

Bachelorprojekt på Læreruddannelsen UCC

Ressource til deltagelse

Resources for participation

Anslag: 64.125



Michella Klitmøller Nowakowska
02-06-2017

Indholdsfortegnelse

Indledning.....	3
Metode	5
Misforståelser ang. casestudiet	6
Misforståelse 1.....	6
Misforståelse 2.....	7
Misforståelse 3.....	7
Misforståelse 4.....	8
Teori og begrebsafklaring	9
Fællesskabende didaktikker og ressource til deltagelse.....	9
Variation og elevaktivitet:.....	10
Tydelige og sprogliggjorte mål i undervisningen.....	11
Etableringen af positive, tolerante og respektfulde læringsmiljøer.....	11
Etablering og indarbejdelse af rutiner i undervisningen.....	11
Stilladsering	11
Rekruttering	12
Reducering af frihedsgrader	12
Retningsfastholdelse	12
Frustrationskontrol	12
Demonstration af måder at løse problemer og opgaver på	13
Anerkendelse	13
Lydhør- og åbenhed	14
Forståelse	14
Bekræftelse.....	14
Empiri.....	15
Case 1: Tor Bank School	15
Case 2: Hørsholm skole.....	17
Case 3: Niels Steensens Gymnasium	19
Analyse.....	21
Case 1	21
Case 2.....	24
Case 3.....	26
Afslutning.....	29
Diskussion.....	30
Essentielle begreber ved ressource til deltagelse	30

Opsummering	32
Relationer og ressource til deltagelse.....	32
Opsummering	33
Konklusion.....	34
Litteratur	36

Indledning

Jeg har igennem mine praktikforløb på læreruddannelsen opdaget, hvordan specialpædagogik er særlig vigtigt i folkeskolen. Jeg har oplevet, at ved en justering af min undervisning kan jeg få alle elever med. Justeringen kalder jeg for ressource til deltagelse. Jeg er blevet inspireret til denne tilgang igennem mit arbejde med specialpædagogikken. Jeg undrer mig nu over, om denne også kan fungere som en almenpædagogisk tilgang til at undervise alle elever trods særlige behov. Ydermere om dette er en tilgang, jeg kan arbejde med fremadrettet i min kommende praksis.

Iflg. en rapport fra Undervisningsministeriet (2010) omtales specialpædagogikken som en central og vigtig del af den danske folkeskole. Dette understøtter også min motivation for at undersøge, hvordan man som lærer konkret kan gribe specialpædagogikken an i den almene undervisning. Spørgsmålet er, hvordan den enkelte lærer kan tilrettelægge en undervisning, der gavner alle elever, uden der skelnes mellem almen- og specialelever. Hvordan man kan som lærer udnytte ressourcer i sin undervisning for at skabe lige muligheder for deltagelse. Disse overvejelser fører frem til min problemformulering:

*Howdan kan elever på tværs af special- og almen pædagogik gennem fællesskabende didaktikker, stilladsering og anerkendende kommunikation få lige mulighed for deltagelse?
Og hvordan kan læreren bidrage til dette i undervisningen?*

For at afgrænse min problemformulering vil jeg nuancere nogle af de præsenterede begreber. *Specialpædagogik* omtales i Folkeskoleloven i §3 som en pædagogik, “*der skal udøve støtte til børn, hvis udvikling kræver en særlig hensyntagen*” (2015).

På tværs af almen- og specialpædagogik mener jeg, at de tiltag, der tages i undervisningen, skal være tiltag, der gavner eleverne uanset, om de har en diagnose eller ej. I denne opgave fokuserer jeg derfor på de tiltag i undervisningen, der kan mestre dette. I forlængelse af dette opfatter jeg *lige mulighed*, hvor alle elever har samme start- og slutsted i undervisningen.

Mit fokus i denne opgave er på begrebet ressource til deltagelse. Der findes intet teori om ressource til deltagelse, da det er et selvopfundet begreb på baggrund af mine erfaringer i

de cases, som min opgave ligger til grund for. Derfor har jeg udvalgt en række teorier, som jeg benytter til at kunne danne begrebet. Ressource til deltagelse vil fremover i min opgave benævnes RTD.

Metode

I dette afsnit vil jeg redegøre for min metode, som er casestudie jf. Neergaard (2001) og Canger (2016). Dernæst vil jeg tage kritisk stilling til casestudiet som metode og til dette benytter jeg Flyvbjergs (2010) argumenter i hans artikel om casestudiets fem misforståelser til selv at argumentere for mine metodevalg. Dette vil jeg gøre, da min opgave er bygget op omkring tre forskellige cases, fra tre forskellige miljøer, dog med samme fokus; nemlig RTD.

Canger betragter ved Yin (1994) cases som en naturlig del af analyse af praksissituationer, og dermed er cases en relevant metode, hvis et specifikt fænomen skal undersøges. *"... en strategi til empirisk udforskning af et udvalgt nutidigt fænomen i dets naturlige sammenhæng ved anvendelse af forskellige datakilder, der case for case kan anvendes i en bevisførelse."* (Ibid. i Canger 2016: 285). Ved dette citat menes der, at der i et casestudie undersøges et specifikt fænomen i en praktisk kontekst. Selve casestudiet er ikke bundet til specifikke metoder, men bliver oftest valgt til kvalitative undersøgelser, og dette er også gældende for min opgave (Ibid.).

Iflg. Neergaard er det vigtigt, at udvælgelsen af ens case er formålsbestemt *"Ordet >>formålsbestemt<< understreger, at der skal være overensstemmelse mellem problemstilling, og de cases, der udvælges til at belyse den"* (Neergaard 2001: 10ff). Ved dette menes der, at de cases, der udvælges, stemmer overens med undersøgelsens formål. Dette gør, at casen kan give mulighed for en kvalitativ undersøgelse, hvori casen studeres intensivt og udbyttet af information er derfor stor. Det er dog vigtigt, at udvælgelsen tilrettelægges således, at de udvalgte cases kan generere nok kvalitativ viden og information om det fænomen, der skal undersøges (Ibid.). De cases, jeg har valgt, er alle formålsbestemt, med det formål at studere kvalitative cases mhp. at besvare min problemformulering. Kvalitative cases er bedst ift. undersøgelsen af RTD, da hver case skal studeres nøje jf. Neergaard (Ibid.). Det er derfor vigtigt i min opgave, at udbyttet af information er stort, da dette kan give det bedste indblik i, om RTD fungerer eller ej.

Jeg har valgt at benytte mig af multiple cases, da dette styrker resultatets præcision, validitet og stabilitet (Ibid.: 20). Denne form for præcision gør, at der kan opnås en større tiltro til resultatet, da risikoen for tilfældige overensstemmelser mellem teori og case mindskes (Ibid.: 20). Dog er det vigtigt, at disse cases er udvalgt mhp. at ligne hinanden på visse forud fastsatte dimensioner, da det på denne måde kan skabe resultater, der enten har forskelligheder eller en lighed, men af forudsigelige grunde (Ibid.: 20). Jeg har benyttet mig af multiple cases, hvor jeg herigennem har udvalgt den gruppe cases, som er stratificeret cases (Ibid.: 28). Valget begrundes i, at ved benyttelsen af stratificeret cases kan jeg analysere forskellighederne, og ved dette kan jeg finde de forudsætninger, der betinger forskellighederne (Ibid.: 28).

Misforståelser ang. casestudiet

Ved casestudier findes en række antagelser, som beskriver en kritisk stillingtagen af metoden. Flyvbjerg (2010) beskriver i en artikel, hvordan disse antagelser er uberettigede misforståelser, og taler for casestudiets gyldighed for produktion af viden. Antagelserne kalder han for misforståelser, og disse præsenteres nedenfor. I det følgende afsnit vil jeg kommentere fire af disse misforståelser, for på denne måde at kunne forholde mig kritisk til mit metodadesign gennem en diskussion af de fire misforståelser.

Misforståelse 1

“Generel, teoretisk viden er mere værdifuld end konkret, praktisk viden.” (Ibid.)

Mine udvalgte cases er ikke generelle cases, men konkrete. Der er behov for praksis for at kunne generere generel og teoretisk viden jf. Flyvbjerg (Ibid.: 468). Han uddyber og argumenterer mod misforståelse 1 ved følgende: *“Forudsigende teorier og universelle begreber findes ikke i studiet af menneske og samfund. Konkret, kontekstbunden viden er derfor mere værdifuld end den nyttesløse søgen efter forudsigelige teorier og universalbegreber”* (Ibid.: 468). Ud fra dette argument kan jeg netop benytte mig af mine cases til at udlede teori/svar på min problemformulering, i og med, at de er udarbejdet fra praksis, for derefter at få komplet teori på sig.

Misforståelse 2

“Man kan ikke generalisere ud fra et enkelttilfælde, og derfor kan casestudiet ikke bidrage til den videnskabelige udvikling.” (Ibid.:465)

Flyvbjerg skriver, at man kan generalisere ud fra en enkelt case, da denne generalisering *“afhænger helt af den pågældende case, og hvordan den er udvalgt”* (Ibid.: 469). Denne påstand bakkes op af Poppers eksempel omkring, at: *“„alle svaner er hvide” og hævdede, at blot én observation af en enkelt sort svane ville falsificere tesen og dermed have generel betydning og stimulere yderligere undersøgelser og teoridannelse.”* (Ibid.: 472). Ved hjælp af dette argument, er mine cases værdifulde i deres egen eksistens til at muliggøre en generalisering, samt skabe grobund for min teoridannelse om RTD.

Misforståelse 3

“Casestudiet egner sig bedst til udvikling af hypoteser, dvs. i den første fase af den samlede forskningsproces, mens andre metoder er mere velegnede til afprøvning af hypoteser og teoridannelse.” (Ibid.:465)

Angående misforståelse 3 nævner Flyvbjerg, at: *“afprøvning af hypoteser er direkte forbundet med spørgsmålet om „generaliserbarhed”, hvilket igen er relateret til spørgsmålet om caseudvælgelse.”* (Ibid: 473). Denne holdning er inspireret af Ecksteins citat om, at casestudier er *“værdifulde på alle stadier af teoridannelsesprocessen, men af størst værdi i forbindelse med det trin i teoriudviklingen, hvor de normalt tilskrives mindst værdi, nemlig det trin, hvor konkurrerende teorier afprøves”* (Eckstein citeret i Ibid.: 473). Dette vil sige, at casestudier er en essentiel del af en teoriudvikling, hvilket er med til at underbygge argumentet om min teoridannelse af RTD ud fra mine cases. Man skal dog have in mente, at det ikke er alle cases, som kan være en hjælp til teoridannelse. Dette sker kun, hvis man benytter sig af forskellige strategier for ens caseudvælgelse (Ibid.: 473 ff). Mine cases er bl.a. udvalgt, således, at jeg på forhånd er opmærksom på, hvilke karaktertræk, der gør sig gældende mhp. teoridannelse af RTD.

Misforståelse 4

“Casestudiet rummer en tendens til verifikation, dvs. en tendens til at bekræfte forskerens forudfattede meninger.” (Ibid.:465)

Ift. denne misforståelse skriver Flyvbjerg: *“Casestudiet har ingen større tendens (bias) til verifikation af forskerens forudfattede meninger end andre undersøgelsesmetoder.*

Tværtimod viser erfaringen, at casestudiet har større tendens (bias) til falsifikation af forudfattede meninger end til verifikationen.” (Ibid.: 481). Dette argument er især vigtigt for

min caseudvælgelse, da min hypotese om RTD, er bygget op omkring flere års empiriindsamling. Her ville nogle nok mene, at der ville være en vis form for forudfattet mening, og det derfor ville føre til en automatisk verifikation af mine meninger og hypoteser.

Teori og begrebsafklaring

I de følgende afsnit vil jeg redegøre for mit teoretiske grundlag. Som tidligere nævnt er begrebet om RTD et selvopfundet, men jeg vælger at benytte Plauborgs teori om *fællesskabende didaktikker* (2011) for at kunne danne mig et grundlag for begrebet RTD. Derudover har jeg benyttet mig af Wood, Bruner & Ross' *stilladsering* (Brodersen et. al., 2012:161ff), for at kunne udarbejde den didaktiske del af RTD, mens Schibbyes teori om anerkendende kommunikation (2010 i Løw & Skibsted, 2012: 93ff) bruges til at skabe relationer til eleverne. Denne relation i samspil med den didaktiske teori gør det muligt, at udvikle og forme RTD, så den passer til den enkelte elev og deres faglige niveau.

Fællesskabende didaktikker og ressource til deltagelse

Plauborg introducerer begrebet om *fællesskabende didaktikker*, og dette bruger jeg som et understøttende og forudsættende begreb forinden at kunne praktisere RTD.

Fællesskabende didaktikker skal altså forstås som et medvirkende grundlag for mit begreb om RTD. Inden jeg redegør for, hvordan RTD i min optik udspiller sig, da vil jeg kort definere *deltagelse* ved Dreier. Dreier ser deltagelse som en handleevne i forskellige kontekster: "*Når en person bevæger sig fra en kontekst over i en anden, varierer personens position, og det gør personens muligheder og grader af indflydelse på, hvad der kan gøres, også*" (Dreier, 2001:52). Der er altså tale om en kontekstuel varierende handleevne.

RTD er et emisk begreb, som især læner sig op ad fællesskabende didaktikker og stilladsering. RTD er et praktisk, kontekstuel redskab, som læreren giver eleven, for at eleven kan løse de forskellige opgaver i undervisningen. Der er fokus på elevernes kontekstuelle forskelligheder, som gør sig gældende for udarbejdelsen af RTD. RTD udformes gennem varierende undervisningsmidler og arbejdsmetoder i relationsarbejdet. Det kan være midler som opgavehæfter, prezier, og skematisering af tid samt arbejdsmetoder såsom akvariefremlæggelser. Differentieringen mellem fællesskabende didaktikker og RTD ligger da i, at fællesskabende didaktikker fungerer som et didaktisk reflekteret begreb med fokus på klassen som helhed, hvorimod RTD udspiller som et praktisk konkret redskab, der udover fokus på klassen som helhed især bærer fokus på den enkelte elev.

Fællesskabende didaktikker udgør en sammenfatning af læreres grundlæggende elementer i deres praksisudøvelse af klasseledelse (Plauborg 2011:67). Plauborg definerer begrebet fællesskabende didaktikker som en: *“sammenhæng mellem faglighed og socialitet, men er mere end blot lig med faglighed + socialitet [... og] handler på én gang at understøtte tolerante, nærværende, værdighedsproducerende og fagligt fokuserede relationer mellem lærer og elever og eleverne imellem.”* (Ibid.: 73). Disse fællesskabende didaktikker skal være med til at fremme elevernes deltagelse i undervisningen, og hjælpe eleverne med at tilpasse sig fællesskabet på deres egen måde (Ibid.: 74)

Plauborg præsenterer syv forskellige didaktiske greb, der udgør de fællesskabende didaktikker, hvori de på forskellig vis bidrager til en praksisudøvelse. Grebene kan praktiseres selvstændigt eller i samspil med hinanden.

Disse greb er:

- *Eksplisitering af det underforståede*
- *Variation og elevaktivitet i undervisningen*
- *Tydelige og sprogliggjorte mål i undervisningen*
- *Etableringen af positive, tolerante og respektfulde læringsmiljøer*
- *Fejl og misforståelser som læringspotentialer*
- *Præcisere og variere samtalegenrer*
- *Etablering og indarbejdelse af rutiner i undervisningen.* (Ibid.: 74ff)

Jeg har igennem arbejdet med RTD benyttet mig af flere af grebene, da disse stemmer overens med måden, hvorpå jeg tænker RTD. Derfor vil jeg herunder gøre rede for de greb, jeg har benyttet i min empiri. Hvordan disse er implementeret i empirien, vil jeg tilvejebringe i analyseafsnittet.

Variation og elevaktivitet:

Dette didaktiske greb handler om at gøre eleverne til aktive deltagere i undervisningen. Dette kan man bl.a. gøre ved variation i undervisningsformerne. Derudover skal man som lærer formindske monologen i plenumsituationer, og fremme dialogen mellem eleverne indbyrdes, dermed får eleverne mulighed for at lære af hinanden (Ibid.:74).

Tydelige og sprogliggjorte mål i undervisningen

Dette didaktiske greb indebærer at tydeliggøre målene for undervisningen og læringen således, at eleverne bevidstgøres om deres egne læreprocesser, idet der findes en tydelig sammenhæng mellem mål, indhold og undervisningsform (Ibid.:75).

Etableringen af positive, tolerante og respektfulde læringsmiljøer

Dette didaktiske greb indeholder, hvordan man som lærer kan udnytte elevernes forskellighed som en ressource i undervisningen. Her skal der skabes rum for, at eleverne kan arbejde på forskellige måder og i forskellige tempi (Ibid.).

Etablering og indarbejdelse af rutiner i undervisningen

Dette didaktiske greb skal være med til at skabe tryghed og rutiner i klassen. Disse rutiner kan være med til at fremme deltagelsen, da eleverne føler sig tilpas i deres omgivelser (Ibid.).

Stilladsering

Iflg. Brodersen m.fl. beskrives Wood, Bruner og Ross' begreb om *stilladsering* således:

"[...]stilladset støtter eleven i arbejdet, men også at stilladset skal fjernes, når eleven ikke længere har brug for det" (Brodersen et al 2012:161). Med et stillads kan en lærer støtte

eleverne i deres løsning af opgaver, som ligger over deres niveau. Men dette stillads skal også fjernes med tiden, idet eleverne udvikles fagligt eller socialt. Iflg. Wood, Bruner og Ross er der seks funktioner inden for stilladsering, der tilsammen karakteriserer stilladseringsprocessen. (Ibid.)

Disse funktioner er:

- *Rekruttering*
- *Reducering af frihedsgrader*
- *Retningsfastholdelse*
- *Markering af kritiske træk*
- *Frustrationskontrol*
- *Demonstration af måder at løse problemer og opgaver på.* (Ibid.)

Jeg benytter mig af dele af stilladseringsbegrebet, i udførelsen med RTD, da der er flere af disse funktioner, der figurerer i de teoretiske overvejelser og udarbejdelsen af RTD.

Nedenfor vil jeg gøre rede for de pågældende funktioner, jeg udnytter til RTD.

Rekruttering

Ved rekruttering skal læreren opmuntre eleverne til at beskæftige sig med en given opgave.

Dette kan gøres ved at tydeliggøre læringsmålene for undervisningen og de tilhørende aktiviteter for eleverne, så de ikke mister deres motivation (Ibid.).

Reducering af frihedsgrader

Reducering af frihedsgrader betyder, at læreren fratager noget af elevens frihed. Ved dette menes der, at læreren har et ansvar for, at eleven kun skal løse dele af en opgave, mens andre dele af opgaven er klarlagt på forhånd. Dette medvirker, at eleven kun løser den del af opgaven, som læreren finder liggende inden for elevens zone for nærmeste udvikling (Ibid.). Derudover beskriver Brodersen Wood, Bruner og Ross' funktion som at: *"I vellykkede tilfælde medfører en reducere af frihedsgrader, at elevens handlemuligheder rammesættes og bliver overskuelige, og derved bliver elevens faktiske frihed øget"* (Brodersen et al 2012: 161). Her menes der, at ved at fratage eleverne deres frihed, kan man øge deres frihed, da eleverne ikke skal tage stilling til alting, og dermed kun skal fokusere på de enkelte områder, der er opgivet (Ibid.).

Retningsfastholdelse

Ved retningsfastholdelse er det lærerens ansvar, at eleven holder fokus på målet, og bevæger sig hen imod det. Dette kan gøres ved hjælp af læringsmål, så eleverne kan se den 'sti', de skal bevæge sig ned af (Ibid.).

Frustrationskontrol

Frustrationskontrol indebærer, at det er lærerens opgave, at fastholde de positive elementer i opgaven, så eleven ikke bliver frustreret og fokuserer på dét, de ikke kan, men på de sejre, de opnår undervejs (Ibid.:162).

Demonstration af måder at løse problemer og opgaver på

Ved demonstration af måder at løse problemer og opgaver på er det lærerens ansvar at demonstrere tydeligt over for eleverne, hvordan en opgave kan og skal løses på (Ibid.:162).

Anerkendelse

Schibbye ser på anerkendelse som en *grundholdning*, hvori det er muligt at skabe en relation mellem lærer og elev, der trods relationens asymmetriske fremtræden, stadig kan være ligeværdig (2010 i Løw & Skibsted 2012: 93). Dertil definerer Schibbye også at anerkendelse: *“indebærer, at den anden ses som en adskilt person med autoritet ift. egen oplevelsesverden.”* (Ibid.). Ved dette menes der, at der skal udvises respekt for den andens oplevelsesverden, og på denne måde kan der skabes en ‘subjekt-subjekt’-relation mellem lærer-elev, i kontrast til en ‘subjekt-objekt’-relation. I en ‘subjekt-objekt’-relation, er kun den ene part fungerende som aktør, mens den anden er passiv, dette står i modsætning til ‘subjekt-subjekt’-relationen, hvor begge er aktører (Ibid.).

For at overskueliggøre overstående vil jeg kort definere begrebet relation ved Møller: *“Når vi har en relation til et andet menneske, er personen blevet unik for os i den forstand, at vi har fået øje på personens individualitet. [...] Relationer bygger på samspil, men er mere end summen af en mængde samspil.”* (i Løw & Skibsted, 2012:67). Dette syn på relationer stemmer godt overens med Schibbyes begreb om subjekt-subjekt-relation, hvor også her ses vigtigheden af at ‘se’ og møde personen som en adskilt person i sin individualitet.

Det er muligt at skabe ‘subjekt-subjekt’-relationer i alle arenaer, og det er ikke kun nødvendigvis mellem lærer og elev (Ibid.). Denne relation er også vigtig for eleverne indbyrdes i klassen. Schibbye uddyber: *“Anerkendelse er noget, vi ønsker af den anden, og for at relationer kan udvikle sig, kræver det, at begge får dette ønske opfyldt.”* (2010 i Ibid.:94). For at kunne skabe denne anerkendende relation, bliver en lærer også nødt til at benytte sig af anerkendende kommunikation, der kan deles op i tre forhold:

- *Lydhør- og åbenhed*
- *Forståelse*
- *Bekræftelse*

Anerkendende kommunikation er en vigtig del af udførelsen af RTD, da man på forhånd og under benyttelsen af ressourcerne skal have en relation til eleverne, der gør det muligt, at de kan deltage på bedste vis.

Lydhør- og åbenhed

For at kunne kommunikere anerkendende er det vigtigt, at opmærksomheden peger mod en praktisering af lydhørhed. Lydhørhed indebærer et fokus på hvad ,der bliver sagt i konteksten, kontra om man er optaget af, om man er enig eller uenig i det sagte (Ibid.:95). Lige vigtigt er også, hvordan man som lærer formidler nonverbalt til eleven, og at man udviser åbenhed for elevens kommunikation. Dette sker bl.a. igennem ens kropsholdning, tonefald, øjenkontakt og opmærksomhed (Ibid.).

Forståelse

Et element i anerkendende kommunikation er forståelse, og denne forståelse udfolder sig bl.a. ved, at man som lærer forsøger at forstå situationen set ud fra elevens perspektiv. Det er derfor vigtigt, at læreren stiller spørgsmål ind til elevens forståelse og undgår at aflægge dom over elevens forståelse (Ibid.:95).

Bekræftelse

Bekræftelse findes i lærerens kommunikation til eleven, hvor denne udviser, at eleven er blevet set og hørt (Ibid.:96). Det handler ikke nødvendigvis om at rose eleven, blot dét at blive hørt/set er essentielt. Dog er det vigtigt, at eleven ikke vurderes på indholdet af det sagte, men læreren møder eleverne med opmærksomhed og åbne spørgsmål. (Ibid.).

Empiri

I dette afsnit vil jeg præsentere min empiri. Empirifrembringelsen består af tre cases, som jeg selv har udført i praksis. Casene er skrevet i tredjeperson trods min rolle som lærer, idet casene er udformet som observationer af mig i den pågældende undervisningssituation. Empiriindsamlingen er fundet sted gennem de aktionslæringsforløb, jeg har foretaget mig i løbet af flere praktikforløb på læreruddannelsen. Mine cases bliver derudover fremstillet på mikroniveau, da fokus bl.a. er på didaktiske aktiviteter jf. RTD samt lærer/elev-relationen.

Case 1: Tor Bank School

Case 1 er hentet fra min praktik på Tor Bank School i Belfast i november 2015/16 i en 10. klasse. Skolen er en offentlig specialskole med fokus på børn med diverse diagnoser, psykiske såvel som fysiske, bestående af klasser med maksimum 15 elever. Denne case finder sted i slutningen af mit praktikforløb.

Det var den første time onsdag morgen, og klassen havde til opgave at farvelægge en sommerfugl. Efter morgenrunden og introduktionen til timens program, gik læreren i gang med at forklare, hvad næste emne handlede om. Eleverne skulle hver især finde eksempler på, hvilke forskellige former for kærlighed, der eksisterer. Efter en kort introduktion til opgaven, sendte læreren et par eksemplarer rundt, som på forhånd var lavet klar. Eleverne skulle farvelægge forsiden af sommerfuglen, og på bagsiden skulle der stå en personlig hilsen til én, de elskede. Efterfølgende skulle den klippes, lamineres og hænges på et træ. Læreren forklarede eleverne, hvordan opgaven skulle løses, imens kiggede de på de givne eksempler. Læreren delte efterfølgende A4 papir ud med skabeloner af fire forskellige sommerfugle. Eleverne skulle vælge en sommerfugl, hvorefter de skulle gå i gang med at løse opgaven. Læreren gik efterfølgende rundt til hver enkelt elev, satte sig på hug eller på en stol, og spurgte ind til, om eleverne vidste, hvad de skulle. Hver elev blev tilspurgt:

Lærer: "Hvilken sommerfugl valgte du? Ej den er også flot. Ved du, hvordan du vil starte?"

Hvis eleven tilkendegav, hvordan de skulle gå i gang, da bekræftede læreren deres fremgangsmåde.

Elev A: *“Jeg maler først min sommerfugl. Den skal være lilla, gul og sølv. Så skriver jeg en hilsen til min mor bagpå.”*

Lærer: *“Det er godt nok nogle flotte farver. Jeg glæder mig til at se den, når den er færdig. Og jeg glæder mig også til at høre din besked til din mor.”*

Hvis eleven havde svært ved at komme i gang, da forklarede læreren den givne opgave på en anden måde.

Lærer: *“Ok. Nu skal du se. Du skal farvelægge denne sommerfugl. Ligesom jeg har gjort her med dette eksempel.”*

Elev B: *“Okay. Så skal den være rød, grøn og blå!”*

Lærer: *“Ej, hvor bliver den fin. Det er også en flot sommerfugl, du har valgt dig. Når du har farvet sommerfuglen, så ræk hånden op, så kommer jeg med næste opgave, okay?”*

Elev B: *“Okay.”*

Da timen var slut, havde alle eleverne tegnet en sommerfugl med en personlig hilsen, samt hang alle sommerfuglene på træet. Forinden sommerfuglene kom op og hængte, blev de også læst højt i klassen.

Case 2: Hørsholm skole

Case 2 er hentet fra min praktik II på Hørsholm Skole i marts 2016. Hørsholm Skole er en folkeskole med mange ressourcer, store lokaler og 20 elever i hver klasse. I denne klasse findes ingen børn med indlæringsvanskeligheder/diagnoser. Skolen er beliggende i Nordsjælland.

Denne case finder sted i slutningen af praktikforløbet og udspiller sig i en 7. klasse midt i et undervisningsforløb i engelsk om The British Empire. Casen strækker sig over to moduler på to forskellige dage, dog med under 24 timers mellemrum.

Spisefrikvarteret var lige afsluttet. Læreren fik ro på klassen, og introducerede eleverne til planen og læringsmål for timen. Eleverne skulle konstruere deres egen ø ud fra deres viden om The British Empire, de havde tilegnet sig ugen forinden. Læreren havde fremstillet en Prezi med de nødvendige informationer, og denne blev gennemgået i plenum. Prezien var bygget op således, at der kun fremgik én information ad gangen, og disse blev gennemgået individuelt. På Preziens slides blev der vist, hvordan eleverne kunne tegne øen først og dernæst beskrive den, eller omvendt.

Læreren gik efterfølgende rundt mellem eleverne, satte sig på hug eller på en stol, og spurgte hver enkelte elev:

Lærer: *“Hvad så? Ved du, hvordan du vil starte? Der er jo mange muligheder at starte på”*

Hvis eleven tilkendegav deres plan for at starte, ville læreren spørge nysgerrigt ind til dette:

Elev A: *“Ja. Jeg tegner først mit flag. Min ø skal hedde Rainbow Falls, fordi der er regnbuer, blomster og vandfald over det hele. De mennesker, der bor på øen, lever af jordbær, hindbær - ja alle bær”*

Lærer: *“Hold da op, hvor har du mange skønne ideer! Det er en ø, som jeg gerne vil besøge! Var øen så en frugtplantage?”*

Elev A: *“Det ved jeg ikke endnu. Jeg tror det ikke. Men det finder jeg ud af, når jeg beskriver den.”*

Lærer: *“Jeg glæder mig til at se, hvordan den kommer til at se ud. Det bliver spændende, hvilken historie øen også får.”*

Hvis eleven havde svært ved at komme i gang, da ville læreren forklare opgaven på en anden måde.

Elev B: *“Jeg ved ikke, hvad jeg skal tegne... Hverken flag eller ø. Jeg ved heller ikke, hvad min ø skal hedde.”*

Lærer: *“Hmm. Hvad med du beskrev den lidt først? Hvis du nu skrev detaljerne ned om menneskene, der lever på øen, og så tegnede den bagefter? Fordi hvis menneskene nu levede af kokosnødder, så kunne du måske tegne palmer på øen?”*

Elev B: *“Ja.. Det kunne jeg måske godt. Jeg ved i hvert fald, at jeg elsker katte.”*

Lærer: *“Se bare der. Du har jo allerede lidt, du kan starte med! Du kan jo altid give din ø et navn til sidst, når detaljerne er skrevet ned, og både flag og ø er færdigtegnet?”*

Elev B: *“Ja, god ide.”*

Alle elever endte med at producere en ø med tilhørende nedskrevet beskrivelse. De skulle efterfølgende fremlægge deres ø i akvariefremlæggelser. Eleverne blev inddelt i fem grupper á fire elever. Eleverne skulle nu hver især fremlægge om deres ø for hinanden i de små grupper. Der måtte gerne stilles spørgsmål til hinandens fremlæggelser, og da alle havde fremlagt, kom eleverne ud i nye grupper, hvor de skulle fremlægge. Denne rotation skete tre gange, før timen blev rundet af. Plakaterne af øerne kom op at hænge på væggene rundt i klasselokalet.

Case 3: Niels Steensens Gymnasium

Case 3 er taget ud fra min praktik III på Niels Steensens Gymnasium i april 2017. Skolen er en katolsk privatskole med elever fra hele Storkøbenhavn. Der går 25 elever i hver klasse, hvori der minimum findes én elev med indlæringsvanskeligheder. Hvert klasselokale er meget lille, og der er ikke plads til andet end tavle og borde, stole, kateter og et skab. Denne case finder sted i starten af praktikforløbet og forløber sig i anden lektion, mandagen efter eleverne er kommet hjem fra lejrskole.

Læreren kom ind i klassen og sagde godmorgen til eleverne, men det udmundede sig ikke i den store respons. Læreren forsøgte at få ro på eleverne, alt imens læreren tændte sin computer og satte den til Smartboardet. Smartboardet ville ikke tænde. Læreren skiftede computer, og eleverne begyndte at snakke igen, dog med undtagelse af få elever. Læreren måtte til sidst give op med Smartboardet og PowerPointen og vendte igen sin opmærksomhed imod eleverne. Læreren fik igen ro over klassen, og begyndte at introducere lektionens program og læringsmål. Eleverne skulle inddeles i fire grupper á tre elever. Hver gruppe skulle læse en del af en tekst, skrive noter til dette, for til sidst at sammenligne disse noter, for at kunne skrive et resumé i fællesskab i gruppen. Dernæst arbejdede eleverne i nye grupper, hvorefter de skulle læse resuméet op for hinanden. Til dette skulle eleverne også tage noter til. Læreren inddelte eleverne i de nye grupper, hvorefter de gik ud i disse. Læreren gik fra gruppe til gruppe, satte sig på hug dér, hvor der var plads til det, og stillede det samme spørgsmål:

Lærer: *“Kan I huske, hvilken del I skulle læse?”*

De fleste grupper var usikre på, hvad de skulle læse, samt hvad de skulle gøre efterfølgende, og om de skulle tage noter til.

Elev A: *“Altså.. Eh.. Var det ikke? Ej, jeg er ikke sikker...”*

Lærer: *“I skal læse disse sider. Ikke mere end dette. Dette skal I så tage noter til.”*

Elev B: *“Jamen... Hvad så med de sidste sider? Hvordan får vi noter til dem?”*

Lærer: *“Når I har læst siderne, skrevet noter til og lavet et resumé, så skal I ud i nye grupper. Her vil der blive læst resuméer op, der omhandler de andre sider. Der skal I tage noter til igen. Så har I noter til alle siderne.”*

Elev B: *“Nååårh. På den måde.”*

Grupperne sad i det lille klasselokale meget tæt på hinanden, og eleverne blev ved med at snakke med hinanden på tværs af grupperne. I de fleste grupper, var det kun cirka 2/3 - dele af eleverne, der arbejdede. Det var ikke alle elever, som fik taget noter. Under den sluttelige opsamling var det kun et mindretal af eleverne, der bidrog til klassens samtale.

Analyse

Disse kommende afsnit udgør min analyse af casene. Analyseafsnittene er struktureret ud fra de enkelte cases, og i hver af disse vil jeg analysere dem med det teoretiske grundlag, jeg har redegjort for i teoriafsnittet. Jeg fordeler begreberne på de tre cases og identificere deres tilstedeværelse eller fravær. Derfor vil jeg ikke opsummere undervejs, men slutteligt i analysen vil jeg afrunde denne med en analytisk delkonklusion.

Case 1

I analysen af case 1 vil jeg fokusere på Plauborgs greb (2011:75ff) om tydelige sprogliggjorte mål i undervisningen samt etablering af positive, tolerante og respektfulde læringsmiljøer. Inden for Woods, Bruner og Ross' stilladsering (Brodersen et al 2012:161ff) vil jeg fokusere på rekruttering, reducere af frihedsgrader og frustrationskontrol samt Schibbys (2010 i Løw & Skibsted, 2012:95) lydhør- og åbenhed og forståelse.

I case 1 findes Plauborgs *tydelige og sprogliggjorte mål* i undervisningen, der udspiller sig således, at eleverne får fremvist flere færdiggjorte sommerfugle på forhånd (2011:75). De tydelige mål findes i de færdiggjorte sommerfugle, der giver eleverne et fysisk bevis på målet. Derudover bliver eleverne bevidstgjort om den læringsproces, de skal igennem, idet læreren forklarer tydeligt det indhold, der skal forefindes i undervisningen, og hvad formålet med undervisningen er. Eleverne kan derfor se en sammenhæng mellem mål, indhold og undervisningsform, da de inden opgaven går i gang, både får sat ord på målet, samt de kan se en konkretisering af målet. Således fremgår Plauborgs tydelige og sprogliggjorte mål.

Derudover får eleverne lov til at arbejde på forskellige måder og i hver deres tempi, som begge er karaktertræk ved Plauborgs *etablering af positive, tolerante og respektfulde læringsmiljøer* (Ibid.:75). Dette kan ses ved, at nogle elever skal på forhånd kende til formålet med at tegne sommerfuglen, og derfor har et behov for at se en færdigtegnet sommerfugl, før de selv påbegynder opgaven. Dog findes også nogle elever, for hvem det er nødvendige for at få én information ad gangen; altså trin for trin, for at kunne løse opgaven. Dette trækker igen på Plauborgs greb om etableringen af positive, tolerante og respektfulde læringsmiljøer (Ibid.), og det er tydeligt i case 1, at ved en etablering fa dette læringsmiljø,

får alle elever en mulighed for, at kunne løse den givne opgave, idet læreren imødekommer elevernes forskellige behov for, hvordan en instruktion skal foregå.

Der er flere funktioner inden for stilladsering, der er tydelige, og som læreren benytter sig af. En af disse funktioner er bl.a. *rekruttering* jf. Wood, Bruner og Ross, og den ses ved den måde, læreren går rundt og opmuntrer hver enkelt elev, som resulterer i en højere lyst hos eleverne til at beskæftige sig med opgaven (Brodersen et al.:2012:161). Hver elev bliver rost for deres valg af sommerfugl og farver og er opmuntret til at fortsætte. På denne måde undgår læreren, at motivationen falder bort jf. rekruttering (Ibid.). I nogle situationer møder den enkelte elev en uoverkommelig forhindring, da motiverer læreren eleven til at fortsætte med aktiviteten. Det gøres ved at inddrage den færdiggjorte sommerfugl i samtalen. Ved at udpege og sammenligne elevernes proces med en færdiggjort opgave og forskellige muligheder for opgaveløsning, viser læreren igen eleven et tydeligt læringsmål. Da vil eleverne få fornyet mod, og motivationen for at løse opgaven vil ikke gå tabt. På denne måde benytter læreren karaktertræk fra rekruttering bl.a. dét at opmuntre eleverne og vise tydelige læringsmål (Ibid.).

En anden funktion inden for stilladsering, der benyttes, er *reducering af frihedsgrader* jf. Wood, Bruner, Ross (Brodersen et al 2012:161). Dette viser sig flere steder i casen, da sommerfuglenes udseende er klarlagt på forhånd, så eleverne ikke selv skal tegne sommerfuglen, men blot farvelægge den. Denne rammesætning skaber da en reducere af frihedsgrader. Derudover er der også en på forhånd skabt skabelon for teksttyper, der skal skrives bag på. Dette betyder igen en reducere af frihedsgrader, idet eleverne ikke skal tage stilling til det teksttyper. Trods de to reduceringer af frihedsgrader, er disse med til at give eleverne mere frihed, fordi de ikke skal tage stilling til alle aspekter i opgaven, og dermed bliver opgaven mere overskuelig, og alle elever når i samme mål (Ibid.).

I forlængelsen af reducere af frihedsgrader, benytter læreren sig også af *frustrationskontrol* jf. Wood, Bruner og Ross (Brodersen et al 2012:162). Det ses i måden, hvorpå læreren fastholder de positive elementer i opgaven. Dette vil sige, at læreren f.eks. roser eleverne for deres valg af sommerfugl samt elevernes tankegang. Hvis eleven ikke ved, hvordan de skal håndtere opgaven, da fastholder læreren elevens fokus ved at rose eleven

for deres tanker, som de allerede har gjort sig, samt hjælper dem på vej derfra. Hvis det givne eksempel i casen betragtes, da ses det, at læreren sørger for, at elevens fokus ikke er rettet mod mere end dét, eleven kan overkomme. På denne måde sørger læreren for, at eleven ikke bliver frustreret, men fokuserer på de positive elementer, der allerede er etableret i opgaven jf. frustrationskontrol (Ibid.).

Iflg. Schibbye er *lydhør- og åbenhed* en vigtig del af anerkendende kommunikation, og læreren i case 1 praktiserer det (2010 i Løw & Skibsted, 2012:95). Schibbys begreber udspiller sig i casen således, at læreren lytter til eleverne, og forholder sig ikke kritisk ved deres beslutninger, men lytter efter og fokuserer på, hvordan eleverne kan hjælpes, hvis de sidder fast i opgaveløsningen. I denne proces er læreren ikke optaget af, om læreren er enig eller uenig i det sagte, men er opmærksom på, hvad der bliver sagt i sammenhængen for bedre at kunne hjælpe eleven; akkurat som Schibbye nævner er kendetegnende ved at være åben og lydhør (Ibid.).

Når læreren går rundt i klassen til den enkelte elev efter opgavebeskrivelsen, udviser læreren også åbenhed over for eleverne. Dette ses bl.a. gennem kropssproget, når læreren sætter sig på hug og er på øjenhøjde med eleverne. Læreren opmærksomhed er også på den enkelte elev, samt lærerens tonefald er i et leje, der er roligt og nysgerrigt. Denne åbenhed giver jf. Schibbye eleverne en tro på sig selv, da de og deres tanker bliver anerkendt (Ibid.).

Derudover benytter læreren sig af *forståelse*, da læreren forsøger at se situationen fra elevens perspektiv (Ibid.). Dette ses ved, at læreren er opmærksom på, at eleverne har forskellige forståelser for, hvordan opgaven skal løses, når hun eksempelvis spørger ind til, hvad kærlighed betyder for den enkelte elev. Læreren stiller ikke spørgsmålstegn ved, at nogle elever skal se den færdiglavede sommerfugl på forhånd, mens andre skal have opgaven trin for trin. Læreren stiller heller ikke spørgsmålstegn ved elevernes opfattelse af ordet kærlighed, men spørger ind til deres forståelse af det. Disse eksempler understøtter argumentet for, at læreren udviser forståelse over for eleverne og gennem dette praktiserer læreren en anerkendende kommunikation jf. Schibbye (Ibid.).

Case 2

I analysen af case 2 vil jeg fokusere på Plauborgs greb (2011) om variation og elevaktivitet samt etableringen og indarbejdelse af rutiner i undervisningen. Inden for Woods, Bruner og Ross' stilladseringsfunktioner (Brodersen et al 2012:161ff) vil jeg fokusere på demonstrationer af måder at løse problemer og opgaver på, retningsfastholdelse og reducering af frihedsgrader og slutteligt Schibbyes begreb om bekræftelse (2010 i Løv & Skibsted, 2012:93).

I case 2 findes der *variation og elevaktivitet*, hvilket ses, når eleverne selv er aktive deltagere i undervisningen (Plauborg, 2011:74). Undervisningsforløbet er opbygget af varierende undervisningsformer, i og med eleverne både arbejder individuelt, men også sammen i en gruppeaktivitet, kaldet akvariefremlæggelser, der forløber sig i slutningen af timen. Denne gruppeaktivitet gør det muligt for læreren at fremme dialogen mellem eleverne, da eleverne skal fremlægge deres ø flere gange for hinanden i små grupper, kontra en fremlæggelse i plenum. At fremme dialogen er et vigtigt træk for at praktisere Plauborgs greb om variation og elevaktivitet (Ibid.) Denne form for fremlæggelse gør, at eleverne stiller spørgsmål til hinanden i de små grupper, i stedet for læreren styrer plenumsamtalen med f.eks. opklarende spørgsmål. På denne måde undgås monologen, som Plauborg omtaler som essentielt (Ibid.). Disse spørgsmål bliver stillet af eleverne i grupperne, så samtalen bliver en dialog mellem eleverne, og ikke en dialog mellem lærer og elev i en plenumsituation.

For at skabe et trygt klasserum er *etablering og indarbejdelse af rutiner* i undervisningen også et vigtigt greb iflg. Plauborg (Ibid.:75). Dette benytter læreren sig af ved at etablere rutiner såsom gennemgang af læringsmålene i starten af timen. Derudover bruges en rutine som akvariefremlæggelser som et greb til at skabe et trygt klasserum jf. Plauborg (Ibid.). Denne aktivitet har eleverne afprøvet på forhånd og har derfor kendskab til den. Denne rutine gør, at eleverne føler sig tilpas i deres omgivelser, og det gør det derfor muligt, at benytte sig af akvariefremlæggelser i kraft af dens rutineprægede indtryk. Eleverne er trygge ved at deltage i aktiviteten igennem at fremlægge, uanset gruppekonstellationen, da de føler sig tilpas og trygge i aktiviteten på baggrund af den etablerede rutine jf. Plauborg (Ibid.).

Inden for stilladsring benyttes funktionen om *retningsfastholdelse*, hvorpå eleverne bliver præsenteret for læringsmål i starten af timen (Wood, Bruner & Ross i Brodersen et al 2012:161). Disse mål muliggør, at eleverne kan koble forløbet om at lave deres egen ø, til deres tilegnede viden om The British Empire og dennes kolonitid. Dette ses bl.a. ved, at eleverne skal tage stilling til, om deres ø har været en koloni. Alle eleverne har taget stilling til dette og har en begrundelse til deres valg, uanset om det har været en koloni eller ej. Der findes en tydelig rød tråd i elevernes slutprodukter, hvilket vil sige, at alle elever følger den samme 'sti', som er lagt for timen, og her ses begrebet om retningsfastholdelse udspille sig (Ibid.). Eleverne har bibeholdt den retning, som er intenderet for timen, og det er derfor muligt for eleverne at arbejde sig hen mod målet.

I casen kommer også funktionen *demonstration af måder at løse problemer og opgaver på* i spil, idet læreren har udarbejdet en Prezi, hvor der findes konkrete eksempler på mulige opgaveløsninger (Ibid.:162). Dette betyder, at eleverne selv kan bestemme, hvilken måde de vil løse opgaven på. Konkret i casen ses det, om de vil tegne øen først for efterfølgende at skrive begrundelser og informationer ned eller omvendt. Denne form for stilladsring gør, at alle elever får udarbejdet et produkt inden for de givne rammer (Ibid.). Eleverne benytter Prezien og dens eksempler som en skabelon for deres egen projekts opbygning og dermed løsning af opgave. Dermed fungerer Prezien som en konkretisering af demonstration af opgaveløsning (Ibid.). Prezien er dog også præget af *reducering af frihedsgrader* jf. Wood, Bruner og Ross, da disse demonstrationer af måder at løse opgaver på afgrænser eleverne, da der på forhånd er skabt en skabelon til eleverne for mulig opgaveløsning (Ibid.). Dette ses også i case 1, hvor strukturen er sat således, at det kun findes nogle områder i opgaven, hvortil eleven selvstændigt skal finde en løsning.

Læreren benytter sig også af Schibbyes anerkendende kommunikation, og der findes flere eksempler på *bekræftelse* (2010 i Løw & Skibsted, 2012:96). Læreren lytter til hver enkelt elev og stiller nysgerrigt spørgsmål. Disse spørgsmål er åbne og reflektive spørgsmål, som giver eleven mulighed for at reflektere over sine valg jf. Schibbye (Ibid.). Der findes tydelige tegn på, at eleverne føler en grad af selvstændighed i og med, at alle elever har meget reflekterede og velovervejede slutprodukter. Der er flere eksempler i case 2, hvor læreren kommunikerer til eleven således, at eleven er blevet hørt. Læreren lytter nøje efter, hvad

eleven siger, og svarer tilbage på det sagte. Dette kan bl.a. ses ved eksemplet med elev A, da eleven ikke bliver vurderet på det sagte, men mødt med et nysgerrigt spørgsmål, som har til formål at støtte eleven.

Case 3

I min analyse af case 3 vil jeg fokusere på, hvad der gik galt, og hvad der lykkes. Jeg vil igen benytte mig af Plauborgs greb ved fællesskabende didaktikker (2011), Wood, Bruner og Ross' forskellige funktioner inden for stilladsering (Brodersen et. al., 2012:161ff) og Schibbye vdr. anerkendende kommunikation (2010 i Løw & Skibsted, 2012:93ff).

I case 3 ses det, at læreren forsøger at benytte sig af forskellige greb indenfor Plauborgs teori om fællesskabende didaktikker (2011). Nogle af disse greb er implementerede, men de er ikke tydelige nok i undervisningen, og undervisningen bærer derfor ikke præg af dem. Dette kan bl.a. ses ved grebet *variation og elevaktivitet* (Ibid.: 74). Læreren forsøger at få gjort eleverne til aktive deltagere af undervisningen gennem forskellige aktiviteter, der fremmer dialogen mellem eleverne jf. grebet (Ibid.). Eleverne arbejder i forskellige gruppekonstellationer, hvor i hver gruppeaktivitet er dialogen mellem eleverne essentiel. Denne variation, der jf. Plauborg er med til at fremme dialogen, er dog ikke tydelig nok, idet dialogen er minimal mellem eleverne, og det er ikke alle elever, der deltager i dialogen til trods for, at de er sat i små gruppekonstellationer. Det er derfor ikke alle elever, som indgår i en dialog, og som er aktive i undervisningen. Denne dialog mellem eleverne skal også bidrage til at fremme læringen eleverne imellem i den forstand, at eleverne lærer af hinanden. Aktiviteten er derfor opstillet således, at eleverne skal lære af hinanden, idet de deler viden med hinanden i deres nye grupper. Dog lykkes det ikke for alle, da det netop ikke er alle elever som er aktive i undervisningen. Derfor lykkes Plauborgs greb om variation og elevaktivitet ikke i denne case.

Dette kan dog også godt hænge sammen med, at grebet *etableringen af positive, tolerante og respektfulde læringsmiljøer* (Ibid.) enten ikke er tydeliggjort eller tilpasset nok for eleverne. Dette kan ses ved, at alle elever ikke deltager, trods opgaven er etableret således, at der findes forskellige arbejdsformer. Læreren forsøger at skabe et rum for jf. Plauborg, at eleverne kunne arbejde på forskellige måder (Ibid.). I casen ses det, at det er de samme

elever, som oftest deltager, og modsat de samme elever, som foretager andet end det faglige. Dette rum for faglig forskellighed bliver derfor ikke etableret, og elevernes forskellighed bliver derfor ikke til en ressource for undervisningen, men en hæmsko. Derudover forsøger læreren også at etablere og indarbejde rutiner i undervisningen, da dette kan være med til at fremme tryghed og følelsen af at føle sig tilpas i omgivelserne (Ibid.). Eleverne har dog svært ved at forstå, hvad de skal stille op med læringsmålene, og hvordan de skulle agere i situationen med akvariefremlæggelser. Derfor findes der ikke en succes angående grebet om etableringen af positive, tolerante og respektfulde læringsmiljøer.

Inden for begrebet stilladsering forsøger læreren at benytte sig af flere funktioner. Disse funktioner har læreren svært ved at få gennemført. De funktioner, som lykkes at få gennemført i undervisningen, er ikke tydelige nok overfor eleverne. Dette kan bl.a. ses ved *rekruttering* (Wood, Bruner & Ross i Brodersen et. al., 2012:161). Til trods for, at læreren forsøger en implementering af rekruttering i undervisningen, da lykkes det ikke helt. De læringsmål, der er sat for timen, er ikke tydeliggjorte nok, da de kun bliver præsenteret mundtligt. Ved dette menes der, at læreren har forberedt et PowerPoint til dagens undervisning, men dette PowerPoint bliver dog ikke vist, da Smartboardet ikke tænder. Intentionen om Powerpointen er, at undervisningen begynder med en præsentation af læringsmålene på skift, hvorpå eleverne kan læse, høre og snakke om disse læringsmål. I denne case læser læreren dem højt, så eleverne hører dem, men læser dem ikke. Der er kun få elever, som kommenterer på, hvad der menes med målene, og resten af eleverne lyttede blot med. Det medfører, at disse læringsmål ikke er tydelige nok for eleverne, da de efterfølgende er usikre på, hvilket materiale de skal arbejde med, og hvordan de skal arbejde med det. Det er også tydeligt, at mange af eleverne mister deres motivation til at beskæftige sig med opgaven, da det ikke er alle elever, som deltager i etableringen af deres gruppes resume. Derudover tager mange af eleverne ikke notater, og hvis de gør, er disse ikke fyldestgørende. Grebet om rekruttering lykkes derfor kun delvist.

Som omtalt er læringsmål ikke tydelige nok, og dette medfører, at det bliver svært for læreren at bibeholde den *retningsfastholdelse*, som er lagt for timen (Ibid.). Mange elever ved ikke, hvorfor og hvordan opgaven skal løses, og de mister derfor fokus på målet, som er et karaktertræk for funktionen om retningsfastholdelse (Ibid.). Mange af eleverne ser ikke betydningen for, hvorfor det er vigtigt at arbejde med den givne opgave. Derfor mister de interessen for at holde fokus på læringsmålene således, at de kan bevæge sig ned af den samme 'sti' jf. retningsfastholdelse (Ibid.). Dette er grunden til, at mange elever følger forskellige 'stier' og ender med et forskelligt udbytte af timen. Grebet om retningsfastholdelse ses altså ikke tydeligt nok i casen.

Et forskelligt udbytte af timen sker til trods for, at læreren i høj grad benytter sig af *reducering af frihedsgrader* (Ibid.). Opgaven virker uoverskuelig, hvilket også er tydeligt i eksemplet med elev A og B. Læreren forklarer tydeligt, hvad eleverne skal læse og foretage sig med den tilegnede viden. Eleverne fokuserer dog på, den del af opgaven, der er givet, kontra den del af opgaven, de skal løse. Hermed ses det, at reducere af frihedsgrader ikke er tydelig nok. Dette kan dog hænge sammen med funktionen *demonstrationer af måder at løse problemer og opgaver på* (Ibid.), idet læreren har svært ved at få demonstrationen vist til eleverne på trods af et forberedt PowerPoint til undervisningen. Læreren må derfor benytte sig af en lille kridttavle, som besværliggør demonstrationen for, hvordan opgaven kan løses. Denne situation gør, at eleverne ikke får demonstreret opgaveløsningen, og de bliver derfor usikre (Ibid.). I eksemplet med elev A og B, er det tydeligt, at eleverne ikke ved, hvad de skal foretage sig, eller hvordan de skal løse opgaven. Læreren er nødsaget til at gentage opgaveformuleringen flere gange for forskellige grupper. Dette leder til frustration hos nogle af eleverne, idet opgaven nu virker uoverskuelig jf. begrebet om reducere af frihedsgrader (Ibid.). Læreren forsøger at dæmpe frustrationen hos eleverne, ved at gentage opgaveformuleringen omhyggeligt til den enkelte gruppe i en tone, som ikke er negativ. Det er dog ikke sikkert, at det er alle elever, som ryster frustrationen af sig, da der er elever, som ikke er aktive i undervisningen. I denne situation ses det altså, at både funktionen om reducere af frihedsgrader og demonstration af måder at løse problemer og opgaver på ikke lykkes i en grad, hvor RTD er nyttig for undervisningen.

Inden for anerkendende kommunikation forsøger læreren at benytte sig af *lydhør- og åbenhed* jf. Schibbye (2010 i Løw & Skibsted, 2012:95). I casen se dette, ved at læreren forsøger nonverbalt at formidle, at hun er åben overfor, hvad eleverne siger. Dette gør læreren ved at sætte sig på hug og holde øjenkontakt med eleverne, imens hun taler i et behageligt toneleje. Ingen af eleverne får sanktioner, hvis der spørges ind til dét, læreren netop har sagt, men læreren gentager stille og roligt opgaveformuleringen til dem. Nogle af eleverne tør derfor godt spørge ind til opgaven, hvilket indikerer, at eleverne føler sig trygge nok ved læreren til at spørge, hvilket tyder på at lærerens praktisering af åbenhed medfører succes. Derudover benytter læreren sig også af *forståelse* i og med, at læreren prøver at se situationen fra elevens side (Ibid.). Dette kan ses ved, at læreren stiller spørgsmål til elevens forståelse af opgaveløsningen, og ikke ved deres forståelse. Eleverne får svar på, hvad og hvordan de skal udføre opgaven, men der lægges ikke vægt på, at deres oprindelige forståelse var forkert. Igennem denne tilgang udviser læreren forståelse. Det ses da i case 3, at lydhørhed og åbenhed samt forståelse kan løsne op for nogle elevers frustration.

Afslutning

Samtlige begreber er, som læst i analysen, ikke behandlet i hvert eneste case, men dette betyder ikke, at begreberne ikke gør sig gældende i de andre cases. Dette er blot en måde at undgå gentagelse i analysen, da læreren i casene foretager samme handlinger for at praktisere RTD netop jf. det teoretiske grundlag som udgøres af Plauborg (2011), Wood, Bruner og Ross (Brodersen et. al., 2012:161ff) samt Schibbye (2010 i Løw & Skibsted, 2012:93ff).

Jeg har igennem analysen behandlet alle begreber, som er redegjort for i det teoretiske grundlag for RTD jf. teori afsnittet. Disse begreber ses igennem analysen i case 1 og 2 som essentielle begreber for at praktisere RTD. Dog ser begreberne sig udfordrede i case 3, og dette medfører, at det er svært at praktisere RTD med et succesfuldt udfald. Dette viser, at begreberne netop er essentielle at inddrage for at kunne praktisere RTD.

Diskussion

I følgende afsnit vil jeg diskutere min analyse ved at forholde mig kritisk til denne. Det sker ved, at jeg i første afsnit inddrager de forskellige begreber, som er med til at skabe grundlag for RTD, og stiller disse i kritisk lys, således at RTD bliver nuanceret. Derefter vil jeg i sidste afsnit diskutere, hvordan relationsarbejdet har indflydelse på RTD, herunder om RTD blot er succesfuldt i kraft af et gunstigt relationsarbejde.

Essentielle begreber ved ressource til deltagelse

I dette afsnit diskuterer jeg de forskellige begreber, som også er benyttet i analysen. Nu kobler jeg dem til hinanden ved at sammenligne casene imellem. Derudover stiller jeg mig kritisk over for de forskellige begreber og diskutere om fravær af disse har konsekvenser har for RTD.

I case 1 og 2 ses det, at det er muligt at udføre Plauborgs greb om variation og elevaktiviteter (2011:74), idet lokalernes gode størrelse giver gunstige rammer for, hvordan eleverne kan arbejde med forskellige aktiviteter og gruppestørrelser. I case 3 ses det modsatte udfald, hvorved lokalet er så småt, at eleverne forstyrrer hinanden i arbejdet og dermed vanskeliggør variationen af elevaktiviteterne, da de fysiske rammer ikke muliggør variationen. Et stort lokale giver læreren en større frihed, hvor læreren dermed også kan rekruttere bedre jf. Wood, Bruner og Ross (Brodersen et. al., 2012:161). Som et resultat af dette bliver begrebet om tydelige læringsmål også iværksat, hvilket igen er et træk fra rekruttering for en succesfuld stilladsering (Plauborg, 2011:75 og Ibid.). I modsætning til dette ses det i case 3, at tydeliggørelse af læringsmålene ikke finder sted, og dette resulterer i, at rekrutteringen bliver svær, på den måde, at eleverne ikke opmuntres til og bliver i tvivl om hvilket arbejde, de skal foretage sig. Her ses det, at rekrutteringen er vigtig for RTD, idet det er svært at opmuntre elever til at udføre arbejde, hvis de ikke ved, hvilket mål der ligger for arbejdet og læringsmål de skal opfylde. Der findes altså et spørgsmål om fysiske rammer som forudsætning til et samspil mellem begreberne variation og elevaktivitet og rekruttering, der gør sig gældende for, hvorledes RTD er et succesfuldt redskab.

Angående begrebet om retningsfastholdelse ses det ved case 1 og 2, at læreren kan fastholde eleverne på 'stien', idet læreren har benyttet sig af begrebet om demonstration af

opgaveløsning jf. Wood, Bruner og Ross (Brodersen et. al., 2012:162). I casene har læreren tydeligt demonstreret, hvordan opgaverne skal løses. Disse to begreber under stilladsring er da sammenhængende og kan muliggøre, at RTD kan virke gunstigt i elevernes arbejde. I modsætning til dette ses det i case 3, at begrebet om demonstration af opgaveløsning ikke finder sted, idet PowerPointen ikke kan vises. Dermed vanskeliggøres det for eleverne at kunne se, hvilken 'sti', de skal gå ned ad (Ibid.) og dette resulterer i, at eleverne bliver frustreret i arbejdsprocessen.

Denne frustration er da i case 3 ikke givende, og begrebet om frustrationskontrol jf. Wood, Bruner og Ross (Ibid.) er svært for læreren at varetage, og dermed kan læreren ikke fastholde positive elementer i undervisningen. Dette forværrer blot elevernes søgen efter 'stien'. I deres søgen er eleverne ikke bevidstgjort om de reduceringer af frihedsgrader, der finder sted (Ibid.). Derfor kan de ikke finde, i kraft af redueringen, den ene 'sti', men ser blot flere. Til gengæld benytter læreren den anerkende kommunikation jf. Schibbye (2010 i Løw & Skibsted, 2012:93ff), hvori læreren udviser lydhørhed i sin måde at undgå at stille spørgsmålstejn ved deres frustration, men udviser forståelse ved at indtage deres perspektiv. På denne måde aktiveres eleverne trods frustrationen. Det ses altså her, at et fraværende greb som demonstration af opgaveløsning kan medføre, at flere greb som retningsfastholdelse og frustrationskontrol også kan påvirkes i negativ retning. Dog kan en anerkendende kommunikation, her lydhørhed og forståelse, bidrage til at mindske negative udfald. Det er da essentielt, at der forefindes et positivt samspil imellem begreberne samt en anerkendende tilgang for at kunne praktisere RTD.

Slutteligt findes Plauborgs greb om etablering og indarbejdelse af rutiner (2011:75), som ses succesfuldt i case 1 og 2. I case 1 praktiseres grebet ved de rutineprægede arbejdsmetoder, som er veletableret i klassen gennem en længere periode. Her følger læreren i case 1 blot disse i forvejen etablerede rutiner og derfor giver dette begreb en forventelig succes. I case 2 finder begrebet sted, idet læreren underviser i en lektion, som er slutteligt i praktikforløbet. Her har læreren da undervejs i praktikforløbet gjort forarbejdet med at etablere rutiner f.eks rutinen om at arbejde med akvariefremlæggelser. Derfor har begrebet igen en forventelig succes om at fremme deltagelse i kraft af, at eleverne føler sig tilpas (Ibid.). I kontrast til dette ses det i case 3, at læreren underviser denne klasse for blot anden gang og har derfor ikke fået etableret nogle rutiner, hvor eleverne kan finde trykthed, tilmed

at lærerens arbejdsrutiner er anderledes end klassens. Den fraværende etablering af rutiner er da vigtigt at undgå i arbejdet med RTD, idet gennem rutiner mindskes frustrationerne. På denne måde skabes en tryghed for, at eleverne kan fastholde sig på 'stien' og fremme deltagelsen (Brodersen et.al. 2012:161 og Ibid.). Igen ses det, at et fraværende begreb, her etablering og indarbejdelse af rutiner, har negative konsekvenser for udførelsen af RTD

Opsummering

I de overstående afsnit ses betydningen af de forskellige begreber i udførelsen af RTD. Alle de begreber, som er redegjort for i teori afsnittet, er essentielle for RTD, idet de påvirker hinanden. Dertil kan fravær af ét begreb skabe uforudsete problemer for andre begreber og dermed problemer for praktiseringen af RTD. Der findes altså et samspil mellem begreberne, som skal fungere positivt for at en praktisering af RTD kan finde sted.

Relationer og ressource til deltagelse

I dette afsnit tager jeg udgangspunkt i Schibbys begreb om subjekt-subjekt relation for at diskutere betydningen af relationer i RTD (2010 i Løw & Skibsted, 2012:93).

I case 1 og 2 ses det, at der udvises en subjekt-subjekt relation mellem lærer og elever i måden, hvorpå eleverne er åbne over for læreren omkring deres arbejdsprocess. Det ses konkret i, hvordan eleverne stoler på lærerens råd omkring opgaveløsningen. Det kan bl.a. også skyldes, at læreren har fungeret som praktikant i de to klasser i en længere periode. Casene foregår i slutningen i hvert praktikforløb, derfor kan der være tale om, at rutiner såvel som relationer er godt udviklede.

Denne subjekt-subjekt relation er nyttig for Plauborgs begreb om positivt og trygt læringsmiljø, hvor elevernes forskelligheder udnyttes til at skabe et trygt rum (2011:75). Dette ses i case 1 og 2, i hvordan eleverne tør at stille spørgsmål og søge råd og dette anerkendes af læreren. På denne måde ser læreren da eleven for elevens egen individualitet jf. Møller (i Løw & Skibsted, 2012:67). Dette positive samspil mellem subjekt-subjekt-relation og et trygt læringsmiljø muliggør da, at RTD kan fungere på en positiv måde.

I case 3 ses det, at læreren fungerer som praktikant kun på andet modul, og dette kan forårsage den ringe relation til eleverne, idet kendskabet til hinanden er kort. Her agerer

eleverne over for lærer i en subjekt-objekt-relation, idet de trods lærerens hensigt vælger ikke at løse opgaven. De agerer jf. Schibbye passive, og dette resulterer i, at de ikke når i mål med undervisningen (2010, Løw & Skibsted, 2012:93). Ydermere søger de ikke lærerens råd og ekspertise. Det trygge og positive læringsmiljø er da ikke etableret her, og dette står i modsætning til case 1 og 2. Der kan altså være tale om, at det er et spørgsmål om tid for at kunne skabe den rette relation, som kan tilvejebringe RTD

I case 3 findes få elever, som godtager lærerens anerkendende tilgang i form af forståelse og bekræftelse, hvorved hun ser/hører eleven og forsøger at forstå elevens eget perspektiv jf. Schibbye (2010 i Løw & Skibsted, 2012:95ff). Disse elever er dem, som løste opgaven i kontrast til de elever, der ikke accepterer lærerens forsøg på at anerkende dem. Disse elever forholder sig da stadig inden for en subjekt-objekt-relation, og denne, samt afvisningen af anerkendelse, blokerer for RTD og den mulige opgaveløsning. Anerkendende kommunikation kan altså fungere som et reparerende værktøj til at omvende en subjekt-objekt-relation til en subjekt-subjekt-relation, som er nyttig for at tilvejebringe RTD, forudsat at eleverne accepterer den anerkendende kommunikation.

Opsummering

I de overstående afsnit om relationer ses det, at relationer har en betydning for RTD. Hvis en relation er ikke eksisterende eller ringe, da udfordres RTD som et didaktisk redskab. I case 3 fejler demonstrationen af opgaveløsningen, og hvis relationen mellem lærer og elever er stabile, kan det tænkes, at eleverne, trods manglende greb, vil vide, hvad læreren forventer i kraft af en eventuel rutinepræget tilgang. Derfor kan et relationsarbejde være essentielt at dyrke ift. at praktisere RTD.

Konklusion

Jeg har i denne opgave behandlet følgende problemformulering:

*Hvordan kan elever på tværs af special- og almen pædagogik gennem fællesskabende didaktikker, stilladsering og anerkendende kommunikation få lige mulighed for deltagelse?
Og hvordan kan læreren bidrage til dette i undervisningen?*

Min afgrænsning ligger i, at jeg med et selvopfundet begreb ressource til deltagelse (RTD) forsøger at besvare min problemformulering med denne som et muligt svar.

Jeg behandler min opgave med baggrund i metoden casestudie. Hertil definerer jeg casestudiet ved Canger (2016) og argumenter for validiteten af et casestudie ved at inddrage Flyvbjergs fem misforståelser af et casestudie (2010). Dertil udgør min empirifrembringelse tre cases taget ud fra mine praktikforløb igennem læreruddannelsen.

Ressource til deltagelse er et emisk begreb, og jeg har igennem denne opgave knyttet mig til en række teoretiske tilgange, som danner det teoretiske grundlag for RTD. De teoretiske tilgange er følgende: Plauborgs syv greb om fællesskabende didaktikker (2011), Wood, Bruner og Ross' funktioner inden for stilladsering (Brodersen et. al, 2012:161ff) samt Schibbys forskellige forhold inden for anerkendende kommunikation (2010 i Løw & Skibsted, 2012:93ff). Disse benytter jeg i et samspil for at definere, hvorledes en praktisering af RTD kan finde sted.

I analysen behandler jeg det teoretiske grundlag for RTD og identificerer tilstedeværelsen af de forskellige begreber gennem praktiseringen af RTD i casene. I case 1 og 2 viser det sig, at begreberne er essentielle ift. praktiseringen af RTD, og i kraft af deres tilstedeværelse kan man som lærer praktisere RTD.

I case 3 ses det, at begreberne er svære at gennemføre, hvilket medfører, at undervisningen ikke når i mål for både lærer og elever og RTD lykkes kun i nogen grad. Derfor kan netop betydningen for de essentielle begreber for RTD ses i case 3, når mislykkede forsøg på at gennemføre disse, kan resultere i RTD med et mindre succesfuldt udfald. Essensen for det teoretiske grundlag bekræftes hermed.

I diskussionen viser jeg, at et positivt samspil mellem de forskellige begreber i det teoretiske grundlag er af stor betydning, når RTD skal lykkes. Hvis nogle begreber ikke udspiller sig succesfuldt, da påvirker dette de andre begreber, og dette medfører, at praktiseringen af RTD bliver udsat, trods de andre begreber fungerer godt. Derfor er det vigtigt, at alle begreber sættes i spil på en korrekt måde for at kunne gennemføre RTD. Dog kan en anerkendende kommunikation bidrage til at mindske negative udfald.

Derudover viser jeg, at relationsarbejde er en essentiel faktor i RTD. Relationsarbejde har indflydelse på, hvordan RTD udspiller sig på tværs af det teoretiske grundlag. Eksempelvis kan begrebet om stilladsring være svært at udføre på en hel klasse samtidigt, men her kan relationsarbejdet hjælpe således, at RTD stadig gennemføres succesfuldt. På denne måde kan relationsarbejdet fremme RTD, hvis nogle af begreberne ikke lykkes gennemførte. Omvendt kan begrebet om anerkendende kommunikation jf. Schibbye fremme et mangelfuldt relationsarbejde. Derved befinder det teoretiske grundlag og relationsarbejde sig også i et positivt samspil, når RTD skal lykkes.

Ved brug af ressource til deltagelse kan man som lærer på tværs af special- og almen pædagogik give eleverne lige muligheder for deltagelse. Det kan realiseres ved et aktivt valg af didaktiske midler, her givet ved det teoretiske grundlag jf. Plauborg (2011), Wood, Bruner og Ross (Brodersen et. al., 2012:161ff) samt Schibbye (2010 i Løw & Skibsted, 2012:93ff). På baggrund af disse didaktiske valg kan en lærer med ressource til deltagelse skabe ressourcer til elever for at muliggøre en lige deltagelse i undervisningen.

Litteratur

Brodersen, P. & Laursen, P. m.fl. (2012): *Effektiv undervisning - didaktiske nærbilleder fra klasserummet* (2. udgave). København: Gyldendals Lærerbibliotek. s. 67-69 og s.161-165

Canger, T. (2016): Casemetoden i: Canger, T. et.al. (2016): *Praktikbogen*, Latvia: Hans Reitzels Forlag,

Dreier, O. (2001): Virksomhed - læring - deltagelse. Nordiske Udkast nr. 2

Flyvbjerg, B. (2010): Fem misforståelser om casestudiet i: Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2010): *Kvalitative metoder. En grundbog* (1. udgave). Hans Reitzels Forlag.

Folkeskoleloven (2015):

<https://www.retsinformation.dk/forms/r0710.aspx?id=182008#id73c451e7-10bb-40dc-8fac-311fbc943490> - Besøgt den 28.5 kl. 12.32

Løw, O. & Skibsted, E. (2012): *Psykologi for lærerstuderende og lærere* (1. udgave). København: Akademisk Forlag. s. 93-96

Neergaard, H. (2001): *Udvælgelse af cases i kvalitative undersøgelser* (1. udgave) Frederiksberg: Samfundslitteratur. s. 10-28

Plauborg, H. (2011): *Klasseledelse og fællesskabende didaktikker* (Nr. 90). Aarhus: KvaN.

Undervisningsministeriet (2010): *Specialundervisning i folkeskolen - veje til en bedre organisering og styring*. Albertslund: Rosendahls-Schultz Distribution