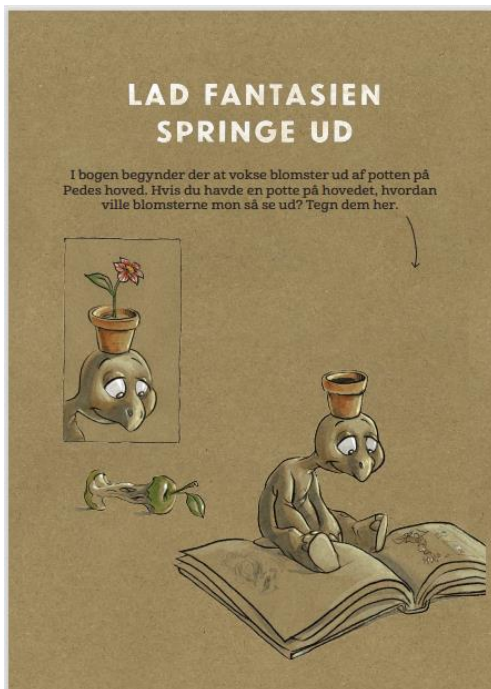
Pede oplever at det næsten føles som om, at det han læser om i bøgerne, bliver levende? Bruger I også jeres fantasi, når I læser?

Da Læsepadden Pede opdager at det er spændende at læse bøger, begynder hans blomst på hovedet at springe ud. Hvordan vil jeres blomst se ud, hvis I havde en på hovedet?

Aktivitet

Tegn hvordan jeres blomst ville se ud, hvis I havde en krukke på hovedet.

Eleverne får udlevet nedenstående side, som de tegner på.



Aktivitet

Eleverne er sammen i tomandsgrupper og skiftes til at trække et følelseskort, som de skal mine for den anden indtil følelsen gættes. Derefter skifter de.

Evaluering

Lektionen slutes af med en klassesamtale, hvor eleverne evaluerer forløbet.

Bilag 2

Kodningsskema med uddrag fra observation		
Problemformulering: Hvordan kan jeg som lærer i et segregeret specialtilbud gennemføre undersøgende litteraturundervisning med elevernes oplevelse og forståelse for øje?		
Fokus	Observation	Kodning
Førlæsning: Hvordan bruges artefakter, og hvordan reagerer eleverne på brugen af det?	(1) Læreren: Kan I se, at den hækledede figur, jeg sidder med, og figuren på bogen er den samme? Elev 2: Hvorfor har han den der på? (mens han peger på Pedes hoved) Læreren: Det er faktisk et rigtig godt spørgsmål! Hvad er det han har på hovedet, den lille skildpadde?	Oplevelse
Førlæsning: Læner eleverne sig ind i den dialogiske samtale?	(2) Elev 5: Det er en plante med en potte, han har på hovedet. En potteplante. Elev 1 (henvendt til elev 5): Du mener, at han har en krukke på hovedet. Læreren: Det er rigtigt. Det kan nemlig hedde begge dele. Men hvad er det der er i potten eller krukken? Elev 1: Jord Læreren (mens hun peger på blomsten): Hvad hedder den fine en, der er her? Elev 4: En blomst Læreren: Ja, det er nemlig en blomst Elev 1: En smørblomst? En sommerblomst? Læreren: Jeg ved ikke hvad det er for en blomst, men vi kan godt kalde det en forårs- eller sommerblomst.	Oplevelse + forståelse Eleverne interagerer med hinanden
Førlæsning Læner eleverne sig ind i den dialogiske samtale?	(3) Læreren: Hvad tror I den her bog handler om? Elev 4: Den der skildpadde, som er hel brun. Elev 1: Hvorfor er den brun? Elev 2: Fordi der falder jord fra hovedet ned på ham.	Oplevelse

<p>Førlæsning Læner eleverne sig ind i den dialogiske samtale?</p>	<p>(4) Læreren: Der er en grund til at vi har ham her med, og nu skal vi til at finde ud af hvad bogen handler om Elev 5: Hvad er hans navn? Læreren: Ja, rigtig godt spørgsmål. Er der en af jer, der kan læse det på forsiden? Elev 1 afkoder med støtte, at han hedder Pede, og han er en læsepadder samt bogen er skrevet af Carl Quist-Møller. Læreren: Flot Elev 1: Ligesom vindmøller, der kan lave korn om til mel.</p>	<p>Oplevelse + forståelse</p>
<p>Dialogisk oplæsning: Kan eleverne relatere til bogens handling samt koble Pedes følelser og oplevelser til egen livsverden?</p>	<p>(5) Elev 2 og elev 4 siger begge, at de skal koncentrere sig meget, når de spiller onlinespillene <i>Minecraft</i> og <i>Svampe Bob</i>, hvilket får elev 1 til at snakke om onlinespillet <i>Roblox</i>, og selvom læreren forsøger at lede elev 1 tilbage til teksten, ved at spørge hvordan det føles i kroppen, når han spiller, så forsætter han sin snak om selve spillet.</p>	<p>Oplevelse + indlevelse</p>
<p>Dialogisk oplæsning: Kan eleverne relatere til bogens handling samt koble Pedes følelser og oplevelser til egen livsverden?</p>	<p>(6) Læreren: Har I prøvet at blive væk eller blive glemt et sted? Elev 4: Ja, jeg blev væk i XX (lokalt supermarked) Læreren: Hvordan føltes det at blive væk? Elev 4: Træls Elev 2: Engang var jeg på legeplads med min mor, og pludselig kunne jeg ikke finde hende. Læreren: Hvordan føltes det? Elev 2: Jeg savnede min mor</p>	<p>Oplevelse + indlevelse</p>
<p>Dialogisk oplæsning: Kan eleverne relatere til bogens handling samt koble Pedes</p>	<p>(7) Læreren: Hvad ville I bygge, hvis I skulle bygge noget af bøger? Elev 4: En traktor</p>	<p>Oplevelse + forståelse</p>

<p>følelser og oplevelser til egen livsverden?</p> <p>Efterbearbejdning: Forstår eleverne det læreren læser og spørger om samt formålet med efterfølgende opgaver?</p>	<p>Elev 5: En mejetærsker Elev 1: En bil og bilvask Elev 3: Det ved jeg ikke Elev 2: Jeg ville bygge et skilt og skrive "help me help me" på, og stå med det, så jeg kan blive fundet.</p> <p>(8) Læreren: Elev 2 vil du vælge et billede? Elev 2 udvælger et billede og viser til læreren. Læreren: Hvilken følelse tror du hører dertil? Elev 2 viser med sit kropssprog hvordan man kan se overrasket ud.</p>	<p>Oplevelse + Indlevelse</p>
<p>Efterbearbejdning: Forstår eleverne det læreren læser og spørger om samt formålet med efterfølgende opgaver?</p>	<p>(9) Læreren: Man kan blive overrasket over noget der er godt, men man kan også blive overrasket over noget, der ikke er godt. Har I prøvet det? Elev 3: Jeg har prøvet at blive overrasket, da min ven over i XXX (elevens aflastningsinstitution) pludselig stoppede, og så blev jeg ked af det, fordi han var min ven.</p>	<p>Oplevelse + Indlevelse</p>
<p>Efterbearbejdning: Forstår eleverne det læreren læser og spørger om samt formålet med efterfølgende opgaver?</p>	<p>(10) Læreren: Hvad er det der skete med Pedes blomst? Elev 1: Hvornår er der formiddagsmad? Læreren: Det spirer og den vokser, kan I se det? Hvorfor tror I det gør det? Elev 2: Fordi han er glad Læreren: Hvad er det I gør om tirsdag på biblioteket? Ingen elever svarer at de læser bøger, men et par af eleverne begynder at sige "bip-lyde", som imitation af at de låner bøger. Læreren: Er I meget trætte i dag? Hvad sker der når man læser? I stedet for en blomst, kan det også være sådan en lyspære der lyser jo mere han læser?</p>	<p>Manglende forståelse</p>

	<p>Elev 1: Ligesom når man pudser ens glorie</p> <p>Læreren: Det bliver vist for overført nu. Nu skal I i stedet have en konkret opgave. I skal tegne hvordan jeres blomst vil se ud, hvis I har en på hovedet.</p> <p>Elev 5: Ej, det er for underligt.</p>	
--	--	--