

29. APRIL 2024

# En autoritet, der ikke skælder ud

Et bachelorprojekt af  
Helene Nygaard Hansen  
og Freja Hindø

Vejledere: Merete Munkholm &  
Henrik Balle Nielsen  
Specialpædagogik og dansk  
(1. undervisningsfag)  
Læreruddannelsen  
VIA University College  
Antal anslag: 83.574



# Indholdsfortegnelse

|  |           |
|--|-----------|
| <b>Indledning</b> .....  | <b>1</b>  |
| Problemfelt .....  | 1         |
| Egen undring .....   | 2         |
| Problemformulering .....   | 3         |
| <b>Læsevejledning</b> .....  | <b>3</b>  |
| <b>Afgræsning af børnegruppe</b> .....   | <b>4</b>  |
| <b>Formodning om lektionens begyndelse</b> .....                               | <b>5</b>  |
| <b>Det videnskabsteoretiske afsæt</b> .....                                    | <b>6</b>  |
| Rollen som undersøger .....  | 7         |
| Det bio-psyko-sociale videnskabssyn .....                                      | 7         |
| <b>Undersøgelsesmetoder</b> .....  | <b>8</b>  |
| Semistrukturerede interviews .....   | 8         |
| Observation .....  | 9         |
| <b>Den abduktive analysemetode</b> .....                                       | <b>10</b> |
| <b>Etiske overvejelser</b> .....   | <b>11</b> |
| <b>Forskningsoversigt</b> .....  | <b>11</b> |
| <b>Den teoretiske ramme</b> .....  | <b>12</b> |
| Autoritet .....  | 12        |
| Autoritet gennem ethos .....   | 13        |
| Autoritet gennem styring-kontakt-modellen .....                                | 14        |
| Skældud .....  | 15        |
| Det biologiske aspekt .....  | 15        |
| Det psykologiske aspekt .....  | 17        |
| Det sociale aspekt .....   | 18        |
| <b>Situationsbeskrivelser</b> .....  | <b>19</b> |
| Dansk situationsbeskrivelse .....  | 19        |
| Historie situationsbeskrivelse .....   | 19        |
| <b>Analyse</b> .....   | <b>20</b> |
| " Så kan læreren også godt sætte stemning på den time " (dansk) .....          | 20        |
| " (...) fordi man skal jo vide, man har gjort noget forkert " (dansk) .....    | 21        |
| " Man kan godt få en klump i maven af det " (dansk) .....                      | 23        |
| " Så kan læreren også godt sætte stemning på den time " (historie) .....       | 25        |
| " (...) fordi man skal jo vide, man har gjort noget forkert " (historie) ..... | 26        |

|   |           |
|---|-----------|
| “Man kan godt få en klump i maven af det” (historie).....         | 28        |
| <b>Hjælp, er jeg autoritær? .....</b>                             | <b>30</b> |
| <b>Den handlingsrettede del.....</b>                              | <b>32</b> |
| Folkeskolens Formål og Danskfagets Formål .....                   | 32        |
| Luftballonen.....   | 33        |
| Første og andet element i ”Den varme luft” .....                  | 34        |
| Tredje element i ”Den varme luft” .....                           | 34        |
| <b>Konklusion .....</b>   | <b>36</b> |
| <b>Bibliografi.....</b>   | <b>39</b> |
| <b>Bilag .....</b>  | <b>43</b> |
| Bilag 1: Kategorisering af udvalgte citater fra barnet Ole.....   | 43        |
| Bilag 2: Kategorisering af udvalgte citater fra barnet Naja ..... | 45        |
| Bilag 3: Kategorisering af udvalgte citater fra barnet Dan .....  | 49        |
| Bilag 4: Kategorisering af udvalgte citater fra barnet Teis ..... | 50        |
| Bilag 5: Interview-guide .....                                    | 51        |
| Bilag 6: Styring-kontakt-modellen .....                           | 52        |
| Bilag 7: Børnenes tegninger af ”En god lærer” .....               | 53        |
| Bilag 8: Fiktiv tekst til aktivitet .....                         | 54        |

# Indledning

## Problemfelt

Der er til stadighed mange, der ikke er vidende om de omkostninger, skældud har. I 1997 blev revselse af børn gjort ulovligt (Vestergaard, 2024), og ifølge Louise Klinge skal vi nu være opmærksomme på, at kontinuerlig skældud kan føre til uhensigtsmæssig adfærd og trivselsproblemer, som i sidste ende kan resultere i langsigtede psykiske konsekvenser (Pedersen, 2021). På trods af disse konsekvenser af skældud viser en spørgeskemaundersøgelse fra 2017 til 2020, at 82 procent af lærere og skolepædagoger skælder ud (Klinge m.fl., 2020, s. 19). Uddannelsesordfører hos De Konservative Mai Mercado stiller sig dog skeptisk overfor skoler, der ligesom Herskind Skole kalder sig skældudfri, fordi hun mener, at det er virkelighedsfjernt med en fuldstændig skældudfri skole. Hun forklarer i samme omgang, at hun selv ville forvente, at hendes barn fik en reprimande i visse situationer (Pedersen, 2021). Det tyder således på, at der endnu er en forvirring om, hvorledes skældud sommetider er på sin plads, men med de negative konsekvenser, som Louise Klinge hævder, at skældud har, kan man derfor med god grund argumentere for, at skældud er et fænomen, som fortsat er relevant at forholde sig til for alle nuværende og kommende skolelærere.

Et dansk autoritetsopgør med ledere, forældre og lærere fra slutningen af 1960'erne resulterede i, at skolelæreren nu selv skulle etablere sin tidligere indbyggede autoritet overfor sine elever. Med andre ord forsvandt den selvfølgelige autoritet og erstattede tidligere opdragelsesværdier såsom lydighed og hårdt arbejde med selvstændighed og ansvarsfølelse. Der blev altså gjort op med den lydighedskultur, der havde hersket og reformpædagogikken, som gjorde sit indtog, skabte en opfattelse af autoritet og opdragelse som noget gammeldags og konservativt. Denne opfattelse af begrebet autoritet viste sig at være skyld i en skævvridning og resulterede ikke i en ny positiv lederrolle til læreren som først antaget (Ågård, *Autoritet gennem myndighed*, 2020, s. 100-101). Forfatter og lektor på Syddansk Universitet Carsten Fogh Nielsen mener, at man skal arbejde anderledes og mere for at bevare sin autoritet end tidligere hen (Grynberg, 2020). Helle Bjerg, tidligere lektor i pædagogik ved Aarhus Universitet, understreger samme pointe og tilføjer, at lige så meget som børn sætter pris på at blive behandlet ligeværdigt, lige så vigtigt er det, at

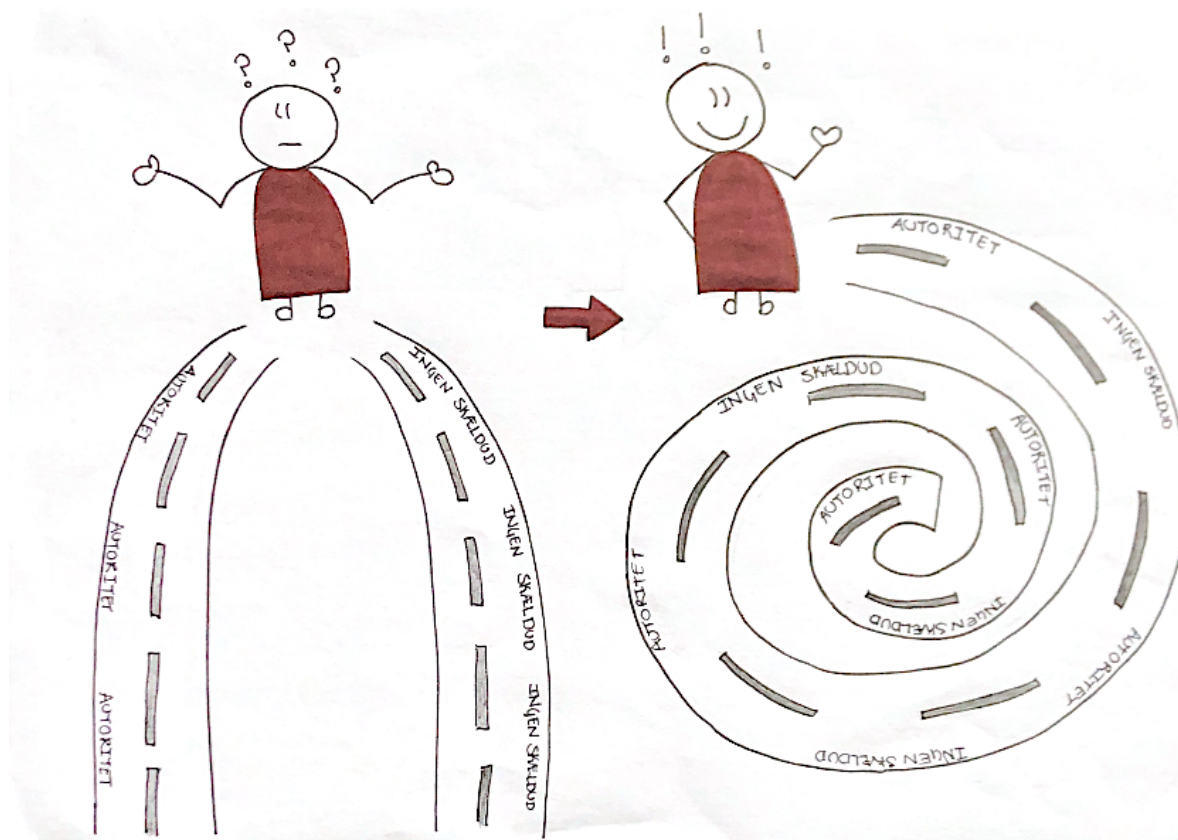
læreren sætter dagsordenen (Sørensen, 2014). Den tyske professor i pædagogik Thomas Ziehe peger på, at hverken den sorte skole, 70'ers pædagogikken eller reformpædagogikken er relevante eller velfungerende i skolen. I stedet er det nødvendigt at finde en mellemvej mellem disse tilgange (Rasmussen A. B., 2006). Det tyder derfor på, at autoritetsbegrebet ligeledes er relevant for både nuværende og kommende skolelærere.

## Egen undring

Ovenstående er en opridsning af få historiske og bemærkelsesværdige nedslag, man kan opsætte, når man har med skældud og autoritet at gøre, og som er med til at legitimerer den relevans, vi oplever, der stadig er i forbindelse med disse begreber. Nogle få bemærkelsesværdige nedslag i vores egen rejse hertil kan ligeledes opridses og give et indblik i, hvorfor vi har været optaget af netop dette projekt.

Gennem læreruddannelsen har vi – mere end noget andet – været optagede af og nysgerrige på, hvordan vi som kommende lærere kan agere relationskompetente. I begyndelsen af læreruddannelsen opdagede vi og blev inspireret af den teori, som Louise Klinge m.fl. bl.a. præsenterer i bogen "Skole uden skældud", og vi blev nysgerrige på skældud og de konsekvenser, dette kan have for den børnegruppe, der ofte umiddelbart giver anledning hertil. En interesse, der blev et hjertebarn, som vi tog med ud i vores praktikker; vi ville ikke bruge skældud som et pædagogisk værktøj overfor børnene. Særligt det fjerde og sidste praktikforløb endte med at blive en øjenåbner for os begge. Vi oplevede, at det var svært at skabe den nødvendige (arbejds)ro i dansklektionerne og med vores teoretisk forankrede viden om, hvad skældud kan have af konsekvenser for det enkelte barn samt resten af klassen, endte vi ofte med at få en følelse af at fremtræde handlingslammede. Vi havde med andre ord svært ved at forene styrings- og relationsaspektet.

På baggrund heraf blev vi grebet af teorien bag autoritetsbegrebet og blev især nysgerrige på at forstå dét at undgå at skælde ud og samtidig være en autoritet. Dette er forsøgt tegnet i nedenstående illustration.



I vores praktikker erfarede vi begge, at begyndelsen af en lektion ofte var et skift på skoledagen, der kunne give anledning til meget skældud, og som krævede en tydelig autoritet. Derfor ønsker vi at undersøge følgende:

## Problemformulering

*Hvordan oplever børn i en 5. klasse mødet med læreren ved lektionens begyndelse?*

*Og hvordan kan man som lærer ved dansklektionens begyndelse etablere autoritet, herunder med henblik på at forebygge skældud af de børn, der ofte umiddelbart giver anledning hertil?*

## Læsevejledning

Nærværende projekt indledes med en afgrænsning af den børnegruppe, projektet beskæftiger sig med samt en formodning om lektionens begyndelse. Derefter vil vi præsentere vores videnskabsteoretiske afsæt efterfulgt af en udfoldelse af projektets undersøgelsesmetoder samt analysemetode. Herefter vil vores etiske overvejelser i forbindelse med den genererede empiri

synliggøres. Efter dette vil der være en indføring i projektets teoretiske ramme, der kredser om temaerne autoritet og skældud forud for to situationsbeskrivelser, hvorefter vi vil folde analyserne ud. Inden vores handlingsrettede afsnit, vi har kaldt "Luftballon", vil en diskussion forekomme. Slutteligt vil projektets vigtigste pointer sammenfattes i en konklusion i et forsøg på at besvare ovenstående problemformulering.

Denne opbygning bærer præg af det angelsaksiske projektsyns opbygning. Dette demonstreres ved, at vi forinden analysen begrundet og kritisk forholder os til, hvilke metoder vi har anvendt til at producere empiri samt udfolder hovedparten af den teoretiske ramme, projektet hviler på. Denne opbygning er valgt i forsøget på at sikre en vis systematik, som f.eks. illustreres ved, at de teoretiske temaer autoritet og skældud også tjener som holdepunkter i analysen. En opbygning Søren Pjenggaard påpeger som værende karakteristisk for dette projektsyn (Pjenggaard, 2019, s. 68).

Med inspiration fra Christina Holm Poulsen har vi valgt at skrive 'barn' i stedet for 'elev' projektet igennem, da vi deler hendes opfattelse af, at elever først og fremmest er børn, "der har deres egne dagsordener, interesser og ambitioner." (Poulsen, 2021, s. 12). Denne opfattelse hjælper os til at forstå, at børn er børn døgnet rundt – både i og uden for skolen.

## Afgræsning af børnegruppe

Som kommende lærere er vi forpligtede på at lave undervisning, der er med til at garantere, at alle får det optimale ud af undervisningen (Hedegaard-Sørensen & Quvang, 2015, s. 156). Dette fastgøres i forskellige erklæringer, der leder tilbage til Menneskerettighedserklæringen fra 1948. Salamanca-erklæringen fra 1994 fastslår barnets ret til at blive inkluderet i skolen og klargør, at: "det er skolen, der skal tilpasse sig barnet, og ikke barnet, der skal tilpasse sig skolen." (UNESCO, 1994). En kompliceret læringssituation opstår, så snart et barn i skolen, uanset hvilke forudsætninger barnet har, kan få brug for et særligt tilrettelagt læringsrum. I dette projekt er det værd at nævne, at komplicerede læringssituationer ikke kun er relevante, når et barn har særlige

behov, men også kan bero på, at et barn placeres i uhensigtsmæssige situationer (Hedegaard-Sørensen & Quvang, 2015, s. 13).

I problemformuleringen introduceres ”de børn, der ofte umiddelbart giver anledning til skældud”. Vi er bevidste om, at denne børnegruppe ikke er mulige at definere ud fra et ”tydeligt” kendetegn såsom børn, der befinder sig på autismspektret. Uagtet dette vil vi dog argumentere for, at denne børnegruppe ofte ender i komplicerede læringssituationer, da disse børns adfærd ofte ikke passer ind i de voksnes skabelon for passende elevhed (Klinge m.fl., 2020, s. 157). Det kan bl.a. være de børn, der ikke er stille, når læreren forventer det, ikke forstår undervisningsindholdet eller som er grove overfor andre børn eller voksne (2020, s.158-170). Vi vil her påpege en vigtig pointe, som er hentet fra Ross W. Greene, der understreger, at børn, der fremtræder i vanskelige læringssituationer, ikke *altid* er udfordrende, men blot er udfordrende *indimellem* (Greene, 2018, s. 23).

## Formodning om lektionens begyndelse

Som tidligere nævnt har det været vores erfaring, at lektionens begyndelse kan fremstå vanskelig. Birgit Mogensen og Mette Vedsgaard Christensen peger på, at lektionens begyndelse indeholder aspekter og problemstillinger, som kræver kompetencer inden for både klasseledelse og relationsarbejde (Mogensen & Christensen, 2016, s. 110). En kvantitativ undersøgelse af Niels Egelund og Susan Tetler viser, at der i gennemsnit går seks minutter af lektionens begyndelse på andre ting end dét, der er tilskrevet undervisning (2016, s. 113). Vi har en grundantagelse om, at disse seks minutter ikke per definition er spild af tid, men netop er betydningsfulde. John Hattie anbefaler her, at læreren starter med at forklare slutmål, mens Ole Løw peger på lektionens begyndelse som et rum til at skabe kontakt til børnene ved hjælp af f.eks. smil og øjenkontakt (2016, s.111). Vi ønsker i dette projekt at komme nærmere en balance mellem disse to aspekter, sådan den ene hverken bliver glemt eller overtager den anden.



## Det videnskabsteoretiske afsæt

I dette afsnit vil vi præsentere projektets videnskabsteoretiske afsæt. Problemformuleringens første spørgsmål, som er forståelsesrettet, har som ambition at undersøge, hvordan børn oplever mødet med læreren ved undervisningens begyndelse. For at få adgang til det, har vi valgt at trække på et hermeneutisk-fænomenologisk perspektiv, da vi gerne vil have blik for fænomener bag sproget gennem børnenes fortolkninger. Da vi i det andet spørgsmål, som er handlingsrettet, bl.a. er optagede af, hvordan autoritet konstrueres, har vi her valgt at trække på det socialkonstruktivistiske videnskabssyn.

Vi ønsker desuden, at vores kommende lærergerning skal bære præg af dette fundament ved, at vi gennem samtaler med barnet søger at forstå, hvordan fænomener i skolen træder frem for dets livsverden, og at vi samtidig kigger rundt om barnet og retter fokus mod, hvad der i situationen skaber vanskelighederne.

Hvor antagelsen i den hermeneutiske-fænomenologi er, at der for os alle findes en virkelighed, men at denne virkelighed kan optræde forskelligt i vores bevidsthed, er antagelsen hos socialkonstruktivismen, at virkeligheden ikke findes, men at den udformes og udvikles gennem måden, vi verbaliserer på (Sunesen, 2020, s. 31). I et metodisk øjemed trækker vi særligt på det hermeneutiske-fænomenologiske blik i de semistrukturerede interviews, vi har lavet med fire børn, da vi havde et stort ønske om at få indblik i og forstå deres livsverden. Heroverfor fylder det socialkonstruktivistiske videnskabssyn særligt i de observationer, vi lavede i undervisningen, da vi her var særligt optagede af, hvordan den verbale såvel som nonverbale kommunikation var med til at konstruere den virkelighed, som børn og voksne var en del af.

På trods af den lidt skarpe skillelinje mellem hvornår de to videnskabsteoretiske syn influerer på de anvendte metoder, er det vigtigt for os at pointere, at disse syn mestendels har optrådt i en vekselvirkning gennem bachelorforløbet. I vores observationer har vi derfor også haft fokus på at undersøge, hvordan børnene i 4.X oplevede det, der skete i klassen. En bestræbelse hvis fundament hentes i det hermeneutiske-fænomenologiske syn, hvor vi fra et tilstræbt indefra-perspektiv fortolker verden ved at se på den fra børnenes øjne (2020, s. 27). Herudover har det

socialkonstruktivistiske videnskabssyn også haft en indflydelse på de interviews, vi har foretaget, da vi også her var optaget af, hvordan børnene satte ord på deres livsverden og dermed, ud fra dette syn, sprogligt konstruerer virkeligheden ud fra den sociale og kulturelle kontekst, de indgår i (2020, s. 31).

## Rollen som undersøger

Det videnskabsteoretiske fundament gør os bevidste om særligt to faktorer i forhold til vores egne roller som undersøgere. For det første en bevidsthed om at den indsigt, vi gennem læreruddannelsen har fået i de negative konsekvenser af skældud, præger vores forforståelse. Denne influerer derfor på, at vi på forhånd forholder os kritiske til fænomenet, hvorfra vores fortolkning af fænomenet skabes. For det andet at vi som undersøgere ikke kan isoleres fra den sociale kontekst, i dette tilfælde en 5. klasse, hvorfor dette også øver indflydelse på den generede empiri (Sunesen, 2020, s. 31). Dette oplevede vi eksempelvis ved, at vi gennem observationerne af undervisningen tilfældigt fik øjenkontakt med flere af børnene, mens de snakkede med hinanden, hvorefter de reagerede ved at stoppe eller hviske. Man kunne derfor få et indtryk af, at det netop var vores tilstedeværelse, der påvirkede denne reaktion hos børnene. På den måde oplevede vi, at vi var med til at påvirke det, der udspillede sig foran os. Derfor finder vi det nærliggende at anvende vendingen ”den generede empiri”, da Louise Bøttcher, Dorte Kousholt og Ditte Winther-Lindqvist hævder, at der er en distinktion mellem denne vending og anvendelsen af ordet ‘data’, der derimod henviser til en anskuelse om, at data kan indhentes *uden* indflydelse af undersøgeren (Bøttcher m.fl., 2018, s.20).

## Det bio-psyko-sociale videnskabssyn

I forlængelse af ovenstående suppleres projektet med børne- og ungdomspsykiater Søren Hertz’ bio-psyko-sociale videnskabssyn, som udspringer fra et ståsted, der bl.a. bygger på den transdisciplinære videnskabstradition (Hertz, 2008, s. 187). Det bio-psyko-sociale videnskabssyn er kendetegnet ved at undersøge samspillet mellem det biologiske, det psykologiske og det sociale (2008, s. 107). I dette projekt er denne tilgang formålstjenlig, da vi både er optaget af, hvad der sker i hjernen, når der skældes ud (biologi), hvordan psykologiske

behov påvirkes af skældud (psykologi) samt hvordan skældud har konsekvenser for det sociale samspil mellem både lærer og børn og børnene internt (sociale).

## Undersøgelsesmetoder

Der vil i nedenstående afsnit være en beskrivelse af de undersøgelsesmetoder, som er anvendt til at genere det empiriske materiale i projektet. Undersøgelserne har fundet sted på en folkeskole i Vestjylland i en 4. klasse, vi kalder 4.X. Vi generede empirien over to dage; den første dag foretog vi fire individuelle interviews med hhv. Ole, Naja, Dan og Teis, mens vi dagen efter observerede klassen gennem en hel skoledag. Alle navne på børnene såvel som lærer er anonymiseret.

### Semistrukturerede interviews

Forinden vores dage på skolen havde vi udarbejdet en interviewguide med udgangspunkt i vores undersøgelsesspørgsmål og med inspiration fra Micki Sonne Kaa Sunesen (Sunesen, 2020, s. 42) (Bilag 5). Herefter transskriberede vi interviewene, hvoraf udvalgte dele vil indgå i bilagsmaterialet i kategoriseret form ud fra temaerne: undervisningens begyndelse, autoritet og skældud. For overskuelighedens skyld er børnenes udtalelser i bilagene inddelt i farver; Ole: blå, Naja: grøn, Dan: rød og Teis: orange.

Vi valgte at foretage semistrukturerede interviews, da vi ønskede, at disse skulle centreres om undervisningens begyndelse, autoritet og skældud samtidig med, at vi ønskede at skabe plads til umiddelbare ytringer i forsøget på at tilføje nuancer, vi ellers ikke havde fået adgang til (Østergaard, 2018, s. 50). Eksempelvis da Ole spørger, hvorfor det er ham, Naja, Dan og Teis, vi ønskede at interviewe. Et spørgsmål, der viser sig at blive interessant ift. Oles selvbillede og selvfortælling, hvilket udfoldes yderligere i analyserne. Vi havde desuden valgt at starte interviewene med, at børnene skulle tegne en tegning af, hvad de mener, er en god lærer. Dette valg havde vi truffet ud fra en pointe hentet hos Jan Kampmann, der beskriver, at det skaber mulighed for, at barnet kan formidle sine tanker og oplevelser gennem andet end ord

(Kampmann, 2017, s. 100). Desuden havde øvelsen til hensigt at fungere som 'icebreaker' i en situation, der kunne forekomme sårbar.

Da vi valgte børnene til de fire interviews, var det med et ønske om at vælge nogle, som i klassen repræsenterede forskellige perspektiver på projektets problemstilling. Derfor spurgte vi fire børn, der ud fra klasselærerens udsagn kunne bidrage med forskellige perspektiver, bl.a. fordi de indgik i forskellige vennegrupper, og fordi klasselæreren oplevede, at der var stor forskel på, hvor meget de fire børn gav anledning til skældud. Dette valg blev truffet i forsøget på at styrke det, som Morten Frederiksen omtaler som den eksterne validitet i interviewet, hvilket han hævder kan gøres gennem netop at vælge børn, der er på den ene eller anden måde repræsenterer forskellige grupper (Frederiksen, 2020, s. 270).

## Observation

Hvor vi i interviewene ønskede at få et indblik i børnenes subjektive livsverden med henblik på at forstå, hvordan fænomener, bl.a. skældud og autoritet, træder frem for dem, var hensigten med observationerne at undersøge, hvordan disse fænomener konstrueres i den praksis, børnene er del af. Dette udspringer bl.a. fra et ønske om at understøtte den økologiske validitet, gennem observationer i de naturlige omgivelser og sammenhænge, som børnene og lærerne indgår i (Frederiksen, 2020, s. 270).

Vi valgte en rolle som observatør, der deltager, som bl.a. er kendetegnet ved, at der kun er minimal interaktion mellem undersøger og de udforskede, da vi bl.a. kun havde én observationsdag på skolen. Østergaard beskriver tidsperspektivet som en væsentlig faktor ift., hvilken rolle man vælger, da dette har en indflydelse på, i hvor høj grad man kan nå at interagere på en omhyggelig måde med de udforskede (Østergaard, 2018, s. 33). Da vi gennem interviewene dagen forinden havde fået indblik i, at børnene særligt oplevede stor forskel på, hvordan de blev mødt af dansklæreren Line og historielæreren Søren, fandt vi det særligt interessant at gå i dybden med disse møder. Da fokus i denne opgave er på, hvordan man ved danskundervisningens begyndelse kan etablere autoritet, tjener observationerne fra

historielektionens begyndelse som sammenligningsgrundlag og som afsæt til at reflektere over, hvad man som lærer med fordel kan gøre for at etablere autoritet.

Vi havde valgt at skrive observationerne i notesbøger med tanke på at minimere larm fra et tastatur. Vi måtte dog erkende, at den selektive perception gennem denne metode spillede en stor rolle. Begrebet dækker over, at selvom vi retter fokus mod et afgrænset område af undervisningen, kan vi som undersøgere ikke iagttage samt registrere alt det, der foregår, hvorfor der vil være empirisk materiale, der går tabt (Østergaard, 2018, s. 35). Dette kom yderligere til udtryk ved, at vi også kiggede meget ned for at skrive, hvilket vi oplevede havde indflydelse på, hvad vi kunne nå at registrere. Da vi læste vores noter, måtte vi erkende, at de fremstod utilstrækkelige, hvorfor vi ud fra vores noter og erindringer formulerede to situationsbeskrivelser fra de to lektioners begyndelse umiddelbart efter de to lektioner. Disse danner sammen med vores interviews det empiriske materiale.

## Den abduktive analysemetode

Analyserne i projektet vil være abduktive, hvilket betyder, at vi veksler mellem at undersøge, hvordan temaerne autoritet og skældud kommer til udtryk gennem vores empiri, og hvordan disse fænomener repræsenteres i teori og forskning. På denne måde sigter vi mod at pendulere mellem det kontekstuelle (empirien) og det de-kontekstuelle (teorien), som er et kendetegn ved den abduktive vej (Sunesen, 2020, s. 97). Inden vi generede det empiriske materiale, havde vi med udgangspunkt i vores undersøgelsesspørgsmål undersøgt teori om autoritet og skældud, hvilket gav os en retning for det, vi ønskede at undersøge i praksis. I analyserne af empirien blev vi opmærksomme på, at vi med fordel kunne anvende teoretiske perspektiver, som hidtil ikke indgik i teorirammen. Vi vil derfor enkelte steder i analysen definere teoretiske pointer, der ikke er udfoldet i afsnittene under den teoretiske ramme, og anvende dem, når disse er nærliggende.

## Etiske overvejelser

Vi er bevidste om, at der er visse etiske udfordringer forbundet med vores interesse i den afgrænsede børnegruppe, og vi ønsker derfor at have Greens pointe om, at "Børn gør det rigtige, hvis de kan" som en etisk fordring for dette projekt og som kommende lærere. I forbindelse med dette projekt har vi desuden formuleret to specifikke etiske fordringer, der lyder:

- 1) Vi vil så vidt muligt undgå at bidrage til en forstærkning af børnenes negative selvopfattelser

Denne etiske fordring er især relevant i forbindelse med de interviews, vi lavede med børnene fra 4.X. Vi håbede at få interviews fra en eller flere fra den børnegruppe, der tidligere er afgrænset. Denne udvælgelsesproces er, for os at se, sårbar, da den i værste fald udstiller en børnegruppe, der måske i forvejen bliver stigmatiseret som en bestemt "ballademager"-gruppe. Vi havde altså et ønske om, at vores tilstedeværelse ikke skulle medvirke til en øget negativ forståelse af denne børnegruppes selvbillede (Quvang, 2017, s. 300). Som tidligere nævnt valgte vi derfor at spørge fire børn, der "repræsenterer" forskellige børnegrupper i klassen.

- 2) Vi vil tilstræbe at have en respektfuld og ikke-dømmende tilgang til lærerne

Denne etiske fordring var især relevant i forbindelse med vores observationer, hvor vi fik adgang til at observere lærerens ageren i begyndelsen af lektionen. Greens pointe, om at "Børn gør det rigtige, hvis de kan", kan med fordel her udvides til, at "Mennesker gør det rigtige, hvis de kan." Læreren har ligesom børnene betingelser, som gør, at de agerer, som de gør. Vi ønskede derfor at observere lærerne med respekt, retfærdighed og forståelse.

## Forskningsoversigt

Dette afsnit fungerer som en præsentation af forskning, vi løbende vil udfolde pointer fra, og som indgår som en del af projektets teoretiske ramme. Der er bl.a. tale om indsigter og pointer fra Erik Sigsgaards forskning om skældud, Louise Klinges Ph.d.-afhandling *Lærerens*

*Relationskompetence*, Dorte Ågård's Ph.d.-afhandling *Motiverende Relationer*, Christina Holm Poulsens Ph.d.-afhandling *Inklusion – muligheder og begrænsninger for deltagelse belyst gennem et børneperspektiv* samt Leif-André Trøhaugens forskning om, hvordan man kan lykkes som lærer. Pointerne vil særligt blive udfoldet i de redegørende afsnit med henblik på anvendelse i analyserne, mens der også i projektets diskuterende vil trækkes på pointer herfra.

## Den teoretiske ramme

### Autoritet

Den danske forfatter og familierapeut Jesper Juul formulerede i sin tid følgende: ”I det lange løb er det kun muligt at sige helhjertet ja til os selv og hinanden, hvis vi føler os frie til at sige nej, når det er det mest autentiske svar.” (Juul, 2006, s. 13). En sætning vi læser som både opsummerende, men også som indledende til autoritetsbegrebet. Med tråde tilbage til det socialkonstruktivistiske videnskabssyn, som tilbyder en måde at forholde sig til virkeligheden, som noget der konstrueres mennesker imellem, vil autoritetsbegrebet i følgende afsnit udfoldes – bl.a. gennem ethos samt styring-kontakt-modellen.

Det historiske opgør med en autoritær fremtræden har nogle steder bevirket en u hensigtsmæssig opfattelse af autoritetsbegrebet. Fejlagtigt antages det, at læreren skal være så inspirerende og relationelt kompetent, at børnene selv har lyst til at gøre dét, som læreren ønsker, og at det er tarveligt at bestemme og styre (Ågård, 2020, s. 102). Vi ser det som en vigtig opgave at aflive denne forståelse og i stedet kredse om, hvordan en fordelagtig autoritet etableres.

I skoleøjemed kan autoritet med inspiration fra sociologen Max Weber beskrives som ”(...) en bestemt form for tvangfri magtudøvelse, hvor eleverne anerkender lærerens legitime ret til på bestemte områder at bestemme over dem og derfor frivilligt gør, hvad de blevet bedt om.” (Nielsen C. F., 2020, s. 65). Som nævnt i indledningen hævdes det, at læreren ikke længere besidder denne autoritet naturligt, men derimod skal gøre sig fortjent til den (Laursen, 2020, s. 21). Der kan dog sås tvivl om, hvorvidt dette er den rette ordlyd. Både udenlandske og danske

undersøgelser viser nemlig, at børn grundlæggende ønsker at samarbejde med læreren om undervisningen. På baggrund af en undersøgelse peger Helle Bjerg tilmed på, at børn udtrykker et ønske om orden gennem lærerens autoritet, når de laver såkaldt ballade og dermed kan give anledning til skældud (2020, s. 21-22). I udgangspunktet medfølger der altså en uvilkårlig lærerautoritet, som er et komplekst mellemmenneskeligt og relationelt foretagende, der til gengæld skal opretholdes i et relationelt samspil med børnene (Nielsen C. F., 2020, s. 61). Man kan altså argumentere for, at læreren først har lærerfaglig autoritet, når børnene anerkender dette og indretter sig herefter (Nielsen C. F., 2020, s. 61). En måde, hvorpå læreren kan opretholde den (forsøgt) etablerede autoritet, er bl.a. ved at fremstå kompetent, være klar til at svare på de spørgsmål, som børnene har til indholdet, agere retfærdigt og være troværdig og autentisk (Trøhaugen, 2011, s. 46).

#### Autoritet gennem ethos

Autoritet hviler på en dimension af integritet; at læreren er troværdig og autentisk. Læreren må med andre ord have en solid ethos for at etablere autoritet (Trøhaugen, 2011, s. 26). Der er for læreren meget på spil i konkrete kommunikationssituationer, fx undervisningens begyndelse, hvor lærerens ethos bliver genforhandlet (Nielsen m.fl., 2016, s. 93). Ethos defineres i retorikken som ”modtagernes holdning til afsenderen af et budskab, fx om denne betragtes som troværdig eller ej.” (Laursen, 2004, s. 37). Det er altså vigtigt, at læreren fremstår troværdig.

Leif-André Trøhaugen, der blandt andet er optaget af, hvordan man lykkes som lærer, forklarer, hvordan den græske filosof Aristoteles allerede inden vores tidsregning pegede på vigtigheden af talerens troværdighed (Trøhaugen, 2011, s. 26). Ifølge Aristoteles er ethos netop at kunne overbevise på baggrund af sin troværdighed (Laursen, 2004, s. 38). I dag er denne iagttagelse stadig relevant, ligesom de tre aspekter, som han påpegede, var særligt vigtige, når der ønskes at skabe en solid etos, nemlig at du må fremstå som 1) forstandig, 2) dydig og 3) velvillig. Disse begreber er imidlertid både relative og dynamiske, hvilket endnu engang bevidner, at ethos er noget, der altid er i forandring og til forhandling, og som derfor kan udslettes med fx en nedsættende kommentar eller anden form for skældud (2004, s. 37).



Når der kommunikeres, er det helt grundlæggende, at vedkommende, som sender et budskab, selv forpligter sig herpå (2004, s. 37). Psykologen Howard Gardner beskriver, at på trods af at ledere er meget forskellige, har de dog nogle fællestræk. Her peger han på, hvordan alle ledere netop inkarnerer deres eget budskab, og hvordan dette fremstår som det mest afgørende træk. I folkeskolen betyder det, at læreren forpligter sig på de elementer, der normalt tilskrives skolelivet, også uden for skolen. (2004, s. 39).

Ligesom det er væsentligt, at læreren fremstår troværdig i sin fremtræden, er det ligeledes væsentligt at fremstå autentisk. En autentisk lærer kan defineres som ”en person, der er i stand til at levere en undervisning af høj kvalitet, og som gør det med personligt engagement og ægthed.” (Laursen, 2004, s. 19). Et kendetegn hos en autentisk lærer er, at vedkommende ikke kun beskæftiger sig med sig selv, men føler sig forpligtet på noget værdifuldt udenfor sig selv, her de børn, læreren underviser (2004, s. 23). I forbindelse med at være autentisk som lærer, er der flere forskere, der lægger vægt på, at det er udslagsgivende, om børnene bliver taget alvorligt, og om relationerne er respektfulde (2004, s. 48). Kontakten er således vigtig i forbindelse med at etablere autoritet gennem ethos. Dette vil blive udfoldet nærmere i nedenstående afsnit.

#### Autoritet gennem styring-kontakt-modellen

Der findes forskellige forståelser af klasseledelse, derom er der sjældent uenighed. Ågård præsenterer, med reference til den hollandske professor Theo Wubbels, imidlertid den interpersonelle klasseledelsesteori, som kendetegnes ved interaktionen mellem lærer og barn. Empirisk forskning viser, at høj styring bidrager til motivation og gode faglige resultater. Den interpersonelle klasseledelsesteori understreger dog, at høj styring ikke er tilstrækkeligt, men at den skal forenes med god kontakt til børnene. I sin interaktion med en klasse foretager læreren adskillige mikrohandlinger i løbet af en skoledag, som børn tolker på som en samlet adfærd. Denne samlede adfærd kan samles i to dimensioner; styring og kontakt (Ågård, 2020, s. 108-109). Ågård peger på, at høj styring og god kontakt skal forenes, da forskning fremhæver, at den læreradfærd, der giver de bedste resultater både i forbindelse med faglighed og elevmotivation, er en kombination af disse elementer – også betegnet som en autoritativ stil (2020, s. 112) (Bilag 6). Det kan fejlagtigt tolkes, at det går ud over relationen mellem lærer og barn, hvis læreren

bestemmer og styrer. Det skal i stedet understreges, at høj styring og god kontakt skal og bør følges ad i den autoritative klasseledelsesstil, som er karakteriseret ved ”venlighed i klare rammer” (2020, s. 109). Kontrasten hertil er den distancerede stil, som er kendetegnet ved, at læreren er ”uvenlig i uklare rammer”. I denne opgave er det relevant at nævne, at skældud lægger højt på styringsaksen, men derimod lavt på kontaktsaksen og kan derfor placeres ved den autoritære stil, som er kendetegnet ved, at læreren er ”uvenlig i klare rammer” (2020, s. 112). Til sidst ses den tolerante stil, som er kendetegnet ved, at læreren er ”venlig i uklare rammer” (2020, s. 110). En stil vi oplevede som vores personlige faldgrube gennem fjerde praktik.

Vi finder det centralt at tilføje en pointe vedrørende dét at tilegne sig nye kompetencer, eksempelvis kompetencen til at kombinere højstyring med god kontakt, som noget, der skal tilegnes og udvikles – sommetider over lang tid (Nielsen m.fl., 2016, s. 74).

## Skældud

Louise Klinge konkluderer i sin Ph.d.-afhandling, at der er tydelige negative konsekvenser ved skældud, hvorfor både lærere og lærerstuderende skal vide, at dette bør undgås (Klinge, 2016, s. 245-246). Dette istemmer Erik Sigsgaard i sin forskning og hævder desuden, at: ”Jo mindre der skældes ud, desto færre forseelser vil der blive begået” (Sigsgaard, 2002, s. 178). Med henblik på at afdække disse negative effekter samt hvad der ligger til grund for citatet af Sigsgaard, vil der i de nedenstående afsnit være en redegørelse af fænomenet skældud med afsæt i det bio-psyko-sociale videnskabsyn.

### Det biologiske aspekt

Anette Prehn beskriver, at hjernen har to strukturer, kaldet amygdala, som er placeret i limbiske system (følelsessystemet) (Prehn, 2015, s. 26). Hvis en potentiel fare identificeres, kan amygdalas funktion beskrives som en overvågningsfunktion, der reagerer som en trusselsrespons og aktiverer stress-respons-systemet (Hart, 2009 s. 67). Dette kan medføre, at man i udstrakt grad styres af krybdyrhjernen (Klinge m.fl., 2020, s. 185). I krybdyrhjerne findes bl.a. det autonome nervesystem, ”som udgør basen for instinkter og drifter og er følelsernes ”rødder”” (Hart, 2009, s. 50). Når børn såvel som voksne identificerer en ”trussel”, er det denne

del af hjernen, der er aktiv, og som kan medføre de instinktive kæmp-, flygt- og frys-reaktioner (Klinge m.fl., 2020, s.185). Skældud er et negativt samspil, også kaldet en fejlafstemning, hvilket dækker over, at det nonverbale og/eller verbale udtryk leder til oplevelsen af ikke at være på bølgelængde. Udover skældud kan fejlafstemmere f.eks. være et udtryksløst ansigt eller dét, at man vender sig væk fra den anden, mens vedkommende snakker (Klinge m.fl, 2020, s.280). Skældud er den fejlafstemning, der er værst i intensitet, hvorfor grundlaget for at rette op på denne fejlafstemning, som man kan gøre gennem et undskyld, er af betydelig karakter (Klinge, 2019, s. 99).

Ud fra den definition af skældud, vi arbejder med, som lyder: “at udtrykke sig på en uvenlig måde uden hensyntagen til den andens perspektiv.” (Klinge m.fl. 2020, s. 22), ses en forbindelse til det, Prehn beskriver trigger amygdala. Hun nævner nemlig, at amygdala bl.a. kan triggere af statusrusler, dikterende sprogbrug eller uretfærdighed (Prehn, 2015, s. 30-32). Når amygdala aktiverer stress-respons-systemet frigives stresshormonet kortisol, som er et hormon, der influerer på både barnets evne til at lære og lege, og som først stabiliseres efter 3-4 timer (Klinge, 2020, m.fl. s. 36). Dette kan belaste adgangen til de funktioner i hjernen, som er knyttet til området præfrontal cortex – herunder de eksekutive funktioner (2020, s. 37). Anne Vibeke Fleisher og Käte From beskriver de eksekutive funktioner som; kognitiv fleksibilitet, målrettethed, opmærksomhedsstyring og informationsforarbejdning. Hertil understreger de desuden, at disse er dynamiske, hvilket vil sige, at de præges af den følelsesmæssige tilstand, personen er i (Fleischer & From, 2015, s. 17+28). Skældud vil på sigt kunne skade barnets nervesystem, fordi det belastes i en grad, som kan være nedbrydende for barnets selvregulerende funktioner. Dette vil svække barnets evne til at bringe sig selv i ro, og sker det hyppigt, vil reguleringen af kortisol undermineres (Klinge, 2020, s. 36). Susan Hart peger i den forbindelse på, at dette kan medføre, at et barn kan have svært ved at opfatte og afkode sociale interaktioner (Hart, 2009, s. 80).

Når man beskæftiger sig med de neurologiske påvirkninger af skældud, fremhæver Klinge m.fl. væsentligheden i at være bevidst om spejlneuronernes aktivitet (Klinge m.fl., 2020, s. 31). Spejlneuroner er nerveceller i hjernen, som aktiveres, når vi enten selv udfører en handling, eller

når vi iagttager andre, der gør (Hart, 2006, s. 94). Om spejlneuroner refererer Hart bl.a. til Louis J. Cozolino, der udfolder, at: "Spejlneuronerne kredsløb aktiveres gennem ydre gestik, sprogmelodi, kropsholdninger osv. og er en intuitiv måde at mærke andres tilstand på" (2006, s. 96). Spejlneuronerne gør os altså i stand til at sanse og spejle andres handlinger og følelser, og det er en grundlæggende mekanisme, der bevirker, at man kan sætte sig i andres sted, hvilket Hart beskriver som empatiens base (2006, s. 94).

### Det psykologiske aspekt

Edward L. Deci og Richard M. Ryan påpeger, at mennesket har tre grundlæggende psykologiske behov; autonomi, kompetence og samhørighed, som skal understøttes, hvis man gerne vil øge den intrinsiske motivation (Ravn, 2021, s. 19). Dette er den motivation, der medfører, at man foretager aktiviteter for egen velbehag eller eget udviklingspotentiale frem for ydre resultater og kontrol (2021, s. 38). Karakteristisk for disse behov er, at de i tråd med de fysiologiske behov, vil trænge sig på, hvorfor alle mennesker søger dem opfyldt. Et barn, der befinder sig i et miljø, hvor disse behov ikke understøttes, vil derfor på anden vis søge at tilgodese og indfri dem (Klinge m.fl., 2020, s. 72).

Behovet for at opleve autonomi kan opfyldes gennem en oplevelse af at træffe selvstændige beslutninger (Ravn, 2021, s. 19). En væsentlig pointe i denne sammenhæng er dog, at behovet ikke udelukkende opfyldes ved, at man har bestemt alt selv, men at det også kan dækkes ved, at man kan se sig selv tage del i en aktivitet på en meningsfuld måde (Klinge m.fl., 2020, s. 75). Kompetencebehovet drejer sig om at opleve, at man er handledegytig og har en værdifuld rolle ind i aktiviteten. Der ikke er tale om, at man skal være den bedste eller have et, som Ib Ravn nævner "objektivt niveau af mesterskab", men derimod at kunne handle relevant ift. aktiviteten. Samhørighedsbehovet dækkes, når man oplever at være forbundet med andre mennesker gennem et meningsfuldt tilhørsforhold præget af bl.a. tryghed, varme, venskab og omsorg (Ravn, 2021, s. 19).

Klinge m.fl. understreger, at skældud hæmmer oplevelsen af at få de tre psykologiske behov dækket, 1) fordi skældud handler om at kontrollere uden at tage den andens perspektiv, 2) fordi

man gennem skældud giver børn en følelse af at være forkerte og 3) fordi man ved, at samhørighedsbehovet kun dækkes, hvis der er en god stemning mellem voksne og børn (Klinge m.fl., 2020, s. 75-83)

### Det sociale aspekt

Christina Holm Poulsen pointerer, at man som lærer skal håndtere hensyn og krav til det enkelte barn, hvilket i høj grad kan opleves kompliceret og udfordrende. I den forbindelse fremhæver hun, at undervisningen dels kræver tydelige rammer og regler, dels kræver, at man varierer indsatsen alt afhængig af, hvad der er på spil blandt de pågældende børn (Poulsen, 2021, s. 21). Poulsen står på skuldrene af en kritisk psykologisk grundtanke om, at mennesker "handler begrundet i forhold til betingelser i praksis" og præsenterer med sin dialektiske materialistiske vinkling begreberne ståsteder, perspektiver og positioner (2021, s. 34 +36). Med en reference til Ole Dreier udfolder hun i sin Ph.d.-afhandling, at begreberne henviser til en opfattelse af, at vi fra forskellige ståsteder og positioner tager del i social praksis, og at netop dette har en effekt på, hvilket perspektiv vi anlægger på det, der sker (Poulsen, 2017, s. 66). Ud fra en sådan erkendelse understreger Poulsen en teoretisk pointe om, at vi som mennesker er med til at skabe deltagelsesbetingelser for hinanden, som både kan være mulighedsskabende og -begrænsende (2017, s. 96). I den forbindelse er det relevant at fremhæve en pointe om, at: "Den mest magtfulde person i grupper med en asymmetrisk magtrelation påvirker den følelsesmæssige tilstand mest i gruppen" (Klinge m.fl., 2020, s. 33). En bemærkelsesværdig pointe i forsøget på at undersøge, hvordan skældud kan have konsekvenser for stemningen i klassen og børnenes betingelser for at tage del i det sociale liv. Dette leder til begrebet 'reciprocitet', der er hentet fra socialpsykologien, og betyder gensidig udveksling (Klinge m.fl., 2020, s. 106). Klinge m.fl. fremhæver studier, der har illustreret, at reciprocitet konstituerer en social norm, der er dybt forankret, og som på tværs af landegrænser og kulturer fungerer som en universel leveregel (Klinge m.fl., 2020, s. 106). Begrebet dækker over mekanismen "det, du gir, får du igen", hvilket både kan påvirkes i positiv og i negativ retning eksempelvis gennem skældud. En central pointe er, at man får lyst til at 'give mere tilbage', end man fik, hvad end det opleves negativt eller positivt (Klinge m.fl., 2020, s. 107). Klinge m.fl. peger desuden på, at skældud leder til øget konfliktniveau og tilføjer, at der er sammenhæng mellem at være i en klasse, hvor læreren

skælder ud, og det at have fjendsk adfærd overfor klassekammeraterne (Klinge m.fl., 2020, s. 42 + 47).

## Situationsbeskrivelser

I nedenstående afsnit vil to situationsbeskrivelser af hhv. dansk- og historielektionens begyndelse præsenteres.

### Dansk situationsbeskrivelse

4.X skal i gang med dansk i 5. og 6. lektion. Læreren Line er i klassen, inden børnene drypvis kommer ind fra pause. *“Halløj, kom indenfor”* siger Line med udstrakte arme og smiler. Hun lægger en hånd på skulderen af blandt andre barnet, Ole, da han går forbi hende. På smartboardet fremgår dagsordenen. Line har udfordringer med computeren og spørger Ole, om han vil hjælpe. Ole løser problemet, hvortil Line siger: *“Arh, tak”*. Hun gennemgår dagsordenen, der er delt op i tre kolonner hhv. 1) Hvad? 2) Hvordan? og 3) Hvor og hvornår? Alle børn sidder på deres pladser med blikket rettet mod tavlen. Uden at række hånden op, spørger barnet Gustav, om gardinet kan blive rullet for, hvortil Line svarer: *“Ja, det kan vi i hvert fald”*. Line finder tavleord frem og spørger: *“Skærm - er der nogle, der ved, hvilken ordklasse skærm er?”*. Ole rækker hånden op, og Line siger hans navn. *“Navneord”* siger Ole, hvortil Line svarer: *“Ja, lige præcis Ole”*.

### Historie situationsbeskrivelse

Historielektionen, som er den sidste lektion på dagen, skal i gang efter 10 minutters pause. Læreren Tom og børnene kommer ind i klassen. Tom stiller sig foran tavlen med korslagte arme og er stille, mens børnene finder deres pladser. Hans øjenbryn og mundvige vender let nedad. Han får øje på, at der er spildt vand på gulvet foran døren. Mens Ole er på vej ind ad døren, udspiller denne samtale sig mellem ham og Tom: *“Ole find lige noget papir og tør det der op”*, *“Jamen det er ikke mig, der har spildt”*, *“Ej, men nu tørrer du det lige op”*. Ole finder papir og tørrer op og siger *“Så”* med et vredt ansigtsudtryk vendt mod Tom. På vej mod sin plads rører Ole

nogle af børnene på hovedet – nogle ignorerer det, og en enkelt siger stop. Han sætter sig på hug på sin stol og råber noget om fodbold til en af de andre børn gennem lokalet. Mens Tom finder den film frem på computeren, som de skal se, er der uro i klassen. Tom spørger med højt toneleje *“Kan I huske, hvad der skete, sidst vi så filmen?”*. Ole rækker hånden op, og da Tom nikker mod ham, svarer han kort på spørgsmålet. Tom siger: *“Hvaba?”*. Ole gentager, mens Tom kigger ned i sin computer, og herefter siger: *“Så det, vi ved, er, at de to personer (...)”*. Tom sætter filmen i gang.

## Analyse

I de nedenstående afsnit vil vi med udgangspunkt i den teoretiske ramme udfolde analyserne af det empiriske materiale. De er kategoriseret ud fra temaerne; lektionens begyndelse, autoritet og skældud og vil optræde i samme rækkefølge – først i relation til dansk, herefter historie. Overskrifterne er tre citater ud af mange spændende indsigter fra vores interviews. Disse er valgt, da vi fandt dem særligt dækkende i forhold til de temaer, vi er optagede af i projektet.

### *“Så kan læreren også godt sætte stemning på den time” (dansk)*

Gennem den genererede empiri blev det tydeligt, at alle fire børn ønsker, at deres lærer smiler og er glad i begyndelsen af lektionen. Ole fortæller, at han har tegnet en lærer med shorts og kort hår og tilføjer: *“Og et stort smil”* (Bilag 1). Line kommer ind i klasselokalet, inden børnene er inde fra det store frikvarter, hvorefter hun med et smil og udstrakte arme byder dem velkommen med sætningen *“Halløj, kom indenfor”*. Klinge m.fl. peger som tidligere nævnt på spejlneuronernes relevans, og det er derfor interessant at være opmærksom på Lines ydre gestik og kropssprog. Ifølge Hart kan Line aktivere spejlneuronernes kredsløb i børnene gennem sit smil og udstrakte arme, og hun signalerer på den måde, at børnene i 4.X er velkomne med sin nonverbale kommunikation. Dette gør børnene i stand til spontant at sanse og spejle hendes følelse af glæde og åbenhed, som man kan argumentere for, at et smil og udstrakte arme indikerer. Med tanke på spejlneuroners relevans, hvornår de bliver aktiveret samt hvad de gør ved den modsatte part, kan det med andre ord være meningsfuldt at være opmærksom herpå. I denne

situationsbeskrivelse tyder det på, at Line via sin ydre gestik og sit kropssprog – omend hun er klar over det eller ej – giver anledning til positiv spejling hos børnene, som højest sandsynligt sætter gang i den mekanisme, der giver børnene lyst til at give smil og åbenhed tilbage, fordi de får dette givet først.

Gregory Bateson arbejder ud fra en bred forståelse af kommunikation, som indebærer, at alt i princippet er kommunikation, så længe der er nogen til at afkode og tillægge det værdi. Ud fra denne brede forståelse af kommunikation kan Line ikke ikke-kommunikere, da børnene i 4.X ikke kun afkoder Lines ord, men også tillægger hendes smil og udstrakte arme værdi (Nielsen m.fl., 2016, s. 23).

Det er tidligere blevet gjort klart, at den interpersonelle klasseledelsesteori peger på, at den mest fordelagtige klasseledelsesstil forener høj styring og god kontakt, hvilket Line i denne situationsbeskrivelse praktiserer ved at lægge hånden på skulderen af blandt andre Ole og derefter giver en tydelig gennemgang af dagsordenen. Forskning viser, at Lines høje styring, der særligt bliver tydelig gennem hendes dagsorden på skærmen, giver børnene motivation, men at dette ikke vil være tilstrækkeligt i den autoritative klasseledelsesstil. Den gode kontakt i form af berøring af børnenes skuldre er lige så essentiel og bidrager ligeledes til motivationen.

*“ (...) fordi man skal jo vide, man har gjort noget forkert” (dansk)*

Som tidligere nævnt tager vi bl.a. afsæt i den socialkonstruktivistiske videnskabsteori, der peger på, at virkeligheden konstrueres mennesker imellem, og derfor er autoritet også til forhandling i begyndelsen af alle lektioner. Ifølge Fogh Nielsen er autoritet et relationelt fænomen, og Line går derfor ind i 4.X og skal etablere denne i samarbejde med børnene. Dette gælder selvsagt de børn, hvor den bliver givet overvejende uproblematisk, samt de børn, hvor det sommetider kan forekomme besværligt. I sin interaktion med 4.X foretager Line en masse mikrohandlinger, som børnene tolker på. I situationsbeskrivelsen ses det, at børnene har sat sig på deres stole og har ansigterne rettet mod tavlen, mens Line gennemgår dagsordenen. Som tidligere nævnt definerer Weber blandt andet lærerautoritet som tvangfri magtudøvelse, og det tyder her på, at børnene anerkender og accepterer Line som en autoritet, der har legitim ret til at bestemme i



klasselokalet. En måde, hvorpå Line ifølge Laursen undgår at miste sin forhandlede autoritet i det relationelle samspil med børnene, er bl.a. ved at være kompetent og klar til at svare på spørgsmål angående det faglige indhold. Om netop dette fortæller Teis, at det er meget forskelligt i dansk og historie. Han beskriver: *"Tom sætter os bare til at lave noget arbejde, og så bare sidder. Og så er Line, hun sætter os ikke til at... Hun sætter os ikke bare til at lave noget arbejde. Hun laver sådan en gennemgang af, hvad vi skal lave og viser, hvordan man gør det."* (Bilag 4). En pointe hertil er, at autoritet kræver tillid og myndighed, da en lærer "vil noget med nogen" (Ågård, *Autoritet gennem myndighed*, 2020, s. 97). Dette viser Line ved at komme med en planlagt og udarbejdet dagsorden, der indikerer, at hun har en faglig agenda med børnene.

Mens Line gennemgår dagens program, spørger barnet Gustav – som lærerne beskriver som en del af den børnegruppe, der ofte giver anledning til skældud – om gardinet kan rulles for uden at række hånden op. Trøhaugen refererer tilbage til Aristoteles, der påpeger tre aspekter, der er relevante, når en lærer vil fremstå troværdig, hvoraf en af disse er 'velvillig'. Trøhaugen beskriver dette aspekt som *"Å være velvillig innbærer å være innstilt på å hjelpe trengende uten tanke på gjentjeneste."* (Trøhaugen, 2011, s. 26). Med dette for øje udviser Line i den givne situation velvillighed ved at svare: *"Ja, det kan vi i hvert fald"* til Gustav, der ønsker at trække gardinet for. Man kan argumentere for, at Line kunne have gået anderledes til situationen ved at fortælle Gustav, at han skulle række hånden op. Et andet vigtigt perspektiv på denne situation er, at Line giver udtryk for, at hun ikke blot beskæftiger sig med selv, men synes det er vigtigt og værdifuldt, hvad børnene i 4.X ønsker. Line styrker her sin autenticitet, fordi hun føler sig forpligtet overfor noget værdifuldt, her Gustav, som er udenfor sig selv.

Som tidligere nævnt understreger Gardner, at et afgørende træk for alle ledere er, at vedkommende inkarnerer sig og forpligter sig på sit eget budskab. Ved at gøre dette styrkes lærerens troværdighed, og det gør det muligt for modtageren at blive overbevist på baggrund af lederens troværdighed. I skoleøjemed betyder dette, at læreren skal inkarnere sine budskaber, så børnene lader sig overbevise på baggrund heraf. Line udfører forskellige handlinger, der gør, at hun fremstår som en troværdig dansklærer f.eks. gennem hendes veludførte dagsorden. Dog kan man argumentere for, at Line særligt inkarnerer sin rolle som klasselærer. Barnet Dan

fortæller i hvilken situation, klasselokalet kan være kaosfyldt: *"I starten, når læreren ikke er kommet ind, så hvad hedder det, hvis døren ikke bliver låst, når man er gået til pause, så er der lidt kaos derinde, når læreren kommer ind"* og fortsætter: *"og så bliver læreren nogle gange lidt sur, fordi han ikke rigtig kan komme ind, fordi der er larm."* (Bilag 3). Udover at Line forebygger dette kaosfyldte rum ved at være der, før børnene kommer ind fra frikvarter, viser hun også, at det er et sted, hun gerne vil være og ikke noget, hun blot er underlagt.

### *"Man kan godt få en klump i maven af det" (dansk)*

Barnet Naja fortæller i interviewet, at hun oplever, at det er en bestemt gruppe af drenge, der bliver skældt ud i 4.X og fremhæver i den forbindelse barnet Ole. Hun siger: *"(...) Altså, nu er det jo godt, I får.. Ole med, for han er en af dem, der bliver skrevet og ringet hjem meget, men han er sådan lidt ligeglad med det."* (Bilag 2). Najas udtalelse om Ole stemmer overens med Oles eget billede af den omtalte børnegruppe, og han siger selv: *"(...) men hvis vi... hoster eller laver en eller anden larm, så får vi virkelig meget skældud."* (Bilag 1). Ole fra denne børnegruppe har altså denne selvfortælling både fra andre og sig selv. Her fordrer det kontekstuelle, altså empirien, at vi indhenter ny teori; den narrative teori. Den amerikanske forsker og psykolog Jerome Bruner peger på, at *"(...) en stor del af selvskabsløsningen foregår udefra og ind, baseret på andres tilsyneladende anseelse og på de myriader af forventninger, vi tidligt, endda tankeløst, tilegner os fra den kultur, vi er nedsænket i."* (Bruner, 2013, s. 78). Ifølge Bruner er det således væsentligt, hvordan de mennesker, der er omkring Ole, anser ham. Line, der har udfordringer med sin computer, spørger Ole, om han vil hjælpe hende. Ole løser problemet, hvortil Line responderer *"Årh, tak"*. Dermed skaber Line forudsætninger for dét, som Jacob Folke Rasmussen i narrativ terminologi vil kalde *"rigere fortællinger"*, som står i kontrast til dét at have én dominerende fortælling. Line giver nemlig anledning til at skabe en alternativ fortælling om, at Ole er et hjælpsomt barn, fremfor den dominerende fortælling, der er om, at han ofte giver anledning til skældud (Rasmussen J. F., 2012, s. 82).

Selvbestemmelsesteorien tilbyder også en forklaring på, hvorfor Ole i denne ved dansklektionens begyndelse ikke har en adfærd, der umiddelbart giver anledning til skældud. Ifølge Deci og Ryan har Ole – ligesom alle andre mennesker – tre grundlæggende psykologiske

behov, som han forsøger understøttet. Ved at spørge om Oles hjælp, understøtter Line kompetencebehovet hos Ole, og han indgår således som en meningsfuld deltager i denne "aktivitet". Man kan desuden argumentere for, at Line understøtter Oles behov for samhørighed, der, som tidligere beskrevet, vedrører varme, omsorg og tryghed, som Line skaber ved at smile, have udstrakte arme, røre ved hans skulder og være velvillig. Ole er den første, der bringer sig selv i spil, da Line sætter tavleords-aktiviteten i gang og svarer, at ordet 'skærm' er et navneord. Det tyder således på, at Ole føler sig tryk og føler sig accepteret som en fuldgyldig deltager i fællesskabet. Ved at understøtte disse psykologiske behov hos Ole, øger Line dermed chancen for at gøre ham intrinsisk motiveret og dæmper i samme omgang muligheden for den adfærd, der kan give anledning til skældud.

Situationen, hvor Ole hjælper Line med computeren, kan derudover belyses ud fra Poulsens pointe om, at vi har forskellige positioner at deltage og anskue ud fra. Her er det interessant at se, hvordan Line giver Ole en værdifuld position i klasselokalet ved at give ham en følelse af at hjælpe med at få undervisningen til at fungere. Ved at skabe disse betingelser for Ole, der oplever, at mange lærere skælder ham ud, kan man argumentere for, at Line tager sin asymmetriske magtrelation til Ole alvorligt og forstår Rasmussen kernesag om, at "I langt de fleste tilfælde er det sådan, at dén, der er udpeget som problemet, også er den, der har færrest muligheder for at ændre på tingene." (Rasmussen J. F., 2012, s. 82). Ole er ifølge Rasmussen den, der har sværest ved at ændre på omstændighederne – det er derimod Line, der har mulighed for selvsamme. Denne pointe kan underbygges med Poulsen opfattelse om, at mennesker er med til at skabe betingelser for hinandens deltagelsesmuligheder.

Ved at komme ind i klassen inden lektionens begyndelse, skabe samhørighed ved at smile, røre ved børnenes skuldre samt skabe en tydelig ramme for undervisningens formål kan man argumentere for, at Line kommer visse anledninger til skældud i forkøbet i forhold til projektets børnegruppe. Den amerikanske professor i pædagogisk psykologi Jacob Kounin fandt i sin tid på begrebet "forstyrrelsesprævention" og peger på, at god klasseledelse kommer eventuelle forstyrrelser i forkøbet (Meyer, 2005, s. 32). Med inspirations fra Kounins begreb, kan man altså argumentere for, at høj styring og god kontakt kan virke som en form for "skældudprævention",

og at Line på den måde reducerer situationer, hvor projektets børnegruppe giver anledning til skældud.

### *“Så kan læreren også godt sætte stemning på den time” (historie)*

Naja nævner i vores interview med hende, at hun oplever, at *“(...) nogle lærere (...), når de kommer ind i klassen, kan de godt se lidt sure.”* og tilføjer i den forbindelse: *“Så kan læreren også godt sætte stemning på den time”*. Når Naja nævner, at lærerens humør kan påvirke stemningen for den pågældende time, kan der som tidligere nævnt handle om, at den person med mest magt i rummet i en asymmetrisk relation, også er den, der kan påvirke stemningen mest. Dette kan relateres til Teis’ udtalelse om, at børnenes adfærd ændres alt afhængig af, hvilken lærer de skal have. Han beskriver: *“Godt ved Line, og så larmer vi, når vi har Tom”*. I situationsbeskrivelsen af historie ankommer Tom ind i klassen uden at smile, uden at byde børnene velkommen og stiller sig med korslagte arme. En adfærd, der med tanke på reciprocitetsbegrebet foranlediger, at børnene kan få lyst til at give tilbage af, hvad der kan tolkes som, et ikke-åbent kropssprog og en ikke-positiv kommunikation ved timens begyndelse.

Fra den tidligere nævnte interpersonelle klasseledelsesteori ved vi, at høj styring skal kombineres med god kontakt. Da Tom ved historielektionens begyndelse ikke smiler eller snakker med børnene, kan man stille sig nysgerrig overfor, om den gode kontakt i dette tilfælde mangler. Da vi spurgte, hvordan en god lærer skal opføre sig, gav Teis udtryk for et ønske: *“At de ikke er sådan sure til at starte med”*. I den forbindelse pointerer den interpersonelle klasseledelsesteori, at børnene tolker de mikrohandlinger, som læreren foretager sig. Dette kan medføre, at børnene tolker Toms nonverbale kropssprog, med korslagte arme og et ansigtsudtryk, der kan opleves uvenligt, som om, han er sur ved lektionens begyndelse. Teis’ ønske om en glad lærer ved lektionens begyndelse understøttes desuden af de tegninger, børnene tegnede ved interviewets start (Bilag 7). Her illustrerer de alle, at de ønsker en lærer, der smiler, hvilket Naja bl.a. udtrykker med udtalelsen: *“Et stort smil, når de kommer ind i klassen”* (Bilag 2).

At Tom bruger bydeformerne ‘find’ og ‘tør’, da han beder Ole tørre vandet op og undlader at

møde Ole i den uretfærdighed, han oplever, kan imidlertid tolkes som et forsøg på at håndhæve den høje styring. I den forbindelse påpeger Prehn, at dikterende sprogbrug samt uretfærdighed kan trigge amygdala. At Ole med et vredt ansigtsudtryk afslutter med kommentaren "Så", kan tyde på, at Ole netop føler, at han er blevet behandlet uretfærdigt gennem dikterende sprogbrug. Gennem interviewet spørger vi ham, hvad Tom kan gøre for, at historie bliver rarere, og Ole nævner her: "*Hvis man var lidt mere efter andre også. Hvis han var retfærdig.*" (Bilag 1). Et citat, hvor vi får adgang til Oles oplevelse og forståelse af Tom, som er interessant fordi, det herudfra kan tyde på, at Ole ofte oplever, at han bliver uretfærdig behandlet. Dette kan trigge hans amygdala og i sidste ende kapre præfrontal cortex herunder de eksekutive funktioner, som kan medføre, at han kan blive fanget i en negativ spiral. En spiral, hvor adfærd, der giver anledning til skældud, så at sige kan risikere at reproducere gennem Toms dikterende sprogbrug (måske høj styring), og/eller det Ole oplever som uretfærdig behandling.

### *" (...) fordi man skal jo vide, man har gjort noget forkert" (historie)*

Som citatet i overskriften illustrerer, mener Naja, at lærerens opgave også er fortælle børn, hvis de har gjort noget forkert (Bilag 2). Dette leder til Juuls pointe om, at en forudsætning for kunne sige helhjertet ja til os selv og hinanden - nemlig, at der siges nej, når dette er det mest reelle svar. Dette efterlader imidlertid en refleksion til læreren over, hvordan man kan efterleve denne fordring overfor en børnegruppe, man som lærer ofte kan opleve gør noget forkert, eller som man kan få lyst til at skælde ud.

Da vi som tidligere nævnt ved, at høj styring skal gå hånd i hånd med god kontakt for at skabe forudsætninger for de bedste resultater for både faglighed og elevmotivation, er det relevant at undersøge, hvordan Tom kombinerer disse elementer gennem historiektionens begyndelse. Toms måde at henvende sig til Ole på, da han træder ind i klassen, kan tolkes som det, der kaldes den autoritære stil. Grundlaget herfor er, at Tom gennem sin verbale såvel som nonverbale kommunikation som nævnt ovenfor fremstår uvenlig, men i klare rammer, hvilket er kendetegnet ved denne klasseledelsesstil. Efterfølgende står Tom med korslagte arme, inden han vender sig mod sin computer, mens Ole henvender sig til flere børn på vej mod sin plads. I denne situation kan der argumenteres for, at hans klasseledelsesstil fremtræder distanceret, i

det han står med korslagte arme og ikke henvender sig til børnene med f.eks. et smil, mens rammerne for lektionen på dette tidspunkt fremstår uklare. I relation hertil tilføjer Naja, at hvis læreren: "(...) er sådan helt stille, så ville der være kaos." (Bilag 2). En udtalelse, der kan være med til at påpege hvilke konsekvenser, der kan opstå ved den distancerede klasseledelsesstil.

Som tidligere nævnt er der argumenteret for, hvordan Toms møde med 4.X kan karakteriseres som uventligt og dermed ikke kendetegnet ved at være velvilligt – hvilket Trøhaugen påpeger er kendetegnet for at etablere ethos. Denne udstråling kan føre til det, der udspiller sig i situationsbeskrivelsen; at børnene forholder sig uroligt ved lektionens begyndelse, hvilket står i kontrast til mødet med dansklæreren Line. Da Ole i interviewet fortæller, hvordan han oplever timerne med Tom, beskriver han: "Så er det rigtigt ustyrligt" (Bilag 1), hvilket kan understøtte argumentet om, at måden, Tom møder klassen på, har indflydelse på, hvordan børnene oplever at være til stede i timerne. Ole udtrykker yderligere, at han ikke vil have: "(...) at de er sure, eller ikke har nok opmærksomhed mod eleverne" (Bilag 1). Et ønske, der i dette tilfælde, står i kontrast til den måde, Tom møder klassen på. I den sammenhæng berører Bjerg, at når børn har en adfærd, der kan karakteriseres som ballade, eksempelvis uro og råb gennem klassen, udtrykker de muligvis et ønske om, at Tom tager del i forhandlingen af sin autoritet og skaber orden. Et ønske, der kan argumenteres for, at Tom kan forsøge at imødekomme ved at vende opmærksomheden mod børnene ved timens begyndelse samt svare Ole, frem for at vende sig mod sin computer.

Naja beskriver i interviewet sin oplevelse af, hvordan det er at have de lærere, de ikke har så ofte, hun beskriver: "Så er det sådan lidt ... De andre er ligesom en vikar." Ind i den sammenhæng er det relevant at fremhæve en pointe hentet fra Klinge. Hun udfolder i sin Ph.d.-afhandling, at lærere arbejder under en række ydre betingelser, herunder bl.a. om man som lærer oplever, at ens psykologiske behov er understøttet. Her understreger hun, at det kræver en tilstrækkeligt mængde tid i en klasse for at opleve at lære børnene at kende og på den måde få samhørighedsbehovet understøttet (Klinge, 2016, s. 242). Man kan herudfra argumentere for, at det faktum, at Tom kun er i klassen to lektioner om ugen, kan medvirke til, at Naja beskriver timerne med ham som nogle, der minder om timer med en vikar.

### *“Man kan godt få en klump i maven af det” (historie)*

Som tidligere nævnt omtaler Klinge skældud som en fejlafstemning, og netop denne oplevelse af skældud, bekræftes i de interviews, vi har foretaget. Som overskriften illustrerer, fortæller Naja, da vi spørger hende, hvordan hun vil beskrive skældud, at det er noget, der kan give “en klump i maven” og tilføjer, at når læreren skælder én ud foran klassen “Så har man lyst til at forsvinde.” (Bilag 2). At Naja føler sådan, kan forstås i relation til hendes biologi, da skældud kan opleves som en potentiel fare. Dette kan aktivere stress-respons-systemet, som kan sætte gang i en instinktiv reaktion – i Najas tilfælde, at flygte. Teis beskriver: “Jeg bliver irriteret”, (Bilag 4) når han oplever skældud, og i dette tilfælde kan det tyde på, at han oplever en instinktiv kæmp-reaktion.

I ovenstående afsnit har vi udfoldet, hvordan Toms måde at møde Ole på gennem dikterende sprogbrug og hvad, der kan opleves som negativ kontakt, kan have af konsekvenser for Ole. At Tom uden at smile dikterer, at Ole skal tørre vand op, selvom han siger, det ikke er ham, der har spildt, kan tolkes som skældud, da det både fremstår uvenligt og uden hensyntagen til Oles perspektiv. I forlængelse heraf er det interessant at kigge på Oles adfærd efter dette møde. Ole kigger vredt på Tom og siger "Så", hvorefter han rører nogle af de andre børn på hovedet, da han går mod sin plads, og da han kommer til sin stol, råber han noget om fodbold til en fra klassen. Dette kan tyde på, at Oles adgang til de eksekutive funktioner, som er forbundet til den følelsesmæssige tilstand, er belastet på en måde, hvor hans evne til f.eks. at opmærksomhedsstyre er udfordret. I interviewet beskriver han: “Han bliver bare let ophidset over ingenting. Og så er han også mest efter sådan en som mig.” (Bilag 1). Ud fra både Oles møde med Tom og hans udtalelser, er det relevant at inddrage Poulsens pointe om, at mennesker skaber betingelser for hinanden og har også dermed indflydelse på hinandens muligheder for at tage del i en fælles skabelse. At Tom møder Ole på en uvenlig måde uden at tage hensyn til hans perspektiv kan medføre frigivelse af stresshormonet kortisol. Da Ole fortæller, at han oplever, han tit får skældud, kan dette tyde på, at han ofte har et højt kortisolniveau. Fra Hart ved vi, at dette kan have indflydelse på hans selvregulerende funktioner og evne til at afkode sociale interaktioner, som kan være negativt påvirket af skældud. Dette placerer således Ole i en sårbar position, hvor det er hans biologi og følelsesmæssige tilstand,

der 'styrer', hvordan han kan tage del i undervisningen. Dan beskriver oplevelsen af skældud i interviewet: *"Det er fordi nogle gange, så bliver jeg sur af en eller anden grund. Og så gør jeg nogle dumme ting. Ja. Øhm... Og så får jeg skældud, fordi jeg gjorde de dumme ting. Og så bliver jeg også ked af det. Øhm... Og så kan jeg tænke endnu dårligere, og så gør jeg flere dumme ting."* (Bilag 3). Med sine egne ord indkapsler han med dette citat den negative spiral, som kan opstå ved et højt kortisolniveau efter skældud.

Da Tom møder Ole ved lektionens begyndelse, kan man argumentere for, at han ikke understøtter de tre psykologiske behov, som er en del af Deci og Ryans selvbestemmelsesteori. Ud fra projektets teoriramme ved vi, at skældud hæmmer oplevelsen af at få disse behov opfyldt. I dette tilfælde hæmmes behovene ved, at Tom dikterer og kontrollerer uden at tage hensyn til Oles perspektiv og uden at smile eller møde ham med positive forventninger til hans rolle som en værdifuld del af fællesskabet, der hjælper med at holde klassen ren og pæn. Hvis man kaster et blik på Oles efterfølgende adfærd, er det stået frem for os, at det er relevant at inddrage Hertz' forståelse af begrebet "invitationer". Begrebet rummer en forståelse af adfærd som kommunikation, der dels kan opfattes som respons på noget eller til nogen, dels kan opfattes som en invitation til, at nogle gør noget andet (Hertz, 2010, s. 80). Med dette in mente er det interessant at undersøge, hvad Oles adfærd inviterer til, og om han i virkeligheden har brug for Toms hjælp til at understøtte disse behov. Oles samtale med klassekammeraten om fodbold kan tyde på, at han selv er i gang med at opfylde de psykologiske behov, da han sammen med en ven selv vælger, hvornår de vil snakke om fodbold, som de går til i deres fritid. Dette stemmer overens med den tidligere pointe om, at hvis ikke man oplever de psykologiske behov understøttet i omgivelserne, vil barnet på anden vis selv søge at tilgodese dem. Dette kan medføre, at Ole med sit råb gennem klassen, kan fremstå som en, der giver anledning til skældud. Der opstår imidlertid en mulighed for Tom til at understøtte Oles behov for at føle sig kompetent i undervisningen, da han rækker hånden op, for at svare på Toms spørgsmål. Men da Tom kigger væk uden at respondere, kan man argumentere for, at Ole ikke får en følelse af at være kompetent, da han selv overtager referatet af filmen uden at anerkende Oles bidrag.

Da Dan i interviewet bliver spurgt ind til den tegning, han har lavet, siger han: *"Øhm... På en måde, så kan det også forestille at læreren også skal lytte lidt til eleverne nogle gange"* og peger



på et stort øre, han har tegnet på sit papir. (Bilag 3) (Bilag 7). Ole, der forklarer sin tegning, siger: ”Og så skal de [lærerne] være gode til at rose.” (Bilag 1). Til sidst fortæller Naja nogle af sine tanker i forbindelse med skældud. Hun siger: ”Faktisk synes jeg, det hjælper mere, hvis de snakker med en lille stemme” og tilføjer: ”Fordi så... Så kan man få sådan en rigtig snak med dem som et menneske, og ikke bare som et... et eller andet.” (Bilag 2). Det kan her tolkes, at disse tre børn hver især giver udtryk for, at de gerne vil anerkendes. Dan ønsker, at lærerne skal være lyttende, Ole giver udtryk for, at de skal være rosende, og til sidst ønsker Naja, at der skal være ligeværd mellem barn og lærer. Disse tre ord, lytning, ros og ligeværd, kredser – i en simplificeret udgave – om nogle af grundstenene i Anne-Lise Løylie Schibbyes anerkendelsesbegreb. Hun tilbyder en forståelse af anerkendelse, hvor det står helt centralt, at mennesker er lige meget værd, og at ”den andens indre oplevelsesverden som en selvfølge bliver fokuseret og værdsat, netop fordi det drejer sig om et medmenneske.” (Schibbyes, 2016, s. 234). Man kan argumentere for, at Tom glemmer at værdsætte Oles oplevelsesverden, da han rækker hånden op og svarer, og han ikke responderer på dette verbalt, men i stedet kigger væk. Selvom ros ikke må forveksles med Schibbyes forståelse af anerkendelse, er det vigtigt, at Ole i denne situation føler sig værdsat gennem ydre gestik, kropssprog osv. Endnu engang er det også relevant at inddrage Bateson, der fastslår, at man ikke kan ikke-kommunikere, så selvom det kan synes harmløst, er der risiko for, at dette træder negativt frem for Ole. Man kan i forlængelse heraf argumentere for, at det Bateson kalder for ”en forskel, der gør en forskel” her udfolder sig som en fejlafstemning, da Tom vender hovedet væk fra ham, mens han svarer, hvilket påvirker Tom og Oles relation negativt (Klinge m.fl., 2020, s. 22).

## Hjælp, er jeg autoritær?

I det følgende vil vi diskutere, hvordan effekten af skældud og lærerens rolle som autoritet kan opleves.

Ole udtrykker i interviewet: ”Jeg synes, at det er nødvendigt, at en lærer skal kunne skælde ud. Ellers så vil børnene jo bare blive ved at være ligeglade med, hvad de voksne siger.” (Bilag 1). Når vi som tidligere nævnt ved, at skældud er den fejlafstemning, der er værst i intensitet, bliver det interessant at diskutere, hvorfor Ole alligevel oplever, at skældud er nødvendigt. Når skældud

via amygdala påvirker barnets stress-respons-system, kan det aktivere de instinktive kæmp-fryst-flygt-reaktioner. Dette medfører, at i situationer, hvor der er blevet skældt ud, kan nogle børn opleve eksempelvis at 'fryse', hvorfor skældud derfor godt kan opleves at have en gavnlig effekt, hvis man ønsker ro. Klinge m.fl. peger dog på, at den form for ro, man opnår gennem skældud, er den, der kaldes frygtens og magtens ro. Denne ro kan hæmme udviklingen af selvdisciplin og selvregulering, fordi børnene i en sådan situation kan risikere at blive utrygge eller usikre på sig selv (Klinge, 2020, s. 200). I forbindelse med ønsket om ro omtaler professor emeritus i pædagogik Svend Erik Nordenbo i et interview en undersøgelse, som viser, " at hver tredje lærers formål med timen er at overleve - eller at undgå, at der er så meget larm, at læreren ved siden af kommer ind og klager" (Fugl, 2008, s. 17). Et resultat, der naturligvis påvirker os som kommende lærere, og som giver anledning til at diskutere, hvordan man kan arbejde hen mod en løsning af en sådan problematik. I den sammenhæng peger Ågård i sin Ph.d.-afhandling på, at der er nogle lærere, der kan opleve ubehag ved at påtage sig en rolle som tydelig autoritet. Hun referer til Wubbels, der understreger, at det er vigtigt at kunne differentiere mellem det at lede/styre overfor det at være hårdhændet/strikt (Ågård, 2014, s. 52). Wubbels peger altså på, at der ligger en vigtig erkendelse i forskellen mellem det at være autoritativ overfor det at være autoritær, hvor hensynet til barnet udebliver.

I dette projekt er der indlejret et ønske om at undersøge, hvordan man kan reducere den adfærd, man som lærer kan opleve giver anledning til skældud. I den sammenhæng påpeger Klinge m.fl. en vigtig pointe nemlig, at: "hvis vi ønsker, at børnene skal erstatte det hensynsløse eller det oprørske, må vi vise dem vejen" (Klinge m.fl., 2020, s. 101). Dette leder os videre til nedenstående afsnit, som er et forsøg på at vise denne børnegruppe vejen ved at etablere en tydelig autoritet, der arbejder forebyggende med skældud gennem litteratur ved danskundervisningens begyndelse.

## Den handlingsrettede del

### Folkeskolens Formål og Danskfagets Formål

I forbindelse med den handlingsrettede del er det relevant at rette opmærksomheden mod, hvad formålet med folkeskolen er. I Folkeskolelovens §1 stk. 2 står der, at folkeskolen skal: “ (...) skabe rammer for oplevelse, fordybelse og virkelyst, så eleverne udvikler erkendelse og fantasi og får tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle” (Folkeskoleloven, 2006). Dette stadfæster således, at man som lærer må overveje, hvordan man er med at skabe de bedste rammer, for at dette kan opnås. Gennem dette projekt har det været med et fokus på, dels hvordan lærerens autoritet etableres, dels hvordan skældud kan være med til at påvirke rammen for børns skoleliv. Endvidere giver nedslaget i formålsparagraffen anledning til at overveje, hvordan man kan skabe rammer, som kan tilvejebringe, at børnene i folkeskolen får mulighed for oplevelse og fordybelse med henblik på at udvikle bl.a. erkendelse og forberede dem til deltagelse og medansvar (§1 Stk. 3.).

Zoomer man dernæst ind på, hvad formålet er med danskfaget, står der bl.a., at: “Faget skal fremme elevernes indlevelsesevne (...)” (Børne- og undervisningsministeriet, 2019). I den forbindelse peger Ayoe Qvist Henkel på, at litteratur som danskfagligt genstandsfelt muliggør dette værdimæssige dannelsesgrundlag (Henkel, 2020, s. 155). Hun henviser til den amerikanske professor i litteratur Rita Felski, der hævder, at man gennem litteratur kan øve sig i at nuancere sin forståelse af andres liv. Herudover fremhæver Henkel, at man bl.a. kan afstedkomme oplevelser, viden, fordybelse og glæde hos eleverne gennem litteraturundervisningen i dansk (2020, s. 152).

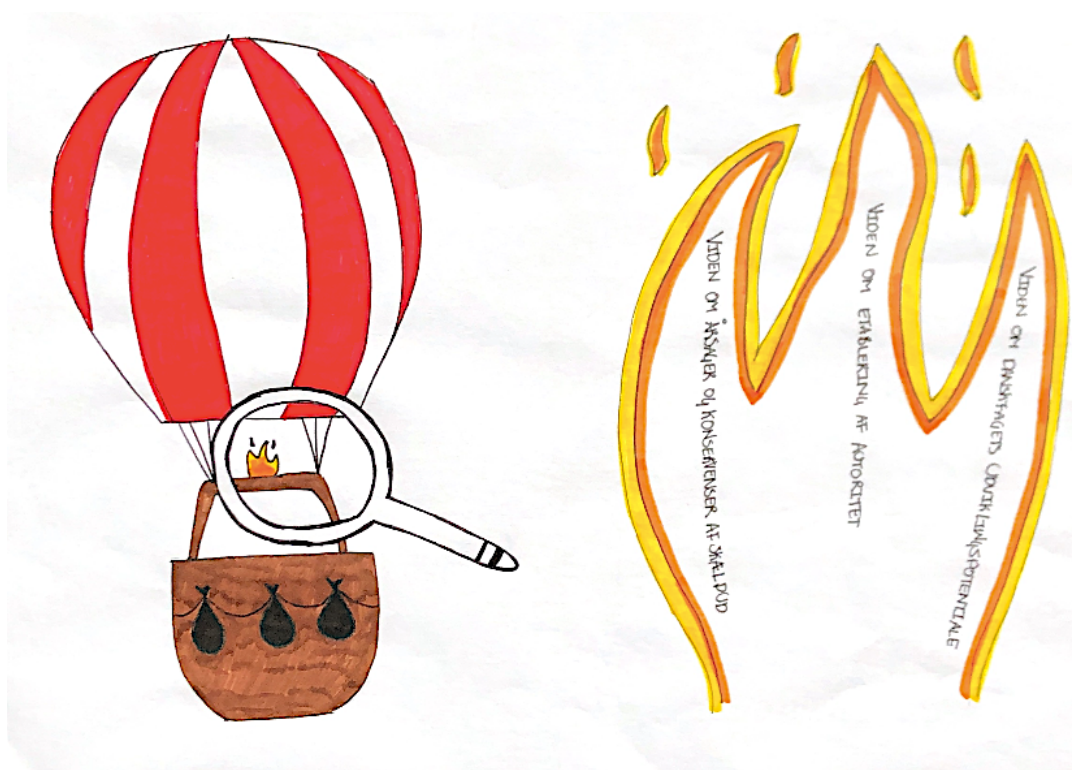
Med disse formålsnedslag for øje vil vi i nedenstående afsnit udfolde, hvordan læreren kan skabe rammer, der ud fra ovenstående teori og analyse kan understøtte muligheden for, at børnene møder oplevelse og fordybelse samt mulighed for at styrke deres indlevelsesevne gennem begyndelsen af danskundervisningen.

## Luftballonen

Billedet af en luftballon er ikke tilfældigt, da lige netop dette transportmiddel fungerer ved, at den fysiske lov, der fortæller, at varm luft er lettere end kold luft, bevirker, at luftballonen kan komme op i luften. Det er med andre ord vigtigt at samle en mængde varm luft, for at luftballonen kan fungere hensigtsmæssigt, da denne varme luft er essentiel for at luftballonen letter til vejrs.

Analogien lyder på, at luftballonens kurv og selve ballonen er klasselokalet med læreren og børnene, og den varme luft, der får luftballonen til at fungere, er den viden og de redskaber læreren besidder, der kan fordre en god begyndelse i dansklektionen. En god begyndelse forstået på den måde, at læreren etablerer autoritet med henblik på at forebygge skældud af de børn, der ofte giver anledning hertil. Vi har desuden valgt dette billede, fordi vi er glade for idéen om, at "varme" slår "kulde". Ligesom varm luft skal bruges til, at en luftballon kan komme godt fra start, tror vi på, at der også skal være varme i klasselokalet for at lektionen kan begynde godt.

Vi fokuserer altså på det element, der får luftballonen til at lette fra jorden hensigtsmæssigt; "Den varme luft.", som vil blive udfoldet nærmere efter illustrationen herunder, der giver et visuelt bud på analogien.



Illustrationen viser, at der er tre elementer, der udgør "Den varme luft" i dette projekt, som lyder: 1) Viden om årsager og konsekvenser af skældud, 2) Viden om etablering af autoritet og 3) Viden om danskfagets udviklingspotentiale. De to førstnævnte elementer bliver udfoldet med tråde tilbage til de analysepointer, der er blevet lavet på baggrund af dansk- og historiektionens begyndelser samt den teori, projektet hviler på. Denne del af "Den varme luft" går på tværs af fag, hvor sidstnævnte element har sit fokus på danskfagets udviklingspotentiale.

#### Første og andet element i "Den varme luft"

På baggrund af projektets analysepointer, den genererede empiri samt den teoretiske ramme står det frem, at det er fordelagtigt, når læreren kommer ind i klassen før børnene, har åbne arme og er glad og smilende. Læreren skal med andre ord være sin rolle bevidst som den, der har mest magt i rummet og derfor påvirker rummet mest med sin følelsesmæssige tilstand, hvorfor det er relevant at være opmærksom på ydre gestik og kropssprog. I samme stund understøtter læreren formentlig børnenes behov for samhørighed. De tre psykologiske behov er generelt relevante og med en viden herom, kan læreren være opmærksom på at skabe gode positioner for børnene, hvorfra de kan få en følelse af at være kompetente og en fornemmelse af at være en meningsfuld part af undervisningen og fællesskabet.

Det står desuden frem, at det er fordelagtigt, når læreren skaber tydelige rammer og regler uden at gå på kompromis med sin velvillighed overfor børnenes efterspørgsler. For at etablere autoritet med henblik på at forebygge skældud, kan læreren altså med fordel kombinere høj styring, fx synliggøre lektionens dagsorden, med god kontakt, fx berøring af børnenes skuldre og smil. Læreren må til sidst fremstå troværdig og autentisk, hvilket kan virkeliggøres ved, at læreren forpligter sig på sine budskaber. Det kan med andre ord være hensigtsmæssigt at inkarnere sin rolle som lærer – også uden for den konkrete lektions tidsramme, f.eks. ved at være i lokalet et par minutter før børnene.

#### Tredje element i "Den varme luft"

Det tredje og sidste element trækker på den viden, der er om danskfagets udviklingspotentiale. Som nævnt tidligere peger Henkel på, hvordan litteratur muliggør et dannelsesgrundlag, som

blandt andet kan bidrage til modtagerens fortolkningsevne, viden, fordybelse, erfaring og dybe indsigt i andre verdener (Henkel, 2020, s. 152). Litteratur har således et potentiale for at udvikle forskellige kompetencer, eksempelvis barnets evne til at føle empati og indlevelse – dét Rasmus Fink Lorentzen kalder den empatiske kompetence. Den empatiske kompetence beskrives ved at være ”evnen til at sætte sig i et andet menneskes sted, danne sig et indtryk af dets følelser og have en idé om dets handlemåder og motiver, som hænger sammen med at træde ud af sig selv og kunne anskue en given situation med en andens øjne.” (Lorentzen, 2009, s. 32). Vi foreslår, at denne kompetence er særligt relevant i forbindelse med projektet, da et klasselokale, hvor evnen til at føle empati for andre, er til gavn for relationen mellem barn og lærer og relationerne børnene imellem, og virker dermed reducerende for skældud. I ønsket om at udvikle evnen til at føle empati, skal denne kompetence øves. Klinge m.fl. udfolder at, når man er presset, vil man naturligt have tendens til at have den adfærd, man oftest har i pressede situationer. I den forbindelse fremhæver Klinge m.fl., at nyere hjerneforskning fortæller, at ”hvis man vil tilegne sig nye vaner er det (...) afgørende, at man fokuserer på det nye, der skal tilegnes og ikke på det, man ønsker at aflære.” (Klinge m.fl., 2020, s. 220 + 221). I denne sammenhæng betyder det, at man som lærer kontinuerligt skal fokusere på empati sammen med børnene i 4.X – i dette projekt i begyndelsen af lektionen – fremfor at aflære at lave såkaldt ballade.

Lorentzen peger som nævnt på, at kompetenceudvikling sker i mødet med det fiktive (Lorentzen, 2009, s. 32), og derfor har vi udviklet en fiktiv tekst, som indgår i en aktivitet, der har til formål at øve og udvikle børnenes empatiske kompetence (se evt. bilag 8). Aktiviteten ses beskrevet herunder og er beregnet til begyndelsen af lektionen. Den er konstrueret i forsøget på at udvikle et klasserum, hvor læreren kan etablere autoritet med henblik på at forebygge skældud overfor projektets børnegruppe sideløbende med, at man helt konkret i danskundervisningen begyndelse kontinuerligt træner evnen til at føle empati for andre gennem litteratur.

### Forklaring af aktivitet

Børnene bliver sat sammen med en makker og skal sammen lytte til en kort fiktiv tekst, som læreren læser højt. I teksten indgår der to fiktive karakterer, som historien kredser om. Når historien er læst højt, bliver makkerparret tildelt en karakter hver og får efterfølgende stillet et dilemma af læreren, som de skal snakke om, ud fra den karakter de har fået tildelt.

## Konklusion

Vi har gennem dette projekt haft til hensigt at undersøge, hvordan børn i en 5. klasse oplever mødet med læreren ved lektionens begyndelse, samt hvordan man som lærer ved dansklektionens begyndelse kan etablere autoritet med henblik på at forebygge skældud af de børn, der ofte umiddelbart giver anledning hertil.

Vi har arbejdet med en børnegruppe, som ikke kan kategoriseres ud fra ét bestemt kendetegn. Der kan være adskillige grunde til, at børn giver anledning til skældud. Men det faktum, at der netop er nogle børn, hvis adfærd giver anledning til skældud, og nogle, hvis adfærd ikke gør, har vakt vores optagethed, og gør netop dette projekt til et specialpædagogisk anliggende.

Med tråde tilbage til det videnskabsteoretiske afsæt og den teoretiske ramme, har vi forsøgt at forstå fænomener bag sproget gennem børnenes fortolkninger, samt forsøgt at forstå, hvordan autoritet kan konstrueres som et fænomen, der forhandles mellem børn og voksne. I den forbindelse er det stået frem, at børn kan opleve mødet med læreren hhv. overvejende negativt eller positivt alt efter, hvordan lærerens kommunikation fremtræder.

Hvis læreren viser, at hun har børnene på sinde ved at byde dem velkommen, smile, have et åbent kropssprog, være velforberedt og ved at befinde sig i klassen, inden børnene ankommer, tyder det på, at børnene oplever mødet ved lektionens start som positiv og uden kaos – elementer, der kendetegner den autoritative klasseledelsesstil. Hvis lærerens verbale kommunikation derimod fremstår dikterende og uretfærdig, og kropssproget er lukket og uden et

smilende ansigtsudtryk, indikerer vores analyser, at børnene oplever mødet overvejende negativt og til tider kaosfyldt. Disse elementer kan placeres i den distancerede klasseledelsesstil, som er kendetegnet ved lav styring og dårlig kontakt. Dette er indsigter, der kan forklares ud fra, at børnene intuitivt spejler lærerens følelsesmæssige tilstand gennem spejlneuronerne, og at de, pga. den social forankrede norm om 'reciprocitet', får lyst til at give igen med positiv adfærd, hvis de fortolker lærerens mikrohandlinger som positive. Det står altså frem, at høj styring er vigtig for elevmotivationen, men at denne skal kombineres med god kontakt. Når dette lykkes, blev det tydeligt at børnene, herunder særligt projektets børnegruppe, havde en adfærd, der ikke gav anledning til skældud.

Det er stået frem, at man som lærer kan gøre nogle konkrete ting for at etablere autoritet, som ligger forud for ens rolle som lærer i et bestemt fag. Det drejer sig som sagt om at kombinere god kontakt og høj styring, inkarnere sit budskab og understøtte muligheden for at opleve autonomi, kompetence og samhørighed ved eksempelvis at lade barnets ståsted og position fremstå meningsfuld i undervisningen. Herudover handler det om at tage barnets biologi alvorligt. Vi fik indblik i, at de børn, der kan beskrives som dem, der ofte giver anledning til skældud, også har en oplevelse, at de ofte får skældud. Hvis dette er tilfældet, vil barnet på grund af et aktiveret stress-respons-system og forhøjet kortisolniveau have begrænset adgang til de eksekutive funktioner, som barnet er afhængigt af for at kunne opmærksomhedstyre, selvregulere og afkode sociale interaktioner. Dette medfører med stor sandsynlighed, at barnet vil, fordi dets biologi ikke muliggør andet, fortsætte med den adfærd, der kan give anledning til skældud. Det betyder altså, at det er vigtigt, at man ikke skælder disse børn ud, men i stedet viser dem vejen på en autentisk, velvillig og retningsgivende måde og ved at tage hensyn til deres perspektiv, da man ved gentagende skældud risikerer at nedbryde barnets kortisolregulering og evne til at bringe sig selv i ro.

Med dette for øje har det været interessant at gå på opdagelse i danskfaget, herunder hvordan arbejdet med fiktiv litteratur kan yde et meningsfuldt bidrag i relation til vores problemformulering. I den forbindelse finder vi det særligt relevant at inddrage udviklingen af den empatiske kompetence. Lorentzen forklarer det, som evnen til at sætte sig i et andet



menneskes sted, hvilket Henkel peger på, kan gøres gennem indlevelse i fiktive personers følelser og handlemåder ved at træde ud af sig selv og ind i en fiktiv 'verden'. Dette hviler på et argument om, at hvis man som lærer tilrettelægger danskundervisning, hvor børnene får mulighed for at øve deres empathiske kompetence, vil man også over tid kunne skabe et rum, hvor skældudfremkaldende adfærd mindskes, da evnen til at sætte sig i andres sted forstærkes.

På baggrund af ovenstående projekt kan det udledes, at hvis man som lærer lykkes med at forene høj styring og god kontakt, kan man etablere autoritet, der forebygger skældud af de børn, der ofte umiddelbart giver anledning hertil. Vi tror på, at man som lærer skal være sin rolle som autoritet bevidst på en måde, hvor man tager skælduds negative konsekvenser for børn alvorligt.

## Bibliografi

- Ågård, D. (2014). Motiverende relationer Lærer-elev-relationens betydning for gymnasieelevers motivation . Ph.d.-afhandling. Center for Undervisningsudvikling og Digitale Medier Faculty of Arts, Aarhus Universitet .
- Ågård, D. (2020). Autoritet gennem myndighed. I P. Brodersen (Red.), Læreren som autoritet - Faglighed, tillid og myndighed. København: Hans Reitzels Forlag.
- Børne- og undervisningsministeriet. (2019). Dansk Fælles Mål. Hentet Maj 2023 fra emu.dk: [https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/GSK\\_F%C3%A6llesM%C3%A5L\\_Dansk.pdf](https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/GSK_F%C3%A6llesM%C3%A5L_Dansk.pdf)
- Bøttcher, L., Kousholt, D., & Winther-Lindqvist, D. (Red.). (2018). Kvalitative analyseprocesser - med eksempler fra det pædagogiske psykologiske felt. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Boding, J. (2019). Hvordan skriver du en analyse til dit bachelorprojekt? I J. Boding, N. Mølgaard, & S. Pjengaard (Red.), Bachelorprojektet i læreruddannelsen. København: Hans Reitzels Forlag.
- Bruner, J. (2013). At fortælle historier - i juraen, i litteraturen og i livet. Alinea.
- Colnerud, G., & Granström, K. (1998). Respekt for lærere - Om læreres professionelle redkaber - fagligt sprog og faglig etik. Århus: Forlaget Klim.
- Fleischer, A. V., & From, K. (2015). Eksekutive funktioner hos børn og unge. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Folkeskoleloven. (2006). Folkeskolens formål. Hentet fra Børne- og undervisningsministeriet: <https://www.uvm.dk/folkeskolen/folkeskolens-maal-love-og-regler/om-folkeskolen-og-folkeskolens-formaal/folkeskolens-formaal>
- Frederiksen, M. (2020). Mixed-methods forskning. I S. Brinkmann, & L. Tanggaard (Red.), Kvalitative metode - En grundbog (3. udgave udg.). København: Hans Reitzels Forlag.
- Fugl, M. (Juni 2008). Forskere giver opskriften på den perfekte lærer. Hentet fra edu.au.dk: [https://edu.au.dk/fileadmin/www.dpu.dk/aktuelt/magasinetasterisk/udenforhierarki/nr41juni2008/udgivelser\\_asterisk\\_asterisk-nrx2e-41-juni-2008\\_20080611104748\\_asterisk\\_41\\_s16-18.pdf](https://edu.au.dk/fileadmin/www.dpu.dk/aktuelt/magasinetasterisk/udenforhierarki/nr41juni2008/udgivelser_asterisk_asterisk-nrx2e-41-juni-2008_20080611104748_asterisk_41_s16-18.pdf)
- Greene, R. W. (2018). Fortabt og fundet - Hjælp elever i vanskeligheder (og alle andre, nu hvor du er i gang). Frederikshavn: Dafolo.

- Grynberg, S. (10. August 2020). Ny bog: Lærerens autoritet hviler på elevernes tillid. Hentet Marts 2024 fra folkeskolen.dk: <https://www.folkeskolen.dk/arbejdsliv-klasseledelse-laerertiliv/ny-bog-laererens-autoritet-hviler-pa-elevernes-tillid/553903>
- Hart, S. (2006). Hjerne, samhørighed, personlighed - introduktion til neuroaffektiv udvikling. København: Hans Reitzels Forlag.
- Hart, S. (2009). Den følsomme hjerne. København: Hans Reitzels Forlag.
- Hedegaard-Sørensen, L., & Quvang, C. (2015). Deltagelse og forskellighed - en grundbog om inklusion og specialpædagogik i lærerpraksis (2. Udgave udg.). (M. Molbæk, Red.) København: Hans Reitzels Forlag.
- Henkel, A. Q. (Maj 2020). At læse med sanserne forrest: Kreativitet i litteraturundervisningen. (V. Boelt, M. Jørgensen, & A. Littauer, Red.) En mere kreativ skole, s. 152-169.
- Hertz, S. (2008). Børne- og ungdomspsykiatri - Nye perspektiver og uanede muligheder. København: Akademisk Forlag.
- Juul, J. (2006). Kunsten at sige nej. København: Apostrof.
- Kampmann, J. (2017). Det observationsbaserede interview. I J. Kampmann, K. Rasmussen, & H. Warming (Red.), Interview med børn. København: Hans Reitzels Forlag.
- Klinge, L. (2016). Lærerens relationskompetence: En empirisk undersøgelse af, hvordan lærerens relationskompetence i interaktioner med elever og klasser i almenundervisningen i folkeskolen. Ph.d.-afhandling. Københavns Universitet, Det Humanistiske Fakultet.
- Klinge, L. (2019). Lærerens relationskompetence - Kendetegn, betingelser og perspektiver . Frederikshavn: Dafolo.
- Klinge, L., Sigsgaard, E., & Jørgensen, M. T. (2020). Skole uden skældud - Hvorfor og hvordan. Frederikshavn: Dafolo .
- Laursen, P. F. (2004). Den autentiske lærer - bliv en god og effektiv underviser - hvis du vil. København: Gyldendal.
- Laursen, P. F. (2020). Autoritet gennem faglighed. I P. Brodersen (Red.), Læreren som autoritet - faglighed, tillid og myndighed. København: Hans Reitzels Forlag.

- Lorentzen, R. F. (2009). *Kompetenceudvikling i mødet med det fiktive*. I J. Bundsgaard, E. T. Christiansen, S. H. Flamant, T. Hanghøj, R. F. Lorentzen, K. Monrad, . . . H. Rørbech, *Kompetencer i dansk*. København: Gyldendal.
- Meyer, H. (2005). *Hvad er god undervisning?* Hans Reitzels Forlag.
- Mogensen, B., & Christensen, M. V. (2016). *Hvornår begynder undervisningen? Klasseledelse, relationsarbejde og timeopstart*. I E. Skibsted, & N. Matthiesen (Red.), *Relationskompetencer i læreruddannelse og skole*. Frederikshavn: Dafolo.
- Nielsen, C. F. (2020). *Autoritet gennem tillid*. I P. Brodersen (Red.), *Læreren som autoritet - faglighed, tillid og myndighed*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Nielsen, H. B., Munkholm, M., & Fregerslev, P. (2016). *Læreren kommunikation - en studiebog til praktikken*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Pedersen, M. L. (23. September 2021). *På folkeskole ved Aarhus skal lærerne ikke længere skælde ud*. Hentet Marts 2024 fra dr.dk: <https://www.dr.dk/nyheder/indland/paa-folkeskole-ved-aarhus-skal-laererne-ikke-laengere-skaelde-ud>
- Pjengaard, S. (2019). *Hvordan skriver du et metodeafsnit til dit bachelorprojekt?* I J. Boding, N. Mølgaard, & S. Pjengaard (Red.), *En håndbog - Bachelorprojektet i læreruddannelsen*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Poulsen, C. H. (2017). *Inklusion - muligheder og begrænsninger for deltagelse belyst gennem et børneperspektiv*. Ph.d.-afhandling. Institut for kulturvidenskaber, Syddansk Universitet.
- Poulsen, C. H. (2021). *Skolevanskeligheder og inklusionsmuligheder - fra et børneperspektiv*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Prehn, A. (2015). *Hjernesmart pædagogik - Stimulér børns læring, empati, indre ro og selvkontrol*. Frederikshavn: Dafolo.
- Quvang, C. (2017). *Etiske overvejelser*. I T. T. Engsig (Red.), *Empiriske undersøgelser og metodiske greb - grundbog til de pædagogiske professionsuddannelser*. Hans Reitzels Forlag.
- Rasmussen, A. B. (21. Marts 2006). *Lærere skal tage magten tilbage*. Hentet Marts 2024 fra information.dk: <https://www.information.dk/2006/03/laerere-tage-magten-tilbage>
- Rasmussen, J. F. (2012). *I inklusionens tjeneste*. I A. Holmgren, & M. Nevers (Red.), *Narrativ praksis i skolen*. Hans Reitzels Forlag.

- Ravn, I. (2021). Selvbestemmelsesteorien - motivation, psykologiske behov og sociale kontekster. Hans Reitzels Forlag.
- Sørensen, R. B. (29. Juli 2014). Den moderne lærer er en autoritet der ikke er autoritæt. Hentet Marts 2024 fra information.dk: <https://www.information.dk/kultur/2014/07/moderne-laerer-autoritet-autoritaer>
- Schibbyes, A.-L. L. (2016). Relationer - et dialektisk perspektiv på eksistentiel og psykodynamisk psykoterapi (2. Udgave udg.). Akademisk Forlag.
- Sigsgaard, E. (2002). Skældud. København: Hans Reitzels Forlag.
- Sunesen, M. S. (2020). Sådan laver du undersøgelser - Videnskabsteori, metode og analyse. København: Hans Reitzels Forlag.
- Trøhaugen, L.-A. (2011). Retorikk som pedagogikk. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- UNESCO. (1994). Salamancaerklæringen og Handlingsprogrammet for Specialundervisning. Hentet fra Børne- og Undervisningsministeriet: <https://static.uvm.dk/publikationer/1997/salamanca.pdf>
- Vestergaard, J. (11. April 2024). revselsret. Hentet Marts 2024 fra denstoredanske.lex.dk: <https://denstoredanske.lex.dk/revselsret>
- Østergaard, C. (2018). Observationer i pædagogiske kontekster. I T. T. Engsig (Red.), Empiriske undersøgelser og metodiske greb - Grundbog til de pædagogiske professionsuddannelser. København: Hans Reitzels Forlag.

## Bilag

### Bilag 1: Kategorisering af udvalgte citater fra barnet Ole

S1: Studerende nummer 1

S2: Studerende nummer 2

| Undervisningens<br>begyndelse | Autoritet  | Skældud  |
|-------------------------------|--|--|
|                               | <p>Et stort smil:<br/><b>Ole:</b> Jeg har tegnet en lærer. Med shorts. Og ikke særlig meget hår.<br/><b>S1:</b> Og ikke særlig meget hår.<br/><b>Ole:</b> Og et stort smil.</p> <p>Anerkendelse af barnet:<br/><b>S1:</b> Ja. Hvorfor egentlig en, der var ung, hvis du...?<br/><b>Ole:</b> Pga. de forstår mere.<br/><b>S1:</b> Ja.<br/><b>Ole:</b> Sådan lidt mere moderne.<br/><b>S1:</b> Yes.<br/><b>Ole:</b> Og så skal de også være gode til at rose.<br/><b>S1:</b> De skal være gode til at rose, ja.<br/><b>Ole:</b> Og så vil jeg ikke have, at de er sure, eller ikke har nok opmærksomhed mod eleverne.</p> <p>En god lærer er retfærdig:<br/><b>S1:</b> Altså, tror du, at ... kunne Tom gøre noget? Kunne man gøre et eller andet, for at det blev rarere i historie?<br/><b>Ole:</b> Hvis man var lidt mere efter andre også. Hvis man var retfærdig.</p> | <p>Skældud skal der til?:<br/><b>Ole:</b> Jeg synes, at det er nødvendigt, at en lærer skal kunne skælde ud. Ellers så vil børnene jo bare blive ved at være ligeglade med, hvad de voksne siger.</p> <p>Forskel på drenge og piger:<br/><b>Ole:</b> Jeg synes, at pigerne får alt for lidt skældud.<br/><b>S1:</b> Ja, okay.<br/><b>Ole:</b> På grund af hvis vi snakkede... Ja. Så var de ikke skældud. Men hvis vi... Hoster eller laver en eller anden larm, så får vi virkelig meget skældud.<br/><b>S1:</b> Og hvordan tror du, det er blevet på den måde? Fordi det... Ja, virker jo egentlig lidt skørt.<br/><b>Ole:</b> Vildt træls.<br/><b>S1:</b> Ja, det forstår jeg godt. Hvorfor tror du... Hvordan er det endt sådan, eller?<br/><b>Ole:</b> Jeg har ingen idé.<br/><b>S1:</b> Nej.<br/><b>Ole:</b> Men lærerne, de kigger mest på nogle af drengene.</p> |

|  |   |  |
|--|---|--|
|  | <p>Forskel på primære og sekundære lærere:</p> <p><b>Ole:</b> Der er det mest bare Kalle, der sidder og laver larm eller sådan noget. Men når vi har, som Kenneth og Tom, så er det rigtig ustyrligt.</p> <p><b>S1:</b> Men hvorfor tror du egentlig det? Det er jo... Altså, hvor... Ja.</p> <p><b>Ole:</b> Jeg tror, det er på grund af, at Line og Lene, det er vores primære lærere. Og vi har kun Kenneth til to fag, og vi har kun Tom til et fag. Så jeg tror, det har noget med det at gøre. Og så tror de måske også, at det kunne komme til at få en mindre konsekvens.</p> <p>Anerkendelse af barnet:</p> <p><b>S1:</b> Ja. Hvorfor egentlig en, der var ung, hvis du...?</p> <p><b>Ole:</b> Pga. de forstår mere.</p> <p><b>S1:</b> Ja.</p> <p><b>Ole:</b> Sådan lidt mere moderne.</p> <p><b>S1:</b> Yes.</p> <p><b>Ole:</b> Og så skal de også være gode til at rose.</p> <p><b>S1:</b> De skal være gode til at rose, ja.</p> <p><b>Ole:</b> Og så vil jeg ikke have, at de er sure, eller ikke har nok opmærksomhed mod eleverne.</p> |  |
|--|---|--|

## Bilag 2: Kategorisering af udvalgte citater fra barnet Naja

S1: Studerende nummer 1

S2: Studerende nummer 2

| Undervisningens begyndelse  | Autoritet   | Skældud   |
|---|---|---|
| <p>At komme smilende ind i klassen kan sætte stemningen:</p> <p><b>S1:</b> Men hvad vil du sådan ... Du har jo også tid til det nu. Ja, hvorfor du har tegnet, som du gør, og hvilke ord du kunne drømme om at sætte på en god lærer.</p> <p><b>Naja:</b> Jeg kunne godt ... Et stort smil, når det kommer ind i klassen.</p> <p><b>S1:</b> Ja.</p> <p><b>Naja:</b> Og så lidt farvet tøj, fordi det gør sådan lidt en munter stemning i klassen. Øhm ...</p> <p><b>S1:</b> Det giver god mening.</p> <p><b>Naja:</b> Og så ... Ja, bare ... Se glad ud.</p> <p><b>S1:</b> Ja.</p> <p><b>Naja:</b> Være glad, når de kommer ind i klassen. Ikke sådan ... Du ved, der er nogle lærere, der kan tænke sådan ... Når de kommer ind i klassen, kan de godt se lidt sure. Fordi måske har de haft en dårlig time i den anden klasse.</p> <p><b>S1:</b> Ja.</p> <p><b>Naja:</b> Så kan læreren også godt sætte stemning på den time.</p> | <p>Hvilke lærere hører man efter?:</p> <p><b>S1:</b> Det giver mening. Og så kunne vi også godt tænke os at snakke lidt mere om det her med, når du så går fra at have én lærer til at have en anden lærer. Er der forskel? Altså sådan, du ved ...</p> <p><b>Naja:</b> Der er ret meget forskel.</p> <p><b>S1:</b> Ja, okay. Og hvad får dig til at sige, at der er ret meget forskel?</p> <p><b>Naja:</b> De der normale lærere... De der dansk og matematik, dem man mest har ...</p> <p><b>S1:</b> Ja.</p> <p><b>Naja:</b> Det er sådan noget, man hører efter. Og jeg hører jo efter med alle lærerne.</p> <p><b>S1:</b> Ja.</p> <p><b>Naja:</b> Jeg vil gerne have undervisning. Men der er nogle drenge, for det meste, der har en meget yndlings- eller ... Eller hvem de tænker, de skal høre efter.</p> <p><b>S1:</b> Okay. Tror du da ... Hvordan har de fået ... Altså, hvordan ... Ja, det er egentlig ... Hvordan finder man egentlig en yndingslærer?</p> <p><b>Naja:</b> Dem, man har mest ofte, kender man mest, og så</p> | <p>Hvordan børn reagerer på skældud?</p> <p><b>Naja:</b> Vi reagerer nok på forskellige måder. Der er nogle drenge, der tænker lige meget. Okay. De får skrevet hjem. Lige meget.</p> <p><b>S1:</b> Okay.</p> <p><b>Naja:</b> Og så er der nok de fleste af pigerne, der bliver ked af det, og bange for, at de bliver skrevet hjem.</p> <p><b>S1:</b> Okay.</p> <p><b>Naja:</b> Altså, at få skrevet hjem, det er det værste. Men ikke for drengene. Drengene er ...</p> <p><b>S1:</b> Hvorfor egentlig, tror du?</p> <p><b>Naja:</b> Det ved jeg ikke. Altså, nu er det jo godt, I får ... Ole med, for han er en af dem, der bliver skrevet og ringet hjem meget, men han er sådan lidt ligeglad med det.</p> <p>At få en snak med et menneske, at vide man har gjort noget forkert:</p> <p><b>S1:</b> Ja. Og hvad gør læreren, når der bliver skældt ud? Lad os sige det i skolen. Og hvad gør eleven? Eller sådan, hvordan ser det ud?</p> |



|  |   |   |
|--|---|---|
|  | <p>har man sådan ... Så stoler man mest på dem, og sådan...</p> <p><b>S1:</b> Ja.</p> <p><b>Naja:</b> Så er det sådan lidt ... De andre er ligesom en vikar.</p> <p><b>S1:</b> Ja, okay. Åh ja.</p> <p><b>S2:</b> Dem, man har sjældent.</p> <p><b>Naja:</b> Ja. Dem, man har mindst.</p> <p><b>S1:</b> Ja. Ja, og så er det måske dem, man kender bedst agtigt, der så bliver ... En ... Ens yndlingslærer.?</p> <p><b>Naja:</b> Ja. Sådan, dem man hører efter.</p> | <p><b>Naja:</b> Det ... Første gang, så kan de godt lige sådan, du ved, sige, vend dig om, du skal kigge på tavlen, eller sådan noget.</p> <p><b>S1:</b> Ja.</p> <p><b>Naja:</b> Men så hvis de bliver ved og ved, så kan de godt gå ud af klassen og så snakke om det.</p> <p><b>S1:</b> Okay, ja. Det giver god mening. Ja, for jeg kommer til at tænke på det der med, om ... Altså, hvad er skældud-agtigt? Hvordan vil du beskrive skældud? Hvad er det?</p> <p><b>Naja:</b> Ja, det ...</p> <p><b>S1:</b> Hvis du skulle sådan, ja, sige ... Hvad vil det sige at få skældud? Hvad gør læreren så?</p> <p><b>Naja:</b> Ja, de fleste lærere råber ikke.</p> <p><b>S1:</b> Nej.</p> <p><b>Naja:</b> De snakker med en. Men så kan de da godt snakke skrap til en, fordi man skal jo vide, man har gjort noget forkert.</p> <p><b>S1:</b> Ja, det giver mening. Og hjælper det så?</p> <p><b>Naja:</b> Faktisk synes jeg, det hjælper mere, hvis de snakker med en stille stemme.</p> <p><b>S1:</b> Okay.</p> <p><b>Naja:</b> Fordi så ... Så kan man få sådan en rigtig snak med dem som et menneske, og ikke bare som et ... Et eller andet, der er sådan.</p> <p><b>S1:</b> Ja.</p> <p><b>Naja:</b> Bare råber en.</p> <p><b>S1:</b> Ja, det giver mening.</p> |
|--|---|---|

|  |  |   |
|--|--|---|
|  |  | <p><b>S2:</b> Mm. Det giver rigtig god mening.</p> <p>Forklaring på skældud:</p> <p><b>S1:</b> Yes. Ja. Det giver mening. Det giver meget god mening. Øhm ... Øhm ... Ja, og så har vi et spørgsmål. Så går vi lidt over omkring at snakke lidt mere omkring det her med at skældud. Fordi lad os så sige, at du havde en ven, som aldrig havde gået i skole før. Eller aldrig havde fået skældud eller set det. Hvordan ville du så beskrive skældud til den ven?</p> <p><b>Naja:</b> Øhm ... Man kan godt få en klump i maven af det.</p> <p><b>S1:</b> Ja.</p> <p><b>Naja:</b> Altså, da jeg var yngre, så kunne jeg også så få sådan nærmest få tårer i øjnene, fordi du ved, det er ikke en rar følelse. Man har ikke lyst til at blive skældt ud for. Men at ... Ja, det er sådan en klump i maven, og så ved man godt, man har gjort lidt af noget forkert.</p> <p>Man har lyst til at forsvinde:</p> <p><b>Naja:</b> Det er sådan lidt pinligt, og så finder man også ud af, at jeg opfører mig dårligt, og nu ved hele klassen det, og det er sådan lidt en klump i maven. Det er sådan lidt en.. Så har man lyst til at forsvinde.</p> <p>En verden hvor der ikke bliver skældt ud:</p> |
|--|--|---|

|  |  |   |
|--|--|---|
|  |  | <p><b>S1:</b> Ja. Ja. Det giver god mening. Det giver god mening. Tror du det, altså, er det... Hvis man forestillede sig en verden, hvor lærerne ikke skælder ud, hvordan ville sådan en verden se ud?</p> <p><b>Naja:</b> Ja, altså, hvis den... Nu tænker jeg... Når du siger det, så forestiller jeg, at de er sådan helt stille, så ville der være kaos. Men hvis de nu snakkede til dem... Hvis de stadigvæk tog dem ud af rummet for at snakke med dem, men de snakkede med dem, og ikke råbte skrap, så tror jeg faktisk, at de ville høre lidt mere efter, fordi det ville ikke være sådan noget... diskussion. Det ville bare være...</p> |
|--|--|---|

### Bilag 3: Kategorisering af udvalgte citater fra barnet Dan

S1: Studerende nummer 1

S2: Studerende nummer 2

| Undervisningens begyndelse  | Autoritet   | Skældud  |
|---|---|--|
| <p>Kaos i starten af lektionen:<br/><b>S1:</b> Ja. Du kan bare sidde og kigge lidt på opgaven, eller på tegningen. Det er helt i orden. Men jeg spørger lige lidt ind til sådan nogle forskellige ting. Noget af det, vi for eksempel gør, det snakkede vi også lidt om i forhold til, at du lige har været til frikvarteret, det er, når du kommer ind fra frikvarteret, og du så skal tage i gang med at have undervisning igen, hvordan oplever du egentlig, det er?</p> <p><b>Dan:</b> I starten, når læreren ikke er kommet ind, så hvad hedder det, hvis døren ikke bliver låst, når man er gået til pause, så er der lidt kaos derinde, når læreren kommer ind.</p> <p><b>S1:</b> Okay.</p> <p><b>Dan:</b> Og så bliver læreren nogle gange lidt sur, fordi hun ikke rigtig kan komme ind, fordi der er larm.</p> <p>.</p> | <p>Læreren skal lytte:<br/><b>S2:</b> Var det en fejl? Ja. Jeg tænkte ellers, det godt kunne være det... Jeg synes faktisk, det ser rigtig godt ud.</p> <p><b>Dan:</b> Øhm... På en måde, så kan det også forestille, at læreren også skal lytte lidt til eleverne nogle gange.</p> | <p>Meget skældud i klassen - kortisol i hjernen:<br/><b>Dan:</b> Og jeg har set mange i klassen få skældud af læreren.</p> <p><b>S1:</b> Okay. Hvordan... Hvad kunne de... Når du har prøvet at få skældud, hvad bliver der for eksempel sagt til dig så? Eller hvad den gør, den voksne eller læreren?</p> <p><b>Dan:</b> Øhm... Det er fordi nogle gange, så bliver jeg sur af en eller anden grund. Og så gør jeg nogle dumme ting. Ja. Øhm... Og så får jeg skældud, fordi jeg gjorde de dumme ting. Og så bliver jeg også ked af det. Øhm... Og så kan jeg tænke endnu dårligere, og så gør jeg flere dumme ting.</p> |

## Bilag 4: Kategorisering af udvalgte citater fra barnet Teis

S1: Studerende nummer 1

S2: Studerende nummer 2

| Undervisningens begyndelse   | Autoritet  | Skældud   |
|--|--|---|
| <p>Ikke sure til at starte med:<br/> <b>S1:</b> Det er godt. Nå ja, og så kunne vi godt tænke os at vende tilbage til, faktisk apropos, når vi snakker om det her med lærer og sådan noget. Når du så kigger på din tegning, der kan jeg se i hvert fald, at du har skrevet nogle ting og tegnet et ansigt, Hvad har du skrevet for nogle ting, og hvad er en god lærer, hvis man kigger på din tegning, hvis du kunne sige lidt om det?<br/> <b>Teis:</b> At de ikke er sådan sure til at starte med, men de må godt blive sådan lidt sure, hvis de har brug for det, hvis der bliver larm eller sådan noget.</p> | <p>Forskelle mellem lærere:<br/> <b>S1:</b> Line og Tom. Okay. Og hvordan opfører I jer, når I har Line, og hvordan opfører I jer, når I har Tom?<br/> <b>Teis:</b> Godt ved Line, og så larmer vi, når vi har Tom.<br/> <b>S1:</b> Okay. Ja.<br/> <b>Teis:</b> Og vi hører sådan ikke så meget efter.<br/> <b>S1:</b> Og minder... Altså, minder de to lærere om hinanden?<br/> <b>Teis:</b> Nej.<br/> <b>S1:</b> Nej. Hvad gør dem forskellige?<br/> <b>Teis:</b> Tom sætter os bare til at lave noget arbejde, og så bare sidder. Og så er Line, hun sætter os ikke til at... Hun sætter os ikke bare til at lave noget arbejde. Hun laver sådan en gennemgang af, hvad vi skal lave og viser, hvordan man gør det.<br/> <b>S1:</b> Ja. Det giver god mening. Er der forskel på, hvor meget de skælder ud?<br/> <b>Teis:</b> Ja. Ja, det er måske, når der bliver larm eller sådan noget. Altså, Tom, han... Vi har gjort så mange gange, at han bliver sur nemt.</p> | <p>Det føles ikke godt at blive skældt ud:<br/> <b>S1:</b> Ja, okay. Og har du selv prøvet at få skældud nogensinde?<br/> <b>Teis:</b> Mhm.<br/> <b>S1:</b> Hvordan føles det?<br/> <b>Teis:</b> Ikke så godt.<br/> <b>S1:</b> Nej. Bliver du sur, eller bliver du ked af det, eller får du sådan nogle tanker omkring det?<br/> <b>Teis:</b> Jeg bliver irriteret.<br/> <b>S1:</b> Ja, irriteret?<br/> <b>Ole:</b> Mhm.<br/> <b>S1:</b> Hvorfor bliver du irriteret? Hvis du har nogle tanker.<br/> <b>Ole:</b> Fordi jeg ikke kan lide at få skældud.</p> |

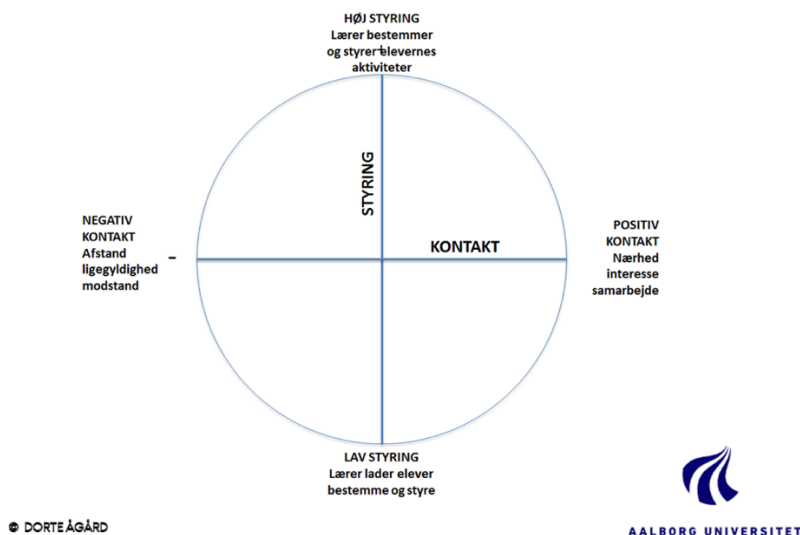
## Bilag 5: Interview-guide

| <b>Undersøgelsesspørgsmål:</b> Hvordan kan man som lærer i kommunikations(situations)skift bevare sin autoritet overfor børn, der ofte opleves at give anledning til skældud? |  |
|---|--|
| Tematiserede spørgsmål til undersøgelsesspørgsmålets begreber - med afsæt i erfaringer.   | Interviewspørgsmål   |
| Indledende  | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Du får dette stykke papir med en figur på. Her skal du tegne/farvelægge, hvad du synes, en god lærer er. Der er ikke noget rigtigt eller forkert.</li> </ol>   |
| Kommunikationsskift (lektionens begyndelse)   | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Når du kommer ind fra frikvarter, hvordan oplever du så, at du skal i gang med at have undervisning igen?</li> <li>2. Hvordan synes du det er, når I går fra at have en lærer til en anden? Og fra et fag til et andet?</li> <li>3. Når I har dansk, laver I jo mange forskellige ting - hvordan oplever du det er, når I går fra at sidde stille til fx at skulle lave gruppearbejde?</li> </ol>  |
| Autoritet   | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Har du nogensinde hørt ordet "autoritet" før? I så fald: hvordan vil du forklare ordet? Hvis ikke du kender det, hvad vil du så gætte på det betyder?</li> <li>2. Hvis vi vender tilbage til tegningen, der forestiller en god lærer, kan du så prøve at sætte nogle ord på, hvorfor du tegner/farvet som du har?</li> </ol>   |
| Skældud   | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Hvis du skulle forklare en ven, hvad skældud er, hvordan ville du så beskrive det?</li> <li>2. Har du nogensinde selv prøvet at få skældud? - eller har du oplevet nogen omkring dig få skældud?</li> <li>3. Hvordan føles det, når/hvis du selv har prøvet at få skældud?</li> <li>4. Hvordan føles det, når/hvis du har oplevet andre få skældud?</li> <li>5. Synes du, at lærerne ofte skælder de samme ud inde i klassen? Hvorfor tror du egentlig, det er sådan?</li> </ol> |
| Det, deltagerne kom til at tænke på, men som de endnu ikke har haft mulighed for at sige noget om.  | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Er der noget, du er kommet i tanke om, mens vi har snakket sammen, som du har lyst til at sige?</li> </ol>   |

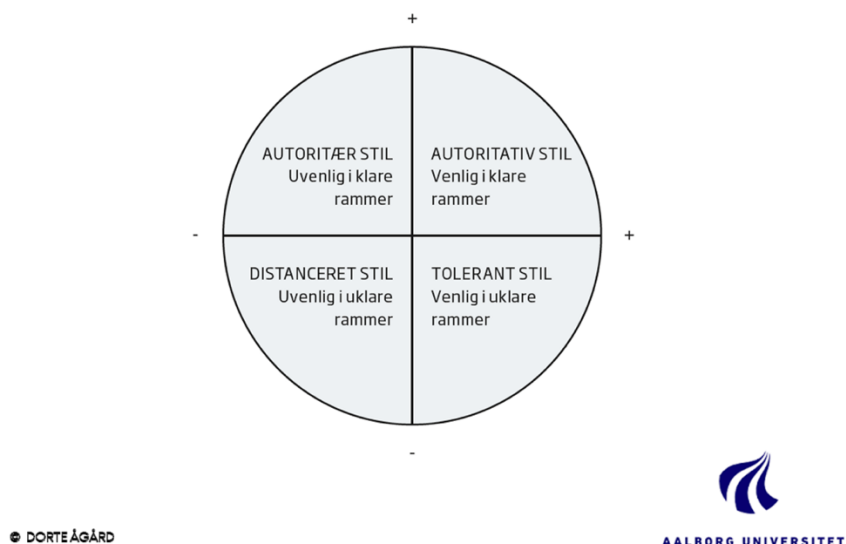
## Bilag 6: Styring-kontakt-modellen

Hentet fra: <https://www.mercantec.dk/sites/mercantec.dk/files/2019-02/Mercantec-230518-Moede-om-paedagogisk-strategi-002-Dorte-%C3%85gaard.pdf>

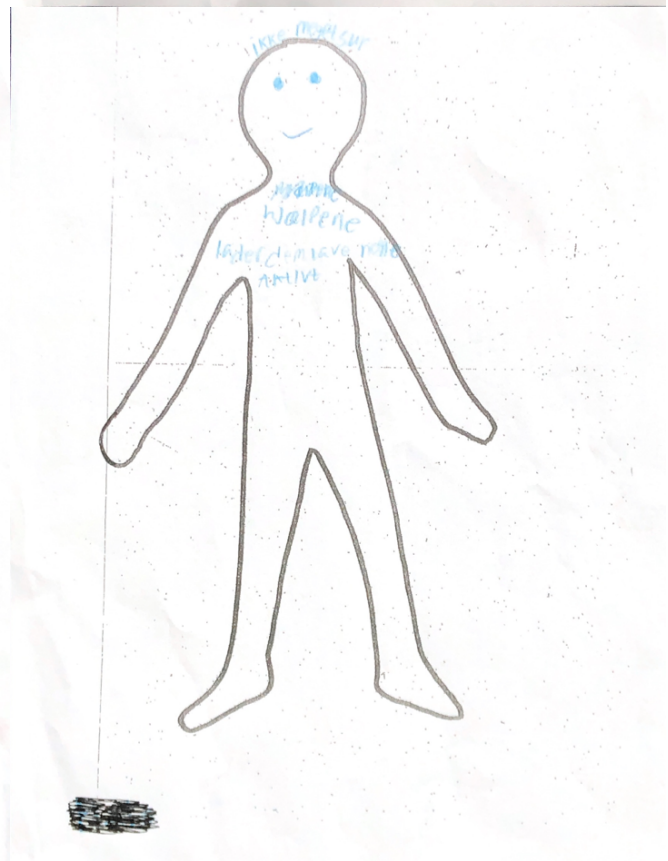
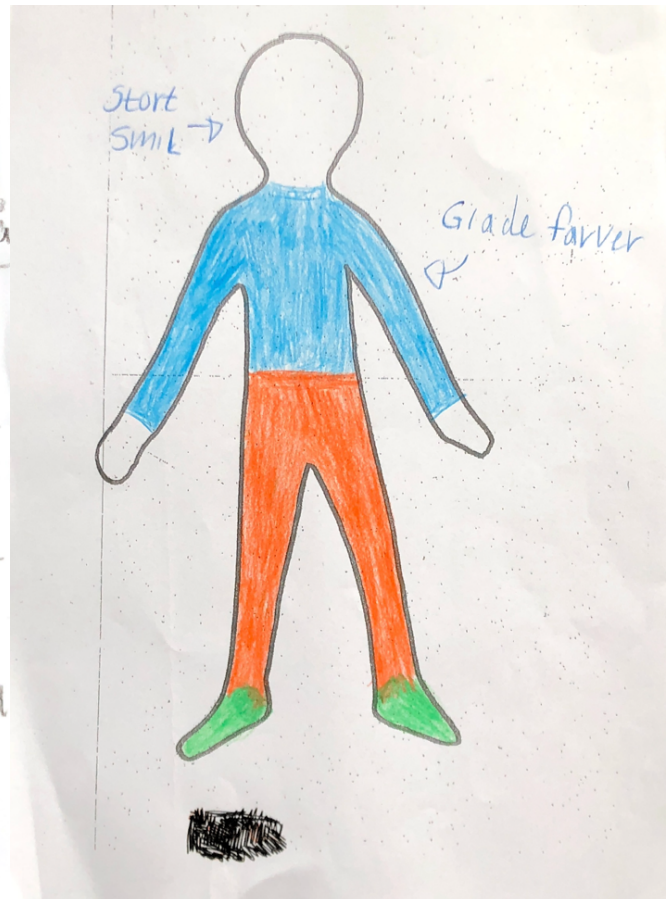
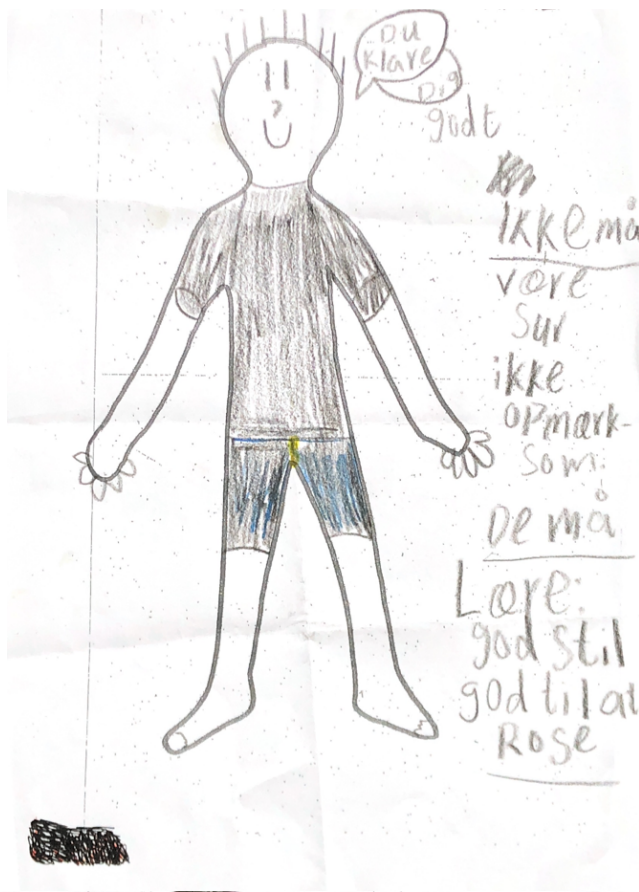
### Styring-kontakt-modellen



### Klasseledelsesstile



### Bilag 7: Børnenes tegninger af "En god lærer"





## Bilag 8: Fiktiv tekst til aktivitet

Karina går med svedperler ned af panden og to store nettoposer i sine hænder. Hun havde sagt til sig selv, at hun sagtens kunne gå hjem med alle de varer, hun havde købt ind til ugen. Alexander havde været meget enig, da hun tidligere havde spurgt ham inde fra vaskerummet og ind i køkkenet. Det havde han været helt overbevist om, at hun sagtens kunne. Han havde siddet med fødderne oppe på den ene spisestol og øjnene nede i sin mobil, da han råbte ind til hende, at hun var stærkere end hun troede. Hun stod inde i deres vaskerum med deres sengelinned, der trængte til at blive vasket, og uden hun kunne forklare hvorfor, fik hun tårer i øjnene. Hun skyndte sig at tørre dem væk, inden Alexander ville se det. Han ville sige til hende, at hun skulle stoppe med at bekymre sig eller tage sig sammen. Nok det sidste.

Karina er kommet tættere på hende og Alexanders hjem, da en af nettoposerne går i stykker. Forskellige dagligvarer ryger ud på fortovet. Det strejfer hende at samle det hele sammen, så ingen derhjemme bliver sure. Men hun gør det ikke. Hun går videre.

---

Spørgsmål/dilemma: Karina kommer hjem meget træt. Alexander siger at hun skal gå i netto igen for at købe de ting hun har tabt. Hvad svarer Karina og hvilken snak tror I, de kunne have om dette?