

## Når man skal gøre plads til alle

- En undersøgelse af hvordan man kan tilgodese elever i komplicerede læringsituationer i almenklassen



Mette Line Holm

## Indholdsfortegnelse:

Indledning: .....	3
Problemformulering:.....	5
Undersøgelhedsdesign: .....	5
Videnskabsteoretisk tilgang: .....	5
Overvejelser om undersøgelsesdesignet: .....	6
Valg af undersøgelsesmetoder: .....	6
Observation: .....	8
Interview: .....	9
Pålidelighed og gyldighed:.....	10
Indsamlet viden om Hanne og hendes klassen: .....	11
Analysebegreber og deres teoretiske kontekst:.....	12
Definition af inklusion, rummelighed og komplicerede læringssituationer:.....	12
Forskellige forståelser for komplicerede læringssituationer: .....	13
Relationskompetence: .....	14
Læring, deltagelse og fællesskaber:.....	16
Analyse og diskussion af undersøgelsesresultater med anvendelse af analysebegreber: .....	17
Forståelsen for eleverne: .....	17
Delkonklusion: .....	19
Relationen til eleverne:.....	19
Oparbejdede rutiner: .....	21
Delkonklusion: .....	23
Fællesskabet i klassen: .....	23
Delkonklusion: .....	26
Særlige tiltag for at tilgodese alle: .....	26
Delkonklusion: .....	28
Konklusion:.....	28
Diskussion:.....	30
Handleperspektiv:.....	31
Litteraturliste:.....	32

## Indledning:

Det er ingen sag at stille sig ind i en klasse og undervise 25 elever, som alle er klar til modtagelse af undervisning. Problemerne opstår, når man støder på elever, som af den ene eller anden grund kræver hensyn og/eller anderledes tilrettelagt undervisning. Især i min sidste praktik stødte jeg på en håndfuld af disse elever, som jeg ikke formåede at undervise optimalt. Når jeg efterfølgende reflekterede over undervisningen, var konklusionen hver gang, at disse enkelte elever intet havde fået ud af undervisningen - de larmede, de fjollede, jeg skældte ud. Jeg brugte meget tid på at få dem til at lave det, de skulle, eller i bedste fald at få dem til at være stille, så de i det mindste ikke forstyrrede resten af klassen. Hver gang sad jeg tilbage med en følelse af dårlig samvittighed over ikke at have formået at få disse elever med, fordi jeg udmærket godt vidste, at det i høj grad var min tilrettelæggelse af undervisningen, der spillede en rolle.

En undersøgelse fra 2015 viste at 7 ud af 10 lærere ikke følte sig rustet til at håndtere de elever, der er inkluderet i undervisningen (Tonsberg, 2015). Også Anders Bondo, formand for Danmarks lærerforening, er stødt på problemet hos lærerne: *"Jeg hører ofte det fra lærerne, at de føler, de er nødt til at svigte nogle elever, fordi der ikke er den nødvendige tid til at hjælpe et barn i en vanskelig situation"* - Anders Bondo (Roliggaard, 2016).

Der tegner sig altså et mønster i, at lærere generelt ikke føler sig godt nok rustet til at varetage opgaven med at håndtere disse elever i undervisningen. Samtidig giver undersøgelsen også udtryk for, at lærerne adresserer deres udfordringer til inklusionen. Dette stemmer ikke helt overens med virkeligheden, da denne viser, at ca. 10.000 elever er flyttet fra specialskoler til almenskolen som følge af inklusionsloven (Pedersen, 2016). Da der er ca. 1.300 folkeskoler i Danmark, svarer dette altså til, at der i gennemsnit er tilbageført knap 8 inklusionselever på hver skole. Hvis vi derimod regner de ca. 550 fri- og privatskoler med, da vi må gå ud fra, at nogle af inklusionseleverne også er havnet her, så lyder tallet derimod på knap 6 inklusionselever pr. skole. (uvm.dk/statistik, 2017) De elever, som undersøgelsen refererer til, må altså også gælde elever, som hele tiden har været i klasserne. Dette er et tydeligt eksempel på, at inklusionsloven har haft en stor indflydelse på lærernes opfattelse af elever i komplicerede læringsituationer. De elever jeg har beskæftiget mig med, er ikke tilbageførte elever. De kommer altså ikke fra en specialskole, men de har derimod været i skolen hele tiden. Og denne slags elever er der masser af i almenskolen – også før inklusionsloven! Hvis vi hele tiden skyder skylden på inklusionsloven,

risikerer vi at fokusere for meget på eleverne og på, at de i "virkeligheden" burde være et andet sted i stedet for at bruge kræfterne og energien på at tilgodese disse elevers vanskeligheder.

Uanset hvad grunden til udfordringerne er, er disse et stort problem for de pågældende lærere, da de kommer til at føle sig utilstrækkelige. Samtidig er det et stort problem for disse elever, da de ikke får den nødvendige læring og trivsel, som de fortjener. I værste fald går det ud over de resterende elever i klassen. Dette hvis de omhandlede elever har opmærksomheds- eller sociale vanskeligheder, som forstyrrer de øvrige elever, eller hvis læreren bruger al sin tid på eleverne i komplicerede læringsituationer, og dermed ikke tilgodeser de øvrige elever. Derudover er der det sociale aspekt, der følger med: elever i komplicerede læringsituationer kan hurtigt være til gene for resten af klassen, hvis de er forstyrrende, eller læreren kan danne antipati mod eleven, som så påvirker elevens trivsel og selvforhold (Klinge, 2016:3). Dermed er det ikke kun på det faglige disse elever kommer bagud men også på det sociale.

Nogle ville måske sige at hvis man lykkes med størstedelen, så betyder en lille håndfuld vel ikke så meget. Men hvis vi skal efterleve intentionen med Salamancaerklæringen fra 1994, som handler om, at alle elever, uanset forskellighed, har ret til uddannelse, og at skolerne skal gøre plads til denne forskellighed (Salamanca erklæringen B. Skoleforhold, 1994), så er det vigtigt, at vi lægger samme energi i alle elever.

Og hvordan gør man så dette? Der bliver jævnligt præsenteret nye metoder, som alle har et bud på, hvordan vanskelighederne kan løses. Men når ens arbejde "*...er baseret på et bestemt koncept begrænser det ens forståelsesmåder og handlemuligheder*" (Quvang, 2016:66). Det er derfor vigtigt at have for øje, at "*...virkelighedens univers rummer et utal af komplicerede læringsituationer, som af skolens aktører kræver ganske komplekse pædagogiske løsninger*" (Tetler, 2011: 4). Et koncept alene kan altså næppe løse alle vanskeligheder for læreren. Der opstår nemlig en kompleksitet imellem teori og praksis, når flere faktorer spiller ind, som kan være svær at imødekomme med et enkelt koncept.

Da det betyder meget for mig, i mit kommende virke som lærer, at lykkes med disse elever, satte jeg mig for at finde en lærer som lykkes med at få alle elever med og dermed også konkrete måder, hvorpå dette kan gøres, så jeg kan blive inspireret i mit fremtidige arbejde og slippe af med følelsen af hjælpeløshed og i stedet kan handle på det.

## Problemformulering:

Hvordan kan man forstå elever i komplicerede læringssituationer? Og hvordan kan man tilgodese hensynet til disse elever og samtidig bevare hensynet til resten af klassens elever? Hvorfor lykkes det bedre for nogle lærere end for andre?

## Undersøgesdesign:

### Videnskabsteoretisk tilgang:

Min undersøgelse er fænomenologisk inspireret (Brinkkjær, 2012:80-98), idet jeg undersøger fænomenet 'den gode undervisning' igennem kvalitativ dataindsamling, hvor jeg er interesseret i, hvordan lærer og elever som subjekter agerer i forhold til hinanden og med hinanden. Jeg søger at beskrive dette fænomen som det fremtræder for min umiddelbare bevidsthed, dvs. jeg forsøger at lægge alle mine forestillinger, erfaringer, viden og teorier til side og opleve undervisningen så rent og fordomsfrit som muligt, for på den måde at skabe nye ideer og ny forståelse. Jeg er opmærksom på, at dette er svært, måske endda umuligt for mig, da jeg i mine refleksioner bliver nødt til at bruge et sprog, som man helst skal undgå i fænomenologien, og jeg har med i mine overvejelser, at det muligvis ikke er muligt at udelukke min forforståelse helt (Ibid.:95) Derudover er jeg opmærksom på, at mine resultater udelukkende vil repræsentere min forståelse af fænomenet (Ibid.:97). Disse opmærksomhedspunkter er forklaringen på, at jeg bruger betegnelsen *fænomenologisk inspireret*, fordi jeg er klar over, at jeg i denne undersøgelse ikke vil nå at få opbygget nok erfaring til at kunne gøre det i 100% fænomenologisk ånd. Konsekvensen af dette er, at kvalitative data kun kan sige noget om, hvad der gælder for netop denne lærer og elevgruppe.

Når jeg fænomenologisk 'retter min opmærksomhed' mod dette forhold i undervisningen, vil det træde frem, mens andre aspekter vil glide i baggrunden. Jeg kombinerer observationerne med interview for på den måde at tegne et billede, som viser mere komplekse sider af det, der sker i undervisningen, end en ren beskrivelse ville kunne (Ibid.:91).

## Overvejelser om undersøgelsesdesignet:

Da jeg først valgte emne, var min umiddelbare tanke, at jeg ville finde en masse forskellige elever i komplicerede læringssituationer og interviewe disse i håb om at finde en rød tråd i, hvad de finder vanskeligt i undervisningen og som måske står i vejen for deres deltagelse og læring, for derefter at finde mulige løsninger på disse vanskeligheder, som læreren så kan arbejde ud fra. Jeg ville interviewe eleverne, fordi jeg gerne ville se problemstillingen fra et børneperspektiv. Jeg blev dog hurtigt opmærksom på, at der ville være en etisk udfordring: Hvordan skulle jeg begrunde, hvorfor jeg havde udvalgt netop disse elever: *"Jeg har valgt dig, fordi jeg undersøger, hvordan man kan hjælpe elever, der har svært ved at gå i skole"*, og hvordan skulle jeg kunne stille spørgsmål som fx: *"Hvorfor deltager du ikke i undervisningen?"*. Derfor ændrede jeg strategi og valgte i stedet at undersøge det fra et lærerperspektiv.

Under min uddannelse har jeg løbende fulgt en lærer på den lokale skole. Hun hedder Hanne og har en 6. klasse hvor hun har været dansklærer og klasselærer siden 0. klasse. I løbet af min uddannelse har jeg i andre forbindelser observeret hende og hendes klasse, og valget af denne lærer var derfor oplagt til min undersøgelse, da jeg ved, at hun har ry for at have sat flere tiltag i gang for at tilgodese elever i komplicerede læringssituationer, og at mange af hendes tiltag, ifølge skolelederen og kolleger, som jeg har talt med, tilsyneladende er virkningsfulde. Det er en fordel, at jeg har tidligere observationer fra denne klasse, som kan bruges til yderligere at belyse nogle af de spørgsmål, jeg søger svar på.

Jeg ville undersøge hvilke konkrete tiltag man kan søsætte for at tilgodese alle elever i en klasse, og hvordan man gør dette, uden at det hverken modarbejder eller tager tid fra resten af klassens elever. Hvorfor nogle lærere har succes med disse elever, mens andre har meget svært ved at nå eleverne. Vigtigst af alt var, at jeg ville undersøge, hvordan dette konkret foregår ude i en almenklasse.

## Valg af undersøgelsesmetoder:

For at undersøge hvilke tiltag Hanne har benyttet sig af, og hvilken virkning de har haft på klassen og eleverne, har jeg valgt at metodetriangulere ved at bruge både observationer og interview. Min

hensigt var, at disse metoder tilsammen kunne opveje hinandens begrænsninger i et vist omfang og dermed give et mere nuanceret billede af det, som jeg ønskede at få viden om. Interview bruges til at få en ide om menneskers opfattelser, mens observationer bruges til at få en ide om menneskers adfærd. Begge er kvalitative tilgange, som egner sig bedst, når man ønsker at fordybe sig i menneskers livsverden, fordi de dybdegående beskriver, hvordan mennesker oplever deres liv i modsætning til kvantitative tilgange, som søger at skabe nogle statistiske tal ud fra mange menneskers besvarelser. Disse er oftest mere overfladiske og bruges til at kunne sige noget generaliserende om folks *gøren* og holdninger (Aagerup, 2016). Jeg har fravalgt en kvantitativ tilgang, da jeg vurderede, at den ikke ville kunne frembringe et dybdegående nok svar til at kunne svare på min problemformulering. Jeg kunne derimod kunnet have brugt den til at undersøge hvor mange lærere, der finder det problematisk at undervise elever i komplicerede læringsituationer og hvorfor, men dette ville kun have bidraget til at begrunde mit emnevalg (Kvale, 2009).

Observationer er en indviklet proces, og der er en masse aspekter, man skal være opmærksom på: Vores sanser er ufuldkomne, dvs. vi er ikke i stand til at observere alt på én gang, og der vil derfor være ting, som vi ikke opfanger i vores observationer. Vores hjerner bearbejder sanseindtryk ud fra en i forvejen eksisterende opfattelse af verden omkring os, dvs. når vi oplever noget, så putter vi det ubevidst i en kasse, hvor det for os hører hjemme. Som resultat af dette kan to lærere altså have en meget forskellig opfattelse af den samme observerede situation (Aagerup, 2016).

Derudover er det også vigtigt at være opmærksom på, at vi altid har en forforståelse af det, vi vil undersøge, inden vi overhovedet går i gang (Gadamer, 2004). Denne forforståelse er vores mentale afsæt, og det er altså den, der bestemmer, hvor vi går hen i vores undersøgelse. Vi bliver aldrig helt åbne og fordomsfrie. Med dette in mente har jeg selvfølgelig gjort mig nogle overvejelser om min egen forforståelse for at afdække denne. Blandt andet kommer den til udtryk i mine valg af undersøgelsesspørgsmål. Derudover kender jeg læreren fra tidligere observationer og mit indtryk igennem disse observationer er, at hun er en dygtig lærer. Det ville kunne have en betydning for min undersøgelse, hvis jeg ikke er opmærksom på at være så objektiv som mulig, idet der er en risiko for, at jeg tillægger hendes undervisning nogle kvaliteter, som ikke stemmer overens med virkeligheden. Derudover har jeg igennem min uddannelse arbejdet med emnet *elever i komplicerede læringsituationer* ved andre lejligheder, blandt andet har jeg været i praktik på en specialskole med diagnoseelever og har dermed selvfølgelig min egen holdning og et

læringssyn i den forbindelse. Jeg er opmærksom på, at denne forforståelse har en betydning, og jeg er dermed også opmærksom på at forsøge at minimere, at den blokerer for eventuelle nye retninger min undersøgelse kunne lede mig i.

Jeg havde på forhånd sat Hanne ind i, at min opgave skulle handle om elever i komplicerede læringsituationer og hvordan man tilgodeser disses behov i en almenklasse.

### Observation:

I denne omgang observerede jeg hele klassen.

Jeg startede med at informere klassen om, at jeg var der, fordi jeg skulle skrive en opgave ifm. Min læreruddannelse og at jeg i den forbindelse skulle se, hvordan Hanne underviser i deres klasse. Jeg gjorde dem opmærksom på, at jeg har tavshedspligt og at alt i min opgave vil blive anonymiseret.

Observationen havde en deduktiv tilgang, hvor jeg kiggede på undervisningen, læreren, samspillet i klassen: elevernes relationer indbyrdes og lærer-elev relationer, samt elevernes læring og deltagelse i undervisningen med udgangspunkt i min problemstilling og mine antagelser om, at der findes inkluderende undervisning og ekskluderende undervisning.

Jeg havde valgt en ustruktureret observationsmetode uden et egentligt observationsskema, idet jeg ville forsøge at være åben overfor alt, både læreren og eleverne. Hvis jeg skulle have haft fokus på en enkelt elev eller samspillet mellem udvalgte elever, så ville jeg have valgt et struktureret observationsskema at gå ud fra, men da hensigten med observationen var at observere hele klassen i samspil, så valgte jeg den ustrukturerede metode. Nogle af mine tidligere observationer i Hannes klasse har været mere strukturerede. Blandt andet var hensigten i den ene at lægge mærke til arbejdsformen, idet den pågældende observation er lavet i forbindelse med et *Outdoor*-specialiseringsmodul, hvor fokus var på udendørsundervisning.

I alt har jeg 3 observationer af dansklektioner i 6. klasse, 1 observation af Hanne i en specialtime med elever i indskolingen med læsevanskeligheder i hendes virke som læsevejleder samt 2 tidligere observationer med fokus på bevægelse/udeskole, da eleverne gik i 4. klasse.



## Interview:

I planlægningen af et interview er det vigtigt at lave en tematisering, som indebærer en afklaring på *Hvorfor? Hvad? Og Hvordan?* (Kvale, 2009). *Hvorfor* handler om en afklaring af formålet. Dette er jeg allerede kommet ind på i forrige afsnit. *Hvad* indebærer en tilegnelse af forhåndsviden om emnet for at kunne stille de rette spørgsmål. Jeg har som nævnt løbende i min uddannelse beskæftiget mig med specialpædagogik og indhentet viden om dette emne. *Hvordan* handler om kendskab til interviewteknikker for at udvælge den optimale til formålet. Dette vil jeg uddybe herunder.

Interviewet af Hanne handlede om en definition af elevernes vanskeligheder, hvilke didaktiske tiltag hun har brugt, samt udbyttet heraf.

Jeg valgte en halvstruktureret interviewform (eksplorativt interview), som tog udgangspunkt i en guide med spørgsmål, som jeg havde lavet på forhånd. Denne guide indeholdte overordnede emner og forslag til spørgsmål, som jeg ønskede svar på. Disse spørgsmål havde jeg blandt andet nedskrevet undervejs i mine observationer. Den halvstrukturerede form gav mig en fleksibilitet og mulighed for at forfølge de svar, som interviewpersonen kom med og som ledte mig hen på spørgsmål, som jeg måske ikke havde tænkt på på forhånd (Kvale, 2009). Eksempler på disse spørgsmål er skrevet med kursiv.

<p>Emne: elevernes vanskeligheder</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Hvilke elever har du/har du haft, som har haft brug for ekstra tiltag?</li><li>- Hvilke vanskeligheder har de pågældende elever?</li><li>- <i>Hvor længe har de pågældende elever været i din klasse? Hvor kommer de fra?</i></li></ul> <p>Emne: didaktiske tiltag</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Hvilke forskellige tiltag har du gjort brug af for at tilgodese disse elever?</li><li>- Hvor har du fundet inspiration til disse tiltag henne?</li><li>- Hvordan har disse tiltag ændret sig igennem tiden i klassen – fra 0. til 6. klasse?</li><li>- <i>Hvorfor har de ændret sig?</i></li><li>- Hvad har virket og hvordan har det virket? Resultater – succeser.</li></ul> <p>Emne: klasseledelse</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Hvordan har stemningen i klassen været igennem tiden?</li><li>- Hvilke særlige rutiner har du lagt vægt på? Hvorfor?</li><li>- <i>Hvad gør du for at udvikle dig på dette område?</i></li></ul>
--

Metodetrianguleringen havde en fordel i kraft af, at interviewet hjalp mig til at udfylde de huller der var i mine observationer. Fx hvilke vanskeligheder eleverne har, hvorfor Hanne har valgt nogle tiltag frem for andre, og hvordan hun har fundet dem. Derudover fik jeg ved hjælp af svarene også mulighed for at sammenligne mine egne observationer med Hannes udtalelser og overvejelser.

### Pålidelighed og gyldighed:

Det er vigtigt at være opmærksom på, at observationer ikke kan ses som objektive, endegyldige udsagn om verden. En observation er en fastfrosset virkelighed, hvormed det er en fordel at gentage observationer med mellemrum for at indfange virkelighedens forandring (Aagerup, 2016). Dette har jeg prøvet at efterleve ved at bruge både tidligere og nye observationer med henblik på at sammenholde disse og få øje på en eventuel forandring i og med eleverne er blevet ældre og resultatet i kraft heraf kan "måles" over tid. Med måles mener jeg i denne forbindelse, at der kan ses et positivt resultat i klassens dynamik, men direkte måles kan det ikke, da vi ikke har nogen kontrolgruppe, som vi kan sammenligne med. Da jeg altså løbende har lavet flere observationer som jeg kan forholde mig til, og dermed har et mere indgående kendskab til klassen og til Hanne, som giver en fordel, idet det ikke havde været muligt at få samme overblik og brede resultater af en undersøgelse foretaget over en kortere periode, vil jeg mene at mine resultater er pålidelige.

Hanne vidste, at jeg kom, og vidste, at jeg skal skrive om, hvordan man tilgodeser elever i komplicerede læringsituationer, så det er da ikke umuligt, at hun i disse lektioner var ekstra velforberedt. Men det ændrer ikke på, hvad jeg så og oplevede: en lærer med nogle særligt dygtige kvaliteter og en klasse, som fungerede. Det jeg observerede var sikre oparbejdede rutiner og arbejdsformer samt motiverede elever, og dette kan ikke skabes på enkelte velforberejede lektioner. Vi må derfor gå ud fra, at hendes undervisning ikke afveg synderligt fra en hvilken som helst anden undervisning, og derfor finder jeg undersøgelsens resultater gyldige og anvendelige med henblik på at besvare min problemformulering. Jeg var på forhånd også opmærksom på, at observationer kan påvirke det observerede. Min oplevelse var, at hverken lærer eller elever var særligt opmærksomme på, at jeg er der, dette tror jeg er i kraft af, at klassen kender mig i forvejen og denne fejlmargen vil dermed være reduceret.

## Indsamlet viden om Hanne og hendes klassen:

Hanne er 38 år gammel og har været lærer i 14 år, heraf 13 år på den pågældende skole. Udover klasselærerfunktionen og dansk, har hun klassen i engelsk. Hun har haft klassen siden de startede i skole i 0. klasse. Klassen, som er en 6. klasse, består af 18 elever som er fordelt på 10 drenge og 8 piger. I klassen er der en håndfuld elever i komplicerede læringsituationer:

Katrine: har faglige vanskeligheder, tilknytningsvanskeligheder og en hård facade, hvor hun lukker sig inde. Hun har en del konflikter med jævnaldrende. Blev konstateret ordblind i starten af sidste skoleår. Har gået i klassen fra start af. Hendes far døde, da hun var lille.

Jonas: har koncentrationsvanskeligheder, kræver meget struktur og orden og har svært ved at læse sociale sammenhænge. Tidligere var han meget udadreagerende og kom tit i slagsmål og skænderier. Jonas bor hos sin mormor, da hans mor døde for år tilbage. Han kender ikke sin far. Han deltager i et projekt for anbragte unge for at øge deres faglighed og muligheden for at få en videregående uddannelse. Han er fagligt middel. Har gået i børnehave sammen med de øvrige elever, men startede med at gå på Rudolf Steiner. Han startede i klassen i 2. klasse.

Dan: har faglige vanskeligheder og koncentrationsvanskeligheder. Derudover problemer med at holde orden og ved manglende struktur - han skal gives strukturen. Dan er i øjeblikket under udredning i PPR regi. Startede efter sommerferien sidste år. Dan er p.t. den elev, der har det sværest i klassen.

Josefine: har faglige vanskeligheder og sociale vanskeligheder. Hun kan godt virke lidt barnlig ift. sine jævnaldrende. Derudover har hun koncentrationsvanskeligheder og har brug for meget afveksling for at holde koncentrationen. Hun er omsorgssvigtet (der er indgivet bekymringskrivelser fra skolens side). Har gået i klassen fra start af.

Victor: har kognitive vanskeligheder – fik taget en VISC-test, der viste, at han kognitivt var på indskolingsniveau. Han har ændret sin sociale status i klassen siden sidste jul grundet væggtab og ændret tilgang til kammerater. Han kan være svær at læse, da han er utrolig god til at sætte facade op. Startede i klassen midt i 2. klasse.

Forskning viser, at omkring 15-20% af børn og unge får det svært i løbet af deres skoletid (Nielsen, 2016:44) og denne klasse er dermed et realistisk billede på en almen mangfoldig klasse.

## Analysebegreber og deres teoretiske kontekst:

I det følgende afsnit vil jeg præsentere de teorier og begreber, som jeg har udvalgt for at kunne analysere min empiri. Først definerer jeg inklusion, rummelighed og komplicerede læringsituationer, for at få udgangspunktet for disse elever fastlagt. Derefter vil jeg præsentere Molbæks forskellige forståelser for komplicerede læringsituationer med henblik på at sige noget om, hvilken forståelse Hanne har og hvordan dette kommer til udtryk. I forlængelse af dette, vil jeg se på Daniel Sterns relationskompetence. Efterfølgende vil jeg præsentere Fibæks undersøgelse af særlige læreres relationskompetence, samt Helle Plauborgs lignende undersøgelse om fællesskabende didaktikker. Jeg vil bruge begge til at analysere min lærer og drage paralleller mellem hendes undervisning og deres undersøgelser, og heri finde årsager til, hvorfor hendes undervisning lykkes så godt. Med udgangspunkt i Plauborgs begreb *Fællesskabende didaktikker*, vil jeg yderligere se på Anja Staneks forståelse af læring og deltagelsesbegrebet, for at forstå hvornår og hvordan læring finder sted. Dette for at kunne komme med en kvalificeret vurdering på, hvornår undervisningen lykkes. Jeg vil derudover yderligere undersøge fællesskabets betydning for eleverne læring. Dette i kraft af at Hanne tilsyneladende lægger stor vægt på dette element i sin undervisning.

### Definition af inklusion, rummelighed og komplicerede læringsituationer:

For at forstå hvad meningen med inklusion er, er det vigtigt først at forstå, hvad inklusion betyder. På ministeriet for børn, undervisning og ligestillings hjemmeside står følgende definition af inklusion: *"Inklusion drejer sig om, at så mange børn som muligt med den fornødne støtte indgår i skolens almindelige undervisning og aktiviteter"* (Emu.dk) Susan Tetler uddyber dette med et kvalitativt formål, hun siger, at hvis skoler skal karakterisere sig selv som inkluderende, så kræver det, at alle elever *"...bydes velkomne som fuldgældige og aktive deltagere i læringsfællesskabet, at alle elever deltager aktivt i alle skolens aktiviteter, og at alle elever lærer og udvikler positive selv billeder"* (Tetler, 2011: 11). Meningen med inklusion er altså ikke bare, at eleverne fysisk skal være til stede i almenskolen. Inklusion er først opnået, når alle elever, uanset fysiske eller sociale

forudsætninger, deltager aktivt i det faglige og sociale miljø og som følge heraf, føler sig som en del af fællesskabet

Rummelighed er en forudsætning for at inklusion kan lade sig gøre. Rummelighed kan ifølge Helle Overballe Mogensen defineres bredt, men hendes definition af rummelighed er: *"Muligheden for, at alle elever kan få alle faglige, læringsmæssige og sociale udviklingsbehov dækket inden for den samme enhed: klassen"* (Mogensen 2014: 43). Ifølge hende skal rummelighed altid have flere fordele end ulemper for eleven, og den må aldrig stå i vejen for elevens læring og udvikling. Det er ikke muligt at vurdere disse ud fra et følelsesmæssigt perspektiv. Vurderingen skal altid baseres på et faktisk grundlag, og derfor er det vigtigt at være i stand til professionelt at vurdere, hvornår eleven rummes i klassen og hvornår der er behov for en ændring.

De fleste klasser består overvejende af elever, som fungerer med en almindelig tilrettelagt undervisning, men når elever har brug for kompenserende pædagogik og særligt tilrettede elev- og handleplaner for at kunne deltage i skolens dagligdag opstår de komplicerede læringsituationer (Molbæk, 2014:13). Her er det ikke tilstrækkeligt at tale om, at en elev har særlige behov, da omstændighederne kan være årsag til at eleven havner i en kompliceret læringsituation. Der kan derfor være tale om, at en elev kan have særlige behov og samtidig kan være i vanskeligheder (Ibid.) Disse børn kan både være med eller uden en egentlig diagnose. De kan være elever, der kommer fra specialskole eller elever, der altid har gået i almen skolen.

### Forskellige forståelser for komplicerede læringsituationer:

For at møde eleverne på de bedste præmisser er det vigtigt at vide, at der findes forskellige forståelser af elever i komplicerede læringsituationer (Molbæk m.fl. 2014). Dette for at være bevidst om ens egen forståelse og bevidst om, at forståelsen har betydning for, hvilke tiltag man sætter i gang for at hjælpe eleven og altså dermed også elevens udbytte af tiltagene.

En lærer med et **psyko-medicinsk** perspektiv vil sjældent reflektere over, om undervisningen er tilrettelagt efter elevens behov. Her er der nemlig fokus på diagnosen eller vanskeligheden hos eleven og problemet ses som iboende barnet. Løsningen er at behandle barnets problem eller kompensere for vanskeligheden. Opmærksomheden er på undersøgelse af barnet, beskrivelse,

årsager samt forklaringer på, hvorfor barnet er sådan. Dette for at kunne diagnosticere barnet og lægge en medicinsk plan.

En lærer med et **kontekstuel** perspektiv vil derimod have fokus på de sociale og kontekstuelle rammer og ser barnet i vanskeligheder som afhængige af disse rammer, da de kan begrænse eller udvide barnets muligheder. Her er konteksten og omgivelserne problemet og altså ikke barnet. Der lægges stor vægt på at reducere eksklusion og i stedet inkludere barnet i fællesskabet. Opmærksomheden er rettet mod omgivelserne. Det vigtigste her er at finde årsagen til elevens vanskeligheder, så denne kan forbedres og elevens vanskeligheder kan ophøre. I det kontekstuelle perspektiv er der kritik mod det psyko-medicinske perspektivs individorientering. Der gøres op med at se barnet som sin diagnose. I stedet er det op til læreren at tilrettelægge læringsituationer ved hjælp af undervisningsdifferentiering og specielt tilrettelagte forløb, som tilgodeser alle elevers deltagelse i fællesskabet.

Det **relationelle** blik gør op mod enten-eller-synet, som præger de foregående syn, men skaber derimod et både-og-perspektiv. Med dette perspektiv lægges der vægt på både det psyko-medicinske og det kontekstuelle perspektiv. Det anerkendes, at der er en funktionsnedsættelse hos eleven, men det medfølgende handicap anskues som afhængig af, hvor tilgængeligt det omgivende miljø er for vedkommende med vanskeligheder. Det anerkendes at eleven både kan have særlige behov og samtidig være i vanskeligheder. Dette dobbeltperspektiv hjælper læreren til at forstå, at enhver elevs vanskeligheder i skolen er relationelle og kontekstuelle, og derfor kræves flere fokuspunkter for at reducere barriererne for elevens deltagelse og læring. En lærer med dette perspektiv vil i samarbejde med eleven, få eleven til selv at arbejde med vanskeligheden/vanskelighederne og samtidig tilrettelægge undervisningen, så den bedst muligt tilgodeser eleven. Dette bygger på et samarbejde, hvor lærer og elev er fælles om at løse opgaven.

### Relationskompetence:

*"Hvis vi vil øge indlæringen, så er en meget vigtig komponent at uddanne lærere i at skabe gode relationer. Det er nogle ret præcise kvaliteter, der er afgørende. Det handler om at kunne vise tolerance, respekt, interesse og empati over for hver enkelt elev. De lærertyper, som får de bedste*

*resultater, er dem, der allerede appellerer til børnenes forståelse af en konflikt frem for at skælde dem ud”* siger Sven Erik Nordenbo, leder af Clearinghouse, DPU (Jensen 2009: 99).

Flere forskere mener, at relationskompetencen er et vigtigt kriterie for en lærers succes. Relationskompetence handler om nærvær, opmærksomhed, anerkendelse og empati over for hvert enkelt barn. Det er vigtigt at se og forholde sig til hele barnet. Daniel Stern, som er relationskompetencens fader, peger på, at børns udvikling i høj grad er afhængige af de relationer barnet indgår i (Jensen, 2009:99) Dette fordi barnet påvirkes og udvikles igennem disse relationer. Det er derfor vigtigt at være bevidst om sin egen måde at danne relation på. Evnen til at skabe gode relationer er ligeså vigtig som de fornødne faglige kompetencer. Hvis man som lærer formår at være opmærksom, nærværende, respektfuld og empatisk over for andre mennesker og ikke mindst være i harmoni med sig selv, så giver man, igennem sin egen væremåde, de bedste muligheder for at barnet kan udvikles i samme retning. Dette kan især være svært i en presset og stresset hverdag, men det er især her vigtigt, fordi et godt lærings- og udviklingsmiljø kan være med til at modvirke stress og giver de bedste forudsætninger for læring (Jensen 2009).

Også Per Fibæk Laursen mener, at relationskompetencen definerer den gode lærer. Han har observeret en række succesfulde lærere og fundet, at relationen til eleverne er noget som går igen hos dem alle. Fibæk bruger begrebet *Den autentiske lærer* om lærere som igennem personligt engagement og ægthed kan præstere en undervisning af høj kvalitet. Denne type lærer formår at aktivere og motivere eleverne bedst muligt, så de får størst muligt udbytte af undervisningen. Eleverne har brug for at opleve læreren som opmærksom, interesseret og støttende. Fibæk har opstillet 7 kompetencer som skiller sig særligt ud hos den autentiske lærer: *Den personlige intention, Inkarnationen af budskabet, Respekt for eleverne, Rammerne for arbejdet, Samarbejde med kollegerne, At kunne hvad man vil og At kunne tage vare på sin egen udvikling.*

Hvis man isolerer Fibæks begreb ”autenticitet”, men ikke ser på uddybelsen beskrevet i de 7 kompetencer, kan der opstå en forståelse af, at hvis man bare er autentisk/ægte så er fagligheden knap så vigtig. Det er derimod ikke Fibæks intention med begrebet og han tager da også selv forbehold for brugen af begrebet, da han godt ved, det er et farligt begreb, som kan opfattes som ’tomt’ (Laursen, 2003). Helle Plauborg har ligeledes lavet en undersøgelse af flere lærere og fundet, på samme måde som Fibæk, at der findes nogle gennemgående træk som kendetegner de succesfulde lærere. Plauborg har ligeledes opstillet 7 punkter: *Eksplitering af det underforståede,*

*Variation og elevaktivitet i undervisningen, Tydelige og sprogliggjorte mål i undervisningen, Etablering af positive, tolerante og respektfulde læringsmiljøer, Fejl og misforståelser som læringspotentiale, Præcisere og variere samtalegenrer og Etablering og indarbejdelse af rutiner i undervisningen* (Plauborg, 2011). Mange af Fibæks og Plauborgs punkter overlapper hinanden, og ligesom Fibæk har Plauborg en relationel og anerkendende tilgang til eleverne, og dette vil jeg eksemplificere i min analyse. At jeg ikke kommer ind på samtlige af Fibæks og Plauborgs punkter i min analyse, er ikke nødvendigvis et udtryk for at disse ikke finder sted i Hannes undervisning, det er nærmere et udtryk for at udbyttet af mine observationer ikke lagde op til at inddrage de øvrige. Plauborgs undersøgelse handler om at skabe meningsfulde læringsmuligheder og værdig deltagelse for eleverne i undervisningen. Hun har samlet sine fund i begrebet *Fællesskabende didaktikker*. Hendes undersøgelse bliver yderligere bakket op af følgende teorier:

#### Læring, deltagelse og fællesskaber:

Stanek har baseret sin forståelse af læring på Lave og Wengers teori om situeret læring: *"Læring kan ikke forstås udelukkende som individuel kundskabstilegnelse. I stedet må læring begribes som situeret i særlige kontekster og knyttet til de betingelser, muligheder og begrænsninger, der er til stede her. Læring forstås i denne teoretiske ramme som udvikling af deltagelse i særlige fællesskaber."* (Stanek 2011). Med denne forståelse som udgangspunkt er det altså relevant at se nærmere på deltagelsesbegrebet og på fællesskabet, samt hvordan læreren kan iscenesætte disse fællesskaber, så de kan udvikles til faglige arbejdsrelationer, som kan bruges som en ressource til elevernes læring i undervisningen.

For at forstå elevens deltagelse, er det væsentligt at se på deltagelsens kompleksitet. Elevens deltagelse i skolen har nemlig en dobbelthed i og med deltagelse handler om; *"... måder at fungere og udvikle sig på ud fra det, som eleven er del af, og ud fra den måde, eleven tager del heri"* (Stanek 2011). Deltagelsesbegrebet må altså forstås ud fra, at læring både handler om den enkelte elevs egen aktive deltagelse i forhold til sin læring OG på den kontekst som læringen og deltagelsen finder sted i i skolesammenhæng, nemlig fællesskabet.



For at fællesskabet skal kunne bruges til at skabe et godt læringsmiljø, er det nødvendigt at udvikle dette. Til det formål kan gruppearbejde bruges. Gruppearbejde er i sig selv ikke en ressource, men med viden om mulighederne og potentielt udbytte ved gruppearbejde samt en didaktisk viden om, hvordan dette gøres, kan læreren planlægge en undervisning, der genererer de bedste læringsbetingelser for eleverne, samt "frihed" til læreren. Gruppearbejde kan, hvis det bruges rigtigt, endda være kulturskabende for klassen. Det at være menneske handler nemlig om at være en del af et samfund – et fællesskab, på samme måde som det gør i et fællesskab i klassen. *"Udvikling sker kontinuerligt i samspil med omverden"* (Bjerresgaard og Kongsted 2010).

## Analyse og diskussion af undersøgelsesresultater med anvendelse af analysebegreber:

I det følgende afsnit vil jeg analysere mine empirisk indsamlede data ved at knytte dem til mine udvalgte begreber og teorier.

### Forståelsen for eleverne:

Når jeg i indledningen skriver, at jeg fik dårlig samvittighed, fordi jeg godt ved at det var min undervisning, der ikke var god nok, så er dette udsagn et udtryk for det kontekstuelle syn. Hvis vi derudover tager med, at jeg er klar over at disse elever har koncentrationsvanskeligheder, som kræver noget ekstra af mig og min tilrettelæggelse af undervisningen, så går jeg derimod over i den relationelle forståelse. Det er vigtigt at forstå eleverne vanskeligheder for at tilrettelægge god undervisning for eleven.

"Matilde gider aldrig lave noget", "Peter forstyrrer altid undervisningen og de andre elever" og "nu måtte jeg igen sende Sigurd uden for døren". Disse er udsagn som vi alle helt sikkert er stødt på på lærerværelset. Mig selv inklusiv. Disse udsagn peger på et psyko-medicinsk syn, som ser problemet iboende barnet. Begrænsningen i dette syn er, at læreren ikke er opmærksom på at tilrettelægge undervisningen, så den tilgodeser elevernes behov.

Hvis jeg ser på Hannes undervisning og resultaterne af interviewet, er det tydeligt, at hun har et relationelt syn. Hun anerkender at nogle af eleverne har vanskeligheder som følge af fx diagnoser,

og hun er opmærksom på, at hun kan hjælpe eleven ved at italesætte disse vanskeligheder og sammen med eleven finde ud af, hvordan eleven kan arbejde med disse vanskeligheder.

Derudover er hun bevidst om, at hendes valg af undervisning har indflydelse på, om eleverne kan deltage, selvom de har disse vanskeligheder. Hun har gjort et stort stykke arbejde med at sætte sig ind i de forskellige elevers vanskeligheder, som mit afsnit med beskrivelsen af klassen viser, fordi hun ved, at disse vanskeligheder og eventuelle diagnoser har en indflydelse. Disse oplysninger bruger hun så videre til at planlægge undervisningen, så elevernes behov bliver tilgodeset. Hvis vi eksempelvis ser på Dan, så har han koncentrationsvanskeligheder og vanskeligheder ved at holde orden og strukturere selv. Her har Hanne haft fokus på at modellere og strukturere opgaver, samt lave personlige dagsordener for ham. På den måde viser Hanne, at hun forstår hans vanskeligheder og ved, at han ikke selv kan tackle dem, men at hun er her for at hjælpe. Dan er med i processen og kender formålet med det. Denne tilgang får eleven til at føle sig set, hørt og forstået og kan have yderst effektive virkninger for selv den mest urolige elev (Mogensen, 2014:61)

Efter interviewet sagde Hanne til mig, at jeg måtte love hende aldrig at blive sådan en lærer, der taler grimt om eleverne. Hun oplever tit negative udsagn fra kolleger, som er ukonstruktive og respektløse, og som udelukkende retter sig mod eleven. Udsagn som: "Han er så uopdragen, at han er fuldstændig umulig at undervise", "Har du mødt hans mor? Der er da ikke noget at sige til, at han er sådan" og "Hun er simpelthen så forfærdelig, at jeg godt kan forstå, at hendes klassekammerater trækker sig fra hende" er bare nogle af udsagnene. Disse udsagn er problematiske, fordi de viser en forståelse som hverken er anerkendende overfor eleven, giver udtryk for at ville eleven det bedste eller at læreren har et ansvar for undervisningen. Som lærer er det yderst essentielt at være opmærksom på disse forståelser for eleverne, da de har konsekvenser for din tilgang til eleverne. For at give alle elever den bedst mulige undervisning, er det vigtigt at anerkende elevernes forskelligheder og se dem som en ressource så der kommer noget positivt ud af dem (Plauborg, 2011:75).

I forlængelse af dette vil jeg i det følgende afsnit se på relationen til eleverne.

### Delkonklusion:

Hverken den psyko-medicinske eller den kontekstuelle forståelse kan siges at være forkerte, men man kan derimod sige, at det bliver for unuanceret med kun den ene eller den anden. Den relationelle forståelse kombinerer de to forståelser, så den tager højde for kompleksiteten i elevernes vanskeligheder. Denne forståelse er ikke noget der ligger naturligt i alle lærere, men er noget der kræver tilvænning og opmærksomhed.

Da mine observationer af og interview med Hanne kun giver et lille billede af hende, kan jeg derfor ikke konkludere fuldt ud, at Hanne altid efterlever at have den relationelle forståelse.

### Relationen til eleverne:

Hannes forståelse for eleverne kommer til udtryk i hendes tilgang til dem. Da relationen mellem personer er en indre ting, er den ikke i sig selv observerbar. Men jeg kan se på interaktionen imellem Hanne og eleverne: toneleje, kropsholdning og verbal kommunikation og derigennem drage nogle konklusioner om relationen (Klinge, 2016:17).

Under mine observationer oplevede jeg en rigtig god stemning imellem Hanne og eleverne. Eleverne opsøgte hende løbende for at spørge hende til råds eller for at fortælle hende noget, både skolerelateret og fritidsrelateret. Hannes relationelle og anerkendende tilgang til eleverne sås flere gange undervejs i mine observationer. Følgende er en samtale mellem Hanne og en elevgruppe, som opstod, fordi de ikke er nået så langt:

*Elev: "Men vi troede, at vi lavede en opgave, men havde åbenbart misforstået det..."*

*Hanne: "Ahh okay, det kan jeg godt se."*

*Hanne kontrollerer, at der er rettet op på misforståelsen og at eleverne nu ved, hvordan de skal løse opgaven.*

*Lærer: "I sørger bare for at prøve at nå alle opgaverne i dag, eller så langt I nu kan nå."*

I eksemplet viser Hanne eleverne forståelse for, at det kan ske, at man misforstår noget. Og hun ser ikke deres fejl som en fejl, men som læringspotentiale. På den måde bidrager hun til at der *"...skabes et miljø i klassen, hvor fejl og misforståelser bliver hilst velkommen, fordi der ligger*

*mange gode informationer for såvel læreren som eleverne i at gøre noget forkert” (Plauborg, 2011:75).*

Fra mine tidligere observationer, da eleverne gik i 4. klasse har jeg følgende eksempel på interaktion mellem Hanne og Jonas:

*Eleverne er blevet sat i gang med en udendørs ord-stafet, hvor de skal løbe ned i den anden ende af græsplænen og hente ord. Når de kommer tilbage med ordet, skal de lægge det i den rigtige ordklasse. Jonas løber ned og henter et ord, men hans gruppe bliver irriteret på ham, fordi han har hentet fra den forkerte bunke. Jonas bliver sur på dem og får en udadreagerende adfærd, hvor han råber og sparker ud efter en elev. Han forstår ikke, hvorfor han har taget forkert og mener, at det er gruppen der er imod ham.*

*Hanne skrider hurtigt ind og får forsigtigt trukket Jonas lidt til side, så hun kan tale med ham:*

*Jonas: ”Jeg tog altså fra den rigtige bunke!”*

*Hanne: ”Jeg kan godt forstå, hvorfor du tror det. Jeg tror nemlig ikke, jeg fik forklaret det så godt, da jeg forklarede reglerne, og jeg ved godt, at det kan være svært for dig at lytte, når der bliver givet instrukser. Derfor skal jeg være ekstra opmærksom, når jeg forklarer tingene... at alle har forstået dem”.*

*Hanne forklarer Jonas reglerne.*

*Jonas: ”Ahh.. okay... det var bare svært at høre dem... også fordi vi er herude”*

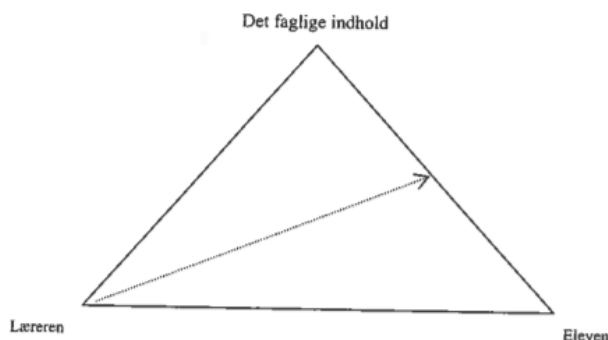
*Hanne: ”Ja, jeg ved godt, at det kan være lidt sværere for dig, når vi laver sådan nogle øvelser herude og ikke inde i klassen, fordi de godt kan virke lidt kaotiske, når alle løber rundt, og man kan blive forvirret. Men du må stadig huske, at vi arbejder på, at du ikke må slå eller sparke, når du bliver sur på andre. Så må du huske at kalde på mig i stedet for.”*

*Jonas: ”Ja.”*

*Jonas gik tilbage til sin gruppe og lavede opgaven færdig sammen med de øvrige elever.*

I eksemplet viser Hanne forståelse for, hvorfor Jonas reagerer, som han gjorde. På den måde bliver Jonas set og anerkendt af Hanne for, at han kan have det lidt svært ved lettere struktur og han får afstemt sine følelser, så han kan komme tilbage til opgaven. Ved at anerkende hans behov, undgår Hanne at Jonas kommer i en tilstand af frustration, som blokerer for hans læring (Jensen, 2009:103-104).

Hanne fortæller mig yderligere i interviewet, at det er meget vigtigt for hende at have gode relationer til alle elever. Det vigtigste for hende er at vise hendes elever, at hun rigtig gerne vil dem og interesserer sig for dem, både socialt og fagligt. Hun ved, at flere af dem nogle gange kan have det svært og at det er vigtigt at give dem en fortrolig i skolen, så de får tillid og tryghed. Dette stemmer overens med Fibæks formuleringer om *den personlige intention* og *inkarnationen af budskabet*. Hun involverer sig helhjertet i sine elever og gør alt for at imødekomme deres behov og anerkende deres forskellighed. Hun ser udviklingen i sine elever som noget værdifuldt og hun vil rigtig gerne lære dem noget (Laursen, 2004:24). Dette forhold er illustreret i den didaktiske trekant, hvor lærerens rolle ligger på et punkt mellem *det faglige indhold* og *relationen til eleven*:



(Rasmussen, 2006:112)

### Oparbejdede rutiner:

*Hanne indleder lektionen med at gennemgå dagens plan på tavlen. Planen er skrevet punktvis på tavlen og Hanne gennemgår alle punkter omhyggeligt. Første punkt er en opsamling på forrige dansktime, da eleverne skal arbejde videre med dette. Hun fortæller eleverne om, hvad de arbejdede med sidst: klassen har været i biografen og se en film, og tilbage i klassen arbejder de med spørgsmål til filmen. Næste punkt er dagens arbejde: Eleverne skal gå sammen i grupperne fra sidst og arbejde videre med spørgsmålene. De får at vide, at de skal nå at blive færdige i dag, da de skal præsentere deres arbejde til sidst i 2. dansklektion. Eleverne har mulighed for at stille spørgsmål undervejs, hvis der er noget, de er i tvivl om. Hanne svarer tydeligt og opmærksomt på alle spørgsmål.*

Det er tydeligt under observationen, at dette er en oparbejdet rutine. Eleverne ved, at de må stille spørgsmål undervejs, de forstår planen. Hanne fortæller mig også efterfølgende under interviewet, at hun altid laver en sådan plan og gennemgår den i starten af lektionen. Dette blandt andet for at tilgodese Jonas, som kræver en meget skemalagt dag uden overraskelser. Foruden Jonas, er denne fremgangsmåde også god for klassens øvrige elever, da den skaber genkendelighed og tryghed for eleverne i hverdagen (Plauborg, 2011: 75). Opsamling af forrige dansktime er en god ide for at skabe et fælles grundlag for at kunne arbejde videre med dagens arbejde. Eleverne har mange fag i løbet af en skoleuge og man kan ikke forvente at alle elever kan huske fra gang til gang, hvad de lavede i dette fag sidst.

Jeg har tit oplevet lærere, som affejer eleverne, når de stiller spørgsmål undervejs i en information med budskabet: "Hvis du venter lidt og hører efter, så får du svar på det om lidt. Jeg er ikke færdig endnu". Dette er ikke et særlig respektfuldt svar. Eleven spørger, fordi den er nysgerrig og motiveret, ikke fordi den vil genere. Hanne svarede alle elever med respekt, og der findes ikke dumme spørgsmål. På den måde imødekom hun alle elever på en respektfuld og anerkendende måde. Dette i tråd med Fibæks *respekt for eleverne*, hvor det er vigtigt at læreren ikke kun interesserer sig for indholdet i undervisningen, men også for at eleverne skal inspireres til at lære det (Laursen, 2004:24). Ved at udvide Fibæk med Nordenbos tre lærerkompetencer, som omfatter både relation, klasseledelse og didaktik (Nordenbo, 2008), kan man sikre, at man ikke får et for snævert fokus, men at man arbejder med alle tre punkter for at sikre god undervisning.

En måde at tilrettelægge denne dagsplan på, er ved at inddrage Helle Overballes 9 H'er



(Mogensen, 2014: 46)

På den måde er du sikker på, at du kommer omkring alt, hvad eleverne har brug for at vide og er på forkant med eventuelle misforståelser, der kan opstå i forbindelse med en aktivitet.

#### Delkonklusion:

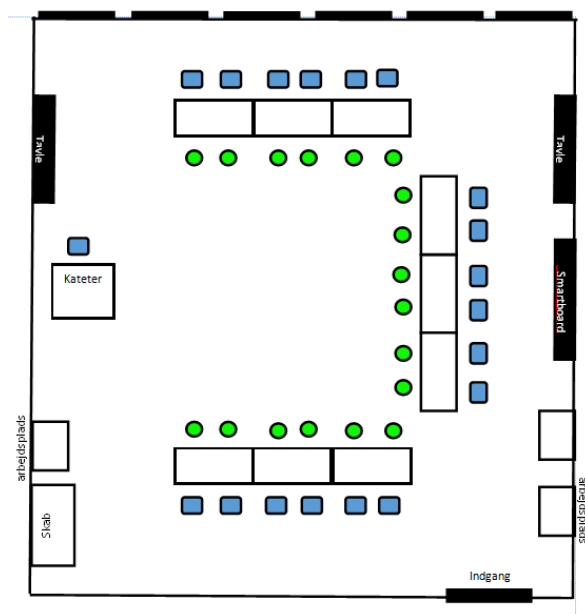
Relationen er vigtig ift. anerkendelsen af barnet og kan afhjælpe mange frustrationer, som kan gå ind og blokere for læring. Oparbejdede rutiner kan give overblik og gennemskuelighed, som gør det nemmere for eleverne at navigere i skolens komplekse hverdag. Når jeg i min indledning beskriver, hvordan jeg ikke lykkedes med at få enkelte elever med i undervisningen, kan relationen og rutinerne have spillet en væsentlig rolle. Det tager tid at danne relationer og oparbejde rutiner, så de bliver genkendelige for både lærer og elever. Da jeg kun var i praktik i 6 uger, var det altså ikke muligt at opnå dette til fulde. Derudover havde jeg kun den ene klasse i historie 2 lektioner om ugen, og nåede altså ikke at danne nogle tætte relationer til nogen af eleverne. Hanne har haft klassen i 7 år, og har både dansk, som har mange ugentlige lektioner og også klasselærerfunktionen, som giver en yderligere mulighed. Dette giver en eventuel fordel i og med, at hun har bedre muligheder for at oparbejde rutiner og skabe gode relationer til eleverne. En fordel som jeg ikke havde i min 6-ugers praktik, og en fordel som nye lærere og lærere med 'små fag' ikke har. Dette er selvfølgelig kun en fordel, hvis læreren har kendskab til betydningen af god relationskompetence samt rutiner og samtidig er opmærksom og opsat på at bruge disse til at fremme elevernes læring.

#### Fællesskabet i klassen:

Plauborg udfordrer påstanden, som nogle lærere har, om at trivsel er en forudsætning for læring. Hun mener derimod at læring og trivsel er hinandens forudsætninger, og er på den måde uadskillelige. Der skal dermed være en "*...indbyrdes sammenhæng mellem faglighed og socialitet*" (Plauborg, 2011:68). Under mine observationer, var der god stemning i klassen. Hanne fortalte, at hun har arbejdet meget med dette, da hun ikke tolererer mobning. Hun har tidligere haft en pige, der stoppede i klassen, fordi hun følte sig mobbet. Lige siden har Hanne arbejdet indgående med at styrke fællesskabet i klassen og har i den forbindelse lagt vægt på at kombinere det sociale og

det faglige. En ting der har været gennemgående i mine observationer af Hanne og hendes 6. klasse er, at eleverne ofte arbejder i grupper. Under interviewet fortalte Hanne mig, at hendes elever har givet udtryk for, at de godt kan lide at arbejde i grupper, og derfor har hun givet muligheder for dette, men under hendes 'præmisser', så grupperingerne bliver bestemt af hende. Gruppearbejde er, som nævnt tidligere, i sig selv ikke en ressource, men den kan blive en ressource med den rette planlægning og de rette overvejelser.

I Hannes klasse er lokalet indrettet så eleverne sidder i en hestesko. Men det er ikke bare den traditionelle hestesko som vi kender, men derimod en hestesko som praktikeren Lene Kobbarnagel har udformet (Kobbarnagel, 2017).

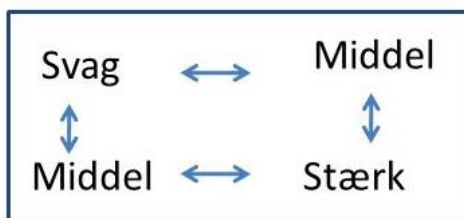


(Indretning af 6. klasse)

Fordelen ved denne indretning er, at læreren står i centrum af alle elever, så der er lige langt mellem hende og alle elever. Derudover er der flere muligheder for gruppearbejde. Eleverne kan sætte sig på skamlerne på indersiden af hesteskoen, og på den måde kan der skabes både 2-mandsgrupper eller 4-mandsgrupper som sidder overfor hinanden.



Hanne fortalte under interviewet, at hun ind imellem bruger forskellige Cooperative Learning-strategier, blandt andet ved sammensætning af 4-mandsgrupper. Her bruger hun CL's team-sammensætning, hvor en fagligt svag, en stærk og to middel elever sættes sammen.



(Team-sammensætning - Kagan, 2009:24)

I denne kombination undgår man at nogle elever bliver 'tilovers', som det ville være tænkeligt, hvis eleverne selv skulle danne grupper, og på den måde bliver alle gruppemedlemmer legitime medlemmer. Her får de svagere elev hjælp af de stærkere elever til at nå ind i zonen for nærmeste udvikling (Ibid.:25), Zonen for nærmeste udvikling er "...afstanden mellem det faktiske udviklingsniveau som bestemt af selvstændig problemløsning og det potentielle udviklingsniveau som bestemt af problemløsning under voksen ledelse eller i samarbejde med dygtigere kammerater." (Andersen 2006: 107). Den stærke elev bliver selv bedre ved at skulle italesætte og formulere det faglige stof til de svagere elever. På den måde bliver "...elevernes forskellighed set som en ressource i undervisningen og der skabes rum for, at eleverne kan arbejde på forskellige måder" (Plauborg, 2011:75). Det er vigtigt at være opmærksom på, at denne form for gruppearbejde ikke er et frivilligt samarbejde for eleverne, og at det kræver længere tids tilvæning for at eleverne kan se udbyttet og meningen med sammensætningen (Bjerresgaard, 2010). Derudover er det vigtigt at være klar over, at elevernes faglighed ikke er statisk, så der bliver ændret i grupperne afhængigt af stoffet, da en svag elev kan være en stærk elev i en anden sammenhæng (Kagan, 2009:24).

Under min observation arbejdede alle grupperne rigtig godt. Det virkede som om, at alle elever deltog i samarbejdet og at gruppearbejdet dermed gav mulighed for, at den enkelte elev kunne bidrage mere, end det ville have været muligt ved en klasseundervisning. Det høje aktivitetsniveau der opstår i grupperne, kan være med til at skabe en læringskultur, hvori alle har noget at byde på, og dermed kan sociale problemer reduceres, fordi eleverne oplever, at de kan lære af hinanden, fordi alle har forskellige styrker. Ydermere er der det plus, at hvis eleverne igennem

grupperarbejdet oplever, at her må de være og her kan de folde sig ud, så styrker det deres identitet i fællesskabet (Bjerresgaard, 2010). Ved optimalt fungerende gruppearbejde er målet, at eleverne kan se fordelene i at 'blande viden' og naturligt bidrage til andres læring. Eleverne er afhængige af hinanden og forpligtet overfor hinanden for at nå målet. (Ibid.). Dette er i tråd med Plauborgs vision om at gøre "*... eleverne til aktive deltagere i undervisningen*" (Plauborg, 2011:74) Hanne har gjort dette tiltag for at kunne få optimalt ud af rammerne i klasseværelset i tråd med Fibæks formulering af, at "*en autentisk lærer skal forsøge at skabe rammer, der er gunstige for vedkommendes intentioner*" (Laurson, 2004:25). Hans punkt kan handle om læreprocessen, men kan også, som i dette tilfælde, omfatte den rent fysiske indretning af lokalet.

### **Delkonklusion:**

Hvis man skal arbejde ud fra påstanden om, at læring og trivsel er hinandens afhængige, så er det vigtigt at kombinere det sociale og det faglige, så der ikke arbejdes adskilt med de to. Hanne lægger stor vægt på at udvikle fællesskabet i klassen igennem undervisningens tilrettelæggelse. Hun har fundet inspiration udefra og indrettet klasserummet så det skaber de bedste betingelser for at kunne arbejde på forskellige måder. Blandt andet arbejder klassen rigtig meget i grupper. Disse grupper er sammensat ud fra CL-tænkning, så eleverne i grupperne komplimenterer hinanden og bedst muligt lærer af hinanden. Når eleverne arbejder i velovervejede grupper, er målet, at eleverne lærer, at alle har forskellige styrker, og at de kan bruge hinandens styrker i en eller anden sammenhæng. Formålet er at skabe et fællesskab i klassen, hvor alle føler, at de hører til og kan bidrage med noget. Jeg oplevede, at stemningen i klassen var rigtig god og det virkede som om, at alle bidrog med noget i grupperne, så de fik løst opgaven.

### **Særlige tiltag for at tilgodese alle:**

#### **Klasserummet:**

Skamlerne indeni hesteskoen giver, foruden mulighed for gruppearbejde, også mulighed for, at eleverne kan sætte sig ind på en skammel og dermed lukke resten af rummet lidt ude. Hanne har

også indrettet stående arbejdspladser på væggene. Så eleverne kan komme lidt op og stå, hvis de har brug for lidt adspredelse fra den stillesiddende undervisning. Disse bliver især brugt af de omtalte elever, men bruges også ind imellem af klassens øvrige elever. På denne måde har Hanne organiseret klasselokalet, så det fremmer elevernes arbejdsglæde og det er et eksempel på, at den enkelte elev ikke bare skal tilpasse sig, men at ”... *fællesskabet også tilpasser sig den enkelte elev*” (Plauborg, 2011:69).

### **Bevægelse/udeskole:**

I forbindelse med specialiseringsmodulet *Outdoor* tidligere i min uddannelse, lavede jeg, som tidligere nævnt, også nogle observationer i Hannes klasse. Her lavede eleverne forskellige danskrelateret aktiviteter udendørs, der indebar bevægelse. Blandt andet har jeg set grammatikøvelser på fliser, hvor eleverne skulle lave sætninger med forskellige ord, ordstafetter, udflugter med fokus på et danskfagligt emne, som de skulle have projekt om. Alle observationerne foregik på den måde, at vi startede i klassen, hvor dagsordenen blev forklaret og derefter gik vi alle ud. Den helt store forskel jeg registrerede i observationerne udendørs ift. klasseundervisningen var, at alle elever var meget engageret i aktiviteterne. I klasseundervisningen var det tydeligt, at nogle af eleverne var meget ukoncentreret og havde svært ved at sidde stille og lytte, så snart vi kom udenfor havde de mulighed for at bruge deres krop. Dette smittede desuden af på den efterfølgende klasseundervisning, hvor eleverne gik tilbage til klassen og deltog i undervisningen med et højere arbejdsniveau end før den fysiske aktivitet.

Derudover fortalte Hanne mig i interviewet, at hun har brugt bevægelse og udeskole meget i undervisningen. Dette som udgangspunkt for at tilgodese behovet hos de elever, som har svært ved at sidde stille og koncentrere sig, ved at skabe en varieret skoledag. Hanne fortalte mig, at især Katrine og nogle af drengene har profiteret af den afvekslende og kropslige undervisning. Forskning viser, at fysisk aktivitet har en positiv effekt på elevers kognitive funktioner, hukommelse og dermed på læringen (KIF, 2011). Børn lærer bedst, når flere af deres sanser er i brug samtidig og ”*Udeskolen skaber nogle andre rammer, som kalder på andre sider og sanser hos eleven*” (Schilhab, 2014). I klassen er det som regel kun se- og høresansen der er i spil, hvor der i udeundervisning også er lugt- og følesansen. Hannes undervisning er et eksempel på, at elever i

komplicerede læringsituationer kan have stort udbytte af kropslig undervisning væk fra klasserummet i stedet for at skulle tvinges til at sidde stille.

### **Energizers:**

Hanne fortalte mig også i interviewet, at hun bruger Energizers og CL-strategier for at lave variation, når hun kan mærke, at eleverne ikke kan koncentrere sig mere og trænger til en lille pause. Dette er små øvelser af få minutters varighed, som bruges til at skabe energi og øget koncentration (Teknologisk Institut)

Alle tiltagene bliver bakket op af Fibæks *respekt for eleverne*, da Hanne ikke kun fokuserer på det faglige indhold men på, hvordan hun kan inspirere eleverne til at lære det (Laursen, 2004:24) og Plauborg i og med at Hanne gør eleverne til "*... aktive deltagere i undervisningen*", samt "*... hun varierer undervisningsformerne – også i løbet af en lektion*" (Plauborg, 2011:74)

### **Delkonklusion:**

Fysisk aktivitet kan øge trivslen ved at skabe bedre kognitive funktioner, hukommelse og koncentration. Derfor kan læreren tilgodese hensynet til elever med disse vanskeligheder ved at inddrage fysisk aktivitet og ved at variere undervisningen, så der ikke arbejdes på samme måde alt for længe ad gangen. Da det ikke kun er elever med koncentrationsvanskeligheder, der har glæde af fysisk aktivitet, kan man derfor tilgodese et stort antal elever i klassen ved at inddrage disse tiltag i undervisningen. At variere undervisningen og lytte til eleverne behov bliver bakket op af både Fibæks og Plauborgs teorier. Jeg har observeret forskellen hos Hannes elever og set udbyttet af den fysiske aktivitet, og Hanne gav også udtryk for, at hun mener, at eleverne har profiteret af disse forskellige tiltag.

### **Konklusion:**

I det følgende afsnit vil jeg sammenfatte pointerne i forhold til problemformuleringens tre spørgsmål: Hvordan kan man forstå elever i komplicerede læringsituationer? Hvordan kan man

tilgodese hensynet til disse elever og samtidig bevare hensynet til resten af klassens elever?

Hvorfor lykkes det bedre for nogle lærere end for andre?

For at undersøge dette har jeg observeret en lærer, Hanne, og hendes 6. klasse. Derudover har jeg lavet et interview med Hanne. Resultaterne af denne undersøgelse har jeg analyseret i forhold til udvalgte teorier og teoretiske begreber som omhandler elever i komplicerede læringsituationer, fællesskabende didaktik og relationskompetence.

Ens forståelse for eleverne har indvirkning på, hvordan vi tilgår dem. Mine observationer og analyser har vist, at Hanne har den relationelle forståelse og at denne forståelse giver hende et blik for hvad der er lærerens ansvar; nemlig at planlægge undervisning under hensyntagen til elevernes læringsforudsætninger. Hun er klar over, at nogle af eleverne har vanskeligheder og hun gør meget for at forstå disse vanskeligheder, og samtidig tilrettelægger hun undervisningen så den tilgodeser elevernes behov bedst muligt. Dette har hun gjort ved at indrette klasserummet, så den generere de bedste betingelser for at udvikle fællesskabet og samtidig giver plads til elevernes individualitet. Det at Hanne har arbejdet så meget med fællesskabet som et inkluderende redskab i klassen, har resulteret i, at alle elever føler sig rigtig godt tilpas i klassen, og at der er plads til alles forskelligheder. Derudover har hun hele tiden for øje, at der skal være variation og forskellige arbejdsformer i løbet af en lektion, som tilgodeser de forskellige behov, der er i klassen. Dette gør hun ved at inddrage fysisk aktivitet og forskellige små aktive pauser. På den måde er der plads til at flere elever bliver tilgodeset i løbet af en lektion. Grunden til at Hanne har så meget succes i hendes klasse, kan hænge sammen med hendes relationskompetence. Hun er meget engageret i sine elevers udvikling og læring, og det er jeg sikker på, eleverne kan mærke igennem hendes interaktioner med dem. Hendes anerkendende og forstående tilgang til eleverne forhindrer frustrationer, som kan blokere for læring, og kombineret med hendes faglige og didaktiske viden har eleverne derfor de bedste muligheder for læring.

Alt dette gøres ikke over kort tid og jo færre lektioner, man har klassen, jo længere tid tager det selvfølgelig. Da Hanne har haft klassen siden 0. klasse, er det selvsagt, at hun har nogle fordele som alle lærere ikke pr automatik har.

Mine resultater og konklusioner er skabt med udgangspunkt i den pågældende klasse og dens elever med dertilhørende vanskeligheder. Jeg kan derfor ikke lave en klar generalisering, der siger,

at dette vil virke i alle klasser. Da læring er kompleks og alle elever har forskellige vanskeligheder som ikke er statiske, vil der være forskellige faktorer, der spiller ind i hver enkelt klasse.

## Diskussion:

Min undersøgelse viser, at for at imødekomme alle elevers vanskeligheder er det vigtigt at kombinere flere tiltag. Der er ingen nem løsning. Som nævnt tidligere, kræver det at arbejde inkluderende ganske komplekse pædagogiske løsninger. Fx er der begrænsninger i Fibæks begreb om lærerkompetencer. Dette bliver tydeligt i mine analyser, hvor der netop skal mere didaktisk orienterede teorier for at udfylde Fibæks begreb *den autentiske lærer*. Min undersøgelse kan være med til at vise, hvilke kompetencer der er nødvendige for en lærer at have for at kunne håndtere denne kompleksitet. Startende med Fibæks begreb om den autentiske lærer fra 2004, som var det dengang bedste bud på hvilke kompetencer læreren skulle have. Herefter kom Nordenbos review i 2008 som satte flere ord på: lærerens kompetencer skulle nu omfatte både relation, klasseledelse og didaktik. I 2011 formulerede Plauborg så sin didaktisk orienterede teori, som gav konkrete bud på, hvordan dette kunne gøres. Hvis vi på den måde følger udviklingen af lærerens kompetencer kan vi se, at de hele tiden bliver udvidet og videreudviklet, og at det er vigtigt at følge denne udvikling for at kunne leve op til, hvad det er for en professionalisme anno 2017, der er brug for. Min analyse af Hanne viser, at hun er på vej imod det rigtige, nemlig den 5. diskurs, som Molbæk og Quvang taler om (Molbæk, 2014:25-27), en professionsdiskurs om inklusion og specialpædagogik. En professionsforståelse hvor inklusionsarbejdet forankres i lærerfagligheden med det mål at udvikle professionskompetencer for at den optimale læring og udvikling for eleverne kan realiseres i bæredygtige inkluderende fællesskaber, hvor *den reflekterende praktiker* med praksis dominerende fokus bliver erstattet af *den reflekterende metodiker*, hvor teori og praksis integreres i et dynamisk gensidighedsforhold, så den også omfatter forståelsen af, hvorfor og hvordan man gør (Molbæk, 2014:26), så der ikke skabes en kløft mellem teori og praksis. Denne diskurs er et opgør mod den misforståelse, at én metode kan løse inklusionsopgaven (Molbæk, 2014: 27). Det handler ikke om at kassere 'gammel' teori når der kommer noget nyt, men snarere om at kombinere dokumenterede resultater af forskning og egne undersøgelser, så de sammen kan bruges til at håndtere denne kompleksitet, som inklusionsarbejdet rummer. Fx indeholder

Fibæks teori om den autentiske lærer stadig gode elementer, som er værd at tage med videre i kombination med fx både Nordenbos og Plauborgs teorier.

Mine resultater af denne undersøgelse skal ses i lyset af min videnskabsteoretiske tilgang og betyder derfor, at mine kvalitative data ikke er generaliserbare, men kun siger noget om denne lærer og elevgruppe. Et mere generaliserende resultat ville kunne opnås ved at gentage undersøgelsen flere gange af flere lærere og elevgrupper på forskellige skoler.

## Handleperspektiv:

Da min undersøgelse har vist, at man ikke kan nøjes med et enkelt tiltag for at få en klasse med elever i komplicerede læringssituationer til at fungere optimalt, fordi der kan være så mange opmærksomhedsområder, ser jeg det som en nødvendighed, at lærere hele tiden reflekterer over egen undervisning i overensstemmelse med Nordenbos relation, klasseledelse og didaktik og udvikler sig i tråd med denne refleksion. Hvad virker? Hvad virker ikke? Hvad kan jeg gøre for at få det til at virke? Se på eleverne og lyt til dem. Det er vigtigt, at lærere er kreative og også søger at finde inspiration til løsninger uden for ens i forvejen eksisterende viden og forskellige steder i samfundet. Et andet vigtigt element er relationskompetencen, da "*...læreres interaktionelle adfærd har en særdeles stor betydning for, i hvilken grad skolen kan realisere sit potentiale som det sted, der understøtter alle børns både personlige, sociale og faglige udvikling*" (Klinge, 2006:264), er det afgørende at have en indsigt i egen måde at handle relationskompetent på overfor eleverne i undervisningen og eventuelt henter hjælp udefra i form af kolleger, efteruddannelse o.l. Relationens karakter påvirker nemlig eleverne både fagligt og socialt (Ibid.) At dette lykkes kommer både lærere og elever til gode, da klasserummet bliver et bedre sted at være for alle. Jeg ser det som nødvendigt, at dette bliver et kollegialt ansvar. Hvis kolleger i klassen oparbejder en fælles struktur og fremgangsmåde, og alle holder sig til denne, er der større chance for at disse elever vil kunne navigere bedre i undervisningen, da det skaber en genkendelighed. Man skal være klar over, at alt dette tager tid, og at man højst sandsynligt skal prøve flere ting af, før løsningen findes. "*Folk, der forsøger at løse et problem med de samme metoder, igen og igen, og uden at opnå de ønskede resultater, er at betragte som idioter*" - Albert Einstein.

## Litteraturliste:

Aagerup, Lars og Katrine Willaa (2016): *Lærereens undersøgelsesmetoder*. Hans Reitzels Forlag.

Andersen, Frans Ørsted (2006): *Flow og Fordybelse – Virkelysten og det Gode Livs Psykologi*. Hans Reitzels Forlag.

Bjerrsgaard, Helle og Else Bølling Kongsted (2010): *Elever lærer sammen – gruppearbejde som undervisningsform*. Kap. 1. Dafolo.

Brinkkjær, Ulf og Marianne Høyen (2012): "Fænomenologi" I: *Videnskabsteori for de pædagogiske professionsuddannelser*. Hans Reitzels Forlag.

Gadamer, H. G. (2004/1960): *Sandhed og metode – grundtræk af en filosofisk hermeneutik*. Systime.

Emu.dk. *Hvad er inklusion?*

Lokaliseret d. 12. maj 2017: <http://www.emu.dk/modul/hvad-er-inklusion>

Jensen, Helle (2009): "Klasseledelse med nærvær, opmærksomhed, anerkendelse og empati" i: Jensen, Elisabeth og Ole Løw. *Klasseledelse, Nye forståelser og handlemuligheder*. Akademisk forlag.

Kagan, Spencer og Jette Stenlev (2009): "Team-sammensætning" I: *Cooperative Learning*. Alinea.

KIF (2011): *Fysisk aktivitet og læring – en konsensuskonference*. Kunststyrelsen.

Lokaliseret d. 22. maj 2017:

[http://kum.dk/uploads/tx\\_templavoila/Fysisk%20aktivitet%20og%20laring\\_KIF.pdf](http://kum.dk/uploads/tx_templavoila/Fysisk%20aktivitet%20og%20laring_KIF.pdf)

Klinge, Louise (2016): Ph.d.-afhandling: *Lærereens relationskompetence*.

Lokaliseret d. 10. maj 2017:

[file:///C:/Users/Mette%20Holm/Downloads/PhdLrereensrelationskompetenceLouiseKlinge%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Mette%20Holm/Downloads/PhdLrereensrelationskompetenceLouiseKlinge%20(1).pdf)

Kobbernagel, Lene (2017, 1. februar): *Vi ændrede fem ting i indretningen af klasselokalet og øgede trivslen*. LinkedIn.dk.



Lokaliseret d. 18. maj 2017: <https://dk.linkedin.com/pulse/vi-%C3%A6ndrede-fem-ting-i-indretningen-af-klasselokalet-og-kobbernagel>

Kvale, Steinar & Svend Brinkmann (2009): "Tematisering og design af en interviewundersøgelse" I: *Interview: Introduktion til et håndværk*. 2. Udgave. Hans Reitzel.

Laursen, Per Fibæk (2004): *Den autentiske lærer – bliv en god og effektiv underviser – hvis du vil*, kap. 1 og 2. Gyldendals lærerbibliotek.

Laursen, Per Fibæk (2003): Kronik: *Den autentiske lærer*. Politiken.dk.

Lokaliseret d. 23. maj 2017: <http://politiken.dk/debat/kroniken/art5675208/Den-autentiske-l%C3%A6rer>

Mogensen, Helle Overballe (2014): *Børn med særlige behov*. Dansk psykologisk forlag.

Molbæk, Mette, m.fl. (2014): *Deltagelse og forskellighed*. Systime.

Nielsen, Bjarne (2016): "Målgrupperne for inklusion og deres behov" I: *Inklusionshåndbogen*. Dansk Psykologisk Forlag.

Nordenbo, Sven Erik (2008): "Lærerkompetencer og elevlæring" I: *Unge pædagoger* nr. 6.

Plauborg, Helle (2011): "Klasseledelse og fællesskabende didaktikker: om meningsfulde læringsmuligheder og værdig deltagelse i undervisningen" I: *Kvan*. Årg. 31, nr. 90, s. 67-78.

Rasmussen, Torben Nørregaard (2006): "Planlægningsmodeller – en støtte og en udfordring til lærerens viden" I: *Almen didaktik – i læreruddannelse og lærerarbejde*. KvaN.

Roliggaard, Simon (2016, december): *Anders Bondo: »Lærerne føler, at de svigter nogle elever«*. Politiken.

Lokaliseret d. 6. maj 2017:

<http://politiken.dk/indland/uddannelse/art5766892/%C2%BBL%C3%A6rere-f%C3%B8ler-at-de-svigter-nogle-elever%C2%AB>

Quvang, Christian (2016): "Inklusion som den nye "store fortælling" - også i specialpædagogik" I: *Specialpædagogik i læreruddannelsen*. Hans Reitzel.

Salamanca Erklæringen (1994). Undervisningsministeriet, Folkeskoleafdelingen.

Lokaliseret d. 15/5-2017: <http://static.uvm.dk/Publikationer/1997/salamanca.pdf>

Schilhab, Theresa (2014): *5 grunde til at tage kropslig læring alvorligt*. Ny Nordisk Skole.

Lokaliseret d. 22. maj 2017: <https://emunns.wordpress.com/2014/09/02/5-grunde-til-at-tage-kropslig-laering-alvorligt/>

Stanek, Anja Hvidtfeldt (2011): "Børnefællesskabers betydning for børns læring", I: Vibeke Boelt, Martin Jørgensen og Torben Nørregaard Rasmussen (Red.). *Specialpædagogik – teori og praksis*. S. 112-127. KvaN.

Teknologisk institut: "Hvad kan vi bruge energizers til?"

Lokaliseret d. 22. maj 2017: <http://itoppen.dk/sites/default/files/25%20energizere.pdf>

Tetler, Susan (2011): "Inkluderende specialpædagogik : som konstruktiv selvmodsigelse" I: *Specialpædagogik*. Årg. 31, nr. 3, s. 3-14.

Pedersen, Mette Stender (2016, maj): *Regeringen dropper mål for inklusion i folkeskolen*. Tv2.dk.

Lokaliseret d. 18. maj 2017: <http://nyheder.tv2.dk/politik/2016-05-10-regeringen-dropper-maal-for-inklusion-i-folkeskolen>

Tonsberg, Signe (2015, november): *Inklusion i tal*. UCC magasin nr. 15.

Lokaliseret d. 12. maj 2017: <https://ucc.dk/magasin/nr-15-november-2015/inklusion-i-tal>

Uvm.dk/statistik (Sidst opdateret 20. april 2017): *Antal grundskoler*.

Lokaliseret d. 12. maj 2017: <http://www.uvm.dk/statistik/grundskolen/personale-og-skoler/antal-grundskoler>