

Funktionel social læring



Bachelorprojekt i engelskfaget

Københavns Professionshøjskole, maj 2024

Udarbejdet af

Joël Pascal Rombach (30200189) og Sofie Lund (30200159)

Vejledere:

Susanne Karen Jacobsen

Stine Thygesen

Antal anslag: 89.997

Indholdsfortegnelse

Indledning	2
Problemformulering	3
Metodeafsnit	3
Kvalitative interviews	3
Observationer	4
Lydoptagelser	5
Interventionsstudie	5
Teoretisk referenceramme	6
Opgavens læringssyn	6
Scenariedidaktik	6
Den scenariedidaktiske domæne­model 2	7
Forumspil	8
Kulturbegrebet	8
Interkulturel læring og -kompetence	9
Kritisk kulturel bevidsthed, perspektivbevidsthed og identitetsudvikling	9
Cyklusmodellen	10
Socialkognitive funktioner og socialkognitive vanskeligheder	11
Empiri	13
Klassen og elevgruppens forudsætninger fra et lærerperspektiv	13
Undervisningsforløbet	15
Specialpædagogiske overvejelser forud for undervisningen	16
Analyse	17
Første undervisningsgang	17
1. fase - Bemærke	17
2. fase - Sammenligne	22
3. fase - Reflektere	25
2. undervisningsgang	27
Brush-up fra 1. undervisningsgang	27
4. fase, interagere	32
Opsamling på analyse og indflyvning til diskussion	35
Diskussion	36
Konklusion og perspektivering	40
Litteraturliste	43
Bilag	45
Bilag 1 - Interviewguide og interview-uddrag, Katja	45
Bilag 1.1 - Lydoptagelser fra undervisningen	46
Bilag 2 - Undervisningsforløb	47
Bilag 3 - Dilemmakort	52
Bilag 4 - Billeder til kontekstualiserings-opgave	53
Bilag 5 - Manuskript (option 2) og audience guide	54

Indledning

I folkeskolen er en af de primære udfordringer at skabe fællesskaber, der favner, tilgodeser og imødekommer alle klassens elever. At der de seneste år er sket en stigning i antallet af børn og unge, der diagnosticeres med autisme og ADHD, har kun gjort denne udfordring mere omfangsrig for særligt lærere og pædagoger. Oveni det, er kravene til social trivsel og indlæring også steget. En konsekvens af dette er, at flere og flere børn og unge visiteres til specialpædagogiske tilbud (Bartram, Dahlstrøm, Lambæk, Poulsen, Rønn og Høegh, 2021, s. 8).

Specialundervisningen skal ifølge Børne- og undervisningsministeriet (2024) "følge de samme regler for fag, timetal, kompetencemål, færdigheds- og vidensmål, elevplaner, afgangsprøver og test, som den almene undervisning". Samtidig må specialundervisningen også tilgodese elevernes specialpædagogiske udfordringer. Det vidner om en form for dobbeltdimension og -læring i disse elevers skolegang.

Ser man på engelskfaget, skal eleverne jf. fagets Fælles Mål: "(...) udvikle sproglige, tekstmæssige og interkulturelle kompetencer, således at de kan anvende engelsk nationalt og globalt i deres aktuelle og fremtidige liv." og blive "(...) fortrolige med egen kultur i samspil med andre kulturer." (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019, s. 3). Som engelsklærer må man derfor tage stilling til hvordan elevernes sproglige og interkulturelle kompetencer kan udvikles, så de kan indgå i en verden præget af kulturmøder og det engelske sprog. Eleverne skal desuden "(...) have mulighed for at opbygge og kvalificere deres viden om verden som forudsætning for at udvikle ansvarlighed og handlekraft over for verdens mange problemer." (Risager og Svarstad, 2020, s. 32-33). Det kan f.eks. indebære kritisk kulturel bevidsthed, perspektivbevidsthed og identitetsudvikling (Risager og Svarstad, 2020, s. 32-33). Her kan nogle socialkognitive funktioner som forestillingsevne, perspektivtagning, vurdering af strategier, m.m. være i spil, bl.a. forestillingen om hvordan tilværelsen ser ud fra en anden persons eller gruppe af menneskers perspektiv. Dette kan være udfordrende i sig selv, men særligt hvis man har socialkognitive vanskeligheder (Bartram et al., 2021, s. 34-51). Det er derfor vigtigt at der udvikles interkulturel undervisning der også tilgodeser elever med socialkognitive vanskeligheder, så de på lige fod med almenelever understøttes i at kunne indgå i et mangfoldigt, globalt samfund (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019, s. 3). På baggrund af dette, ønsker vi at undersøge følgende problemformulering:

Problemformulering

Hvordan kan man som lærer inkorporere scenariedidaktik i engelskundervisningen i specialklasser, som en del af elevernes læring og udvikling af sociale og sproglige kompetencer/muligheder, og hvordan kan det støtte elevernes udvikling af interkulturel kompetence?

Metodeafsnit

For at blive klogere på problemformuleringen, ønskede vi at komme ud hvor det foregår; i en specialklasse. Vi arrangerede derfor tre besøg i en specialklasse, hvor vi også fik mulighed for at afprøve undervisning, vi selv havde planlagt. Der vil nu foreligge en gennemgang af de metoder, vi har anvendt i processen.

Kvalitative interviews

Forud for besøget på specialskolen interviewede vi klassens engelsklærer, Katja, for igennem hendes perspektiv at blive klogere på elevgruppen, så vi bedst muligt kunne tilrettelægge undervisning, der var tilpasset deres forudsætninger. Interviewguiden (bilag 1) gav interviewet en vis grad af struktur, men det var også vigtigt for os at Katja fik tid og rum til at beskrive og nuancere sine udtalelser, så interviewguiden ikke var styrende for interviewet. Derfor må interviewet siges at have været semistruktureret (Canger og Kaas, 2021, s. 265-266).

Ifølge norske professor i pædagogisk psykologi, Steinar Kvale, har et kvalitativt forskningsinterview til formål at indhente beskrivelser af den interviewedes livsverden, så man kan fortolke betydningen af de beskrevne fænomener og derigennem opnå forståelse for den interviewedes livsverden (Canger og Kaas, 2021, s. 265-266). Gennem Katjas beskrivelser fik vi indblik i og forståelse for både hendes egen livsverden (i arbejdsøjemed), men hendes beskrivelser åbnede også for et blik ind i elevernes livsverden:

Katja: *“(...) de er sociale, de søger hinanden, de vil gerne fællesskabet, og de vil også gerne være unge normale teenagere som er sammen med deres venner og har meget energi og søger hele den sociale arena. De har meget højt ambitionsniveau, og de vil rigtig gerne skolen.”* (bilag 1).

Interviewsituationen er en interaktion mellem den interviewede og interviewerens, der gerne skal rumme gensidig respekt, åbenhed og nysgerrighed overfor den interviewedes oplevelser og synspunkter. Det forudsætter at interviewerens er aktivt lyttende, der i sig selv kan fordre den interviewedes lyst til at udtrykke sine oplevelser og synspunkter (Canger og Kaas, 2021, s. 265-266). Det forsøgte vi at være opmærksomme på. F.eks. siger vi til Katja:

Sofie: “Så det vi er nysgerrige på, det er din dagligdag i en specialklasse, som lærer i en specialklasse, og dine erfaringer med de her elever. Så kunne du ikke starte med at i overordnet træk beskrive hvilken elevgruppe det er du har med at gøre til daglig?” (bilag 1).

Interviewet var derfor med til at give os indblik i Katjas og elevernes livsverden.

Observationer

Før første undervisningsgang var vi ude at observere eleverne i en af deres almindelige lektioner, som var et godt supplement til interviewet med Katja. Det gav også eleverne mulighed for at se og møde os, før vi skulle undervise dem. Eftersom formålet med det første besøg var at møde eleverne, havde vi bevidst undladt at udforme observationslog eller lignende, da vi ikke havde et specifikt fokus. Vi var *ikke-deltagende observatører*, hvilket vil sige, at vi var mere distancerede til eleverne. Dette gav større overblik over dét, der udspillede sig (Canger og Kaas, 2021, s. 281-283). Til næste besøg, som var første undervisningsgang, indtog vi rollen som *deltagende observatører*, da vi gennem vores rolle som undervisere var i interaktion med eleverne.

Deltagende observatører har ikke samme overblik over alt, der udspiller sig (Canger og Kaas, 2021, s. 281-283), hvorfor vi valgte at fokusere på to fokuselever i vores observationer. Vi udarbejdede dertil denne observationslog:

Fase i cyklusmodellen	Observation	Tegn på perspektivskifte, decentrering	Eleverdeltagelse

Observationsloggen var inddelt i kolonner med overskrifterne '*fase i cyklusmodellen*', '*observation*', '*tegn på perspektivskifte, decentrering*' og '*elevdeltagelse*'. Et eksempel på et tegn på perspektivskifte/decentrering kunne være når en elev argumenterer for et perspektiv som ikke er deres eget, eller benytter sig af andres perspektiver på en problemstilling til at udvikle sit eget (Risager og Svarstad, 2020, s. 34). Overskrifterne var med til at specificere dét, vi var særligt opmærksomme på i vores observationer. Observationerne blev nedskrevet i et neutralt og beskrivende sprog (Canger og Kaas, 2021, s. 281-283).

Lydoptagelser

Til at understøtte vores observationer og roller som *deltagende observatører* (Canger og Kaas, 2021, s. 281-283) i vores egen undervisning, valgte vi at lydoptage den. Til dette brugte vi hhv. telefoner og lydoptager. Forud for dette indhentede vi samtykke fra elever og forældre, og informerede om at det var til internt brug og vil blive slettet efter eksamen.

Interventionsstudie

Slutteligt må interventionsstudier nævnes, til trods for at det ikke er en decideret metode, men nærmere en tilgang og en måde at operationalisere et videnskabsteoretisk grundlag på. Formålet er at skabe ny viden, der kan forandre og potentielt forbedre pædagogisk praksis (Knudsen, 2016, s. 316-321). Tilgangen har været anvendt til at indsamle vores empiri, da afprøvningen af undervisningsforløbet må siges at være en intervention vi har gjort for at få indblik i og blive klogere på vores undersøgelsesfelt.

Intervention betyder 'at komme i mellem', der henviser til at gribe ind. I pædagogisk praksis handler det om at gribe ind, f.eks. via undervisning, socialisering, opdragelse, dannelse og trivsel. Tilgangen kan derfor anvendes ifm. afprøvning af undervisningen, der passer til den aktuelle målgruppe og undersøgelsesfelt. Der udformes noget konkret materiale, der inddrager deltagerne i nye tiltag (Knudsen, 2016, s. 316-321), som i dette tilfælde er vores undervisningsforløb.

Teoretisk referenceramme

Dette afsnit præsenterer vores teoretiske grundlag for undersøgelsen, som også vil være udgangspunktet for senere analyse og diskussion.

Opgavens læringssyn

Læringssynet i denne opgave og i undervisningsforløbet tager udgangspunkt i Vygotskys sociokulturelle læringsteori. Vygotskys tilgang søger forklaring "(...) på de *forskelle* i de sociale processer, der betinger forskelle i kulturelle samfund. Kultur er således et begreb, der refererer både til resultatet af menneskelig handling, tænkning, materialiteter, værdier og traditioner og til forskellighed i de processer, der fører til handling, tænkning, værdier og traditioner." (Hasse, 2013, s. 144-145). Dette er i overensstemmelse med vores fokus på interkulturel læring, der ligeledes tager udgangspunkt i det kulturelle og dannende aspekt ved læring og betydningen af dette for individers identiteter (Risager og Svarstad, 2020, s. 23-24).

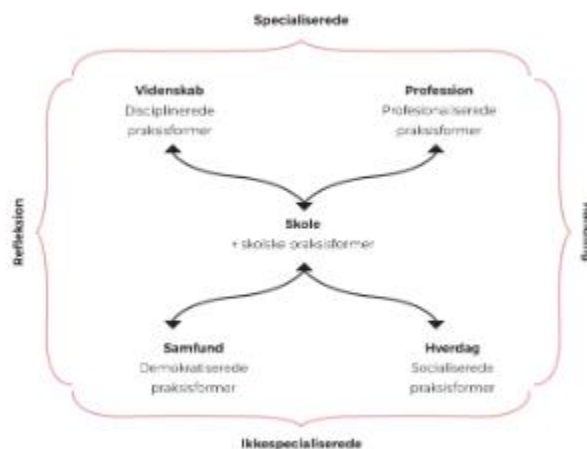
Scenariedidaktik

Scenariedidaktik er en bredt-dækkende didaktisk tilgang til undervisningen i grundskolen, som har til formål at lære elever, gennem scenarier, at reflektere over og forestille sig udfald af specifikke situationer, processer eller problematikker. Disse forestillinger og refleksioner kan føre til udviklingen af handlemuligheder og løsninger (Hanghøj, Misfeldt, Bundsgaard, Fougst og Hetmar, 2017, s. 10). Didaktikken bunder i flere teoretiske grundlag, og der er derfor flere scenarieteoretiske perspektiver, man kan tage udgangspunkt i, når man arbejder scenariedidaktisk. Denne opgave tager udgangspunkt i *Inquiry*, en teori udviklet af filosofen John Dewey, der argumenterer for, at læring og erfaringsdannelse er en eksperimentel undersøgelsesproces. Ifølge Dewey bruges forestillingsevnen til at reflektere over, opstille og afprøve scenarier i tankerne men også i handling, med udgangspunkt i dannelsen af billeder i nutid, fortid og fremtid (Hanghøj et al., 2017, s. 11). I *Inquiry*-læringsteorien bunder evnen til at danne betydning altså i forestillingsevnen, og den kan derfor anses som værende en scenariebaseret læringsteori (Hanghøj, 2008, s. 87).

Scenariedidaktik er desuden brugbart i fremmedsprogsundervisningen, da sprog læres for at blive brugt i autentiske situationer uden for klasseværelset. Da målet for sprogundervisningen i dag også lægger stor vægt på interkulturel dannelse, ser man i dag også nye didaktiske tilgange til sprogundervisningen, der kan anses for at være scenariedidaktiske (Rhode, 2022, s. 304).

Den scenariedidaktiske domænemodell 2

For at undersøge hvordan praksisformer fra omverdenen trækkes ind og udfolder sig i scenariedidaktisk undervisning, kan man benytte den scenariedidaktiske domænemodell 2 (Hanghøj et al., 2017, s. 21). Modellen præsenterer fire domæner, der fremgår af billedet til højre: *Videnskab*, *Profession*, *Samfund* og *Hverdag*. Hertil er fire praksisformer, der eksisterer uden for skolen, og som man overfører fra omverdenen til skolen og skolens praksisformer, når man arbejder



: Scenariedidaktisk domænemodell kilde: Hanghøj et al. 2017, s. 21

scenariedidaktisk. Disse er: *Disciplinerede praksisformer*, *Professionaliserede praksisformer*, *Demokratiserede praksisformer* og *Socialiserede praksisformer* (Hanghøj, et al., 2017, s. 21). I denne opgave er fokus på *Samfunds-* og *Hverdags-*domænerne, og derved *Demokratiserede praksisformer* og *Socialiserede praksisformer*. Domænet *Samfund* befinder sig inden for *Refleksion*-området, hvilket vil sige, at det beskæftiger sig med tænkning, forståelse og beslutningstagning. Domænet *Hverdag* befinder sig inden for *Handlings*-området, og beskæftiger sig med handling i sociale sammenhænge. De to domæner og praksisformer er *ikke-specialiserede*, hvilket vil sige, at der ikke er nogle særlige formelle og nedskrevne regler for de interaktioner, som deltagerne har med hinanden. De kendetegnes som værende uformelle, holdningsprægede interaktioner og refleksioner i hverdagen. Derfor er det meningsfuldt at benytte disse domæner til at arbejde med kulturelle og/eller samfundsmæssige problemstillinger i en scenariedidaktisk undervisning. Arbejdet med disse domænetyper og praksisformer i skolen giver eleverne mulighed for at afprøve dem, hvilket forbereder dem på og til et liv i samfundet, hvor disse praksisformer eksisterer og praktiseres (Hanghøj et al., 2017, s. 22).

Lektor Lilian Rhode argumenterer for, at *Samfunds*-domænet er relevant at inddrage i sprogundervisningen, “(...) fordi sprogfagene også har kultur og samfund som et selvstændigt kompetenceområde.” (Rhode, 2022, s. 315), og fordi interkulturel forståelse handler om at forstå andre kulturer og samfundsgrupper. I dette domæne kan der i sprogundervisningen arbejdes med f.eks. rollespil, drama og cases, der muliggør diskussion, refleksion og undersøgelse af scenarier og roller. Derudover mener hun, at *Hverdags*-domænet har stor relevans i sprogundervisning, da det er et domæne, som elever kan genkende og bruge i deres dagligdag (Rhode, 2022, s. 315).

Forumspil

Den pædagogiske metode forumspil tager udgangspunkt i forumteateret udviklet af Augusto Boal, kunstnerisk leder for Arenateatret i Sao Paolo fra 1956-1971. Forumteatret kaldes også “de undertryktes teater” og blev brugt til at gennemspille aktuelle intriger med kriseagtige slutninger. Tilskuerne kunne undervejs bryde ind, give forslag til nye handlemuligheder eller replikker og selv gå op på scenen og erstatte en af skuespillerne. Som pædagogisk metode kan den i grundskolen bruges til at finde løsninger på konfliktfyldte scenarier i helt konkrete situationer. Lærer, forfatter og dramapædagog Katrin Byréus beskriver, at forumteateret kan hjælpe med at finde vej ud af stagnation, undertrykkelse og fornedring, og hvordan et af målene er “at træne mennesket til virkeligheden og forberede sig på fremtiden” (Byréus, 2005, s. 9-10). I forumspil kan man også arbejde med konkrete scenarier relateret til hverdags- og samfundslivet i tråd med domænemodell 2 (Hanghøj et al., 2017, s.21), som kan være en mere fagspecifik måde at forene forumspil og scenariedidaktik på.

Kulturbegrebet

Kultur kan anskues på to måder; et *essentialistisk* og statisk kulturbegreb, hvor kultur ikke anses som noget, der “findes derude”, men i højere grad forbindes med normer, værdier og produkter af forskellige praksisser. Omvendt er udgangspunktet for et *ikke-essentialistisk* og dynamisk kultursyn, at kultur hele tiden skabes og genskabes i forskellige diskurser. Det er altså noget, mennesker gør med og imod hinanden (Risager og Svarstad, 2020, s. 124-125).

Interkulturel læring og -kompetence

Interkulturel læring er læren om andre menneskers og grupperes perspektiver og levemåder, og hvordan disse indebærer forskellige verdensperspektiver. Vores perspektiv på verden er relateret til vores identitet, som er en sammensat og dynamisk størrelse baseret på alder, køn, etnicitet, uddannelse m.m. Når vi i et vestligt land som Danmark lærer om verden, ses verden typisk fra et dansk, vestligt perspektiv. Når man kommunikerer med andre, fx under kulturmøder, interagerer man med deres perspektiv. Det åbner enten for gensidig forståelse, misforståelse eller direkte afvisning (Risager og Svarstad, 2020, s. 23-24).

Interkulturel kompetence er omdiskuteret og vanskeligt at definere. Indholdsmæssigt afhænger det derfor af den kontekst, det bruges i. Dog vælger Risager og Svarstad (2020, s. 40) at se det ift. interkulturel læring og nævner at: "Målet for den interkulturelle læring (...) er interkulturel kompetence med vægt på dannelse." (Risager og Svarstad, 2020, s. 40). Her er der altså fokus på et dannelsesaspekt, der i skolekontekst giver mening ift. uddannelsen af børn og unge.

Dannelsesaspektet i interkulturel kompetence omhandler, at elever skal dannes til engagerede verdensborgere med perspektivbevidsthed og kritisk-kulturel bevidsthed (Risager og Svarstad, 2020, s. 40).

Kritisk kulturel bevidsthed, perspektivbevidsthed og identitetsudvikling

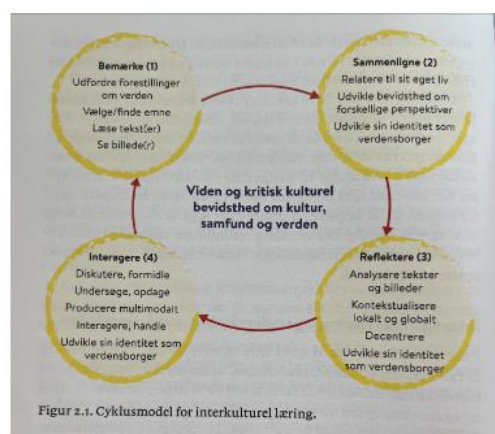
Vores viden om verden, vores kritiske kulturelle bevidsthed, vores perspektivbevidsthed og ikke mindst vores identitet er i særdeleshed formet af sprog. Sprog er ydermere altid indlejret i læring og undervisning, fordi vi bruger det hele tiden (Risager og Svarstad, 2020, s. 34). Sideløbende med sprogpædagogikken er kulturpædagogikken, der bl.a. omhandler læren om de kulturelle og sociale kontekster, sproget bruges i (Risager og Svarstad, 2020, s. 41). Viden inden for det kulturpædagogiske felt er relateret til *kritisk kulturel bevidsthed*, *perspektivbevidsthed* og *identitetsudvikling*. *Kritisk kulturel bevidsthed* er evnen til at reflektere kritisk over kultur og samfund og kunne argumentere for sine holdninger ud fra specifikke kriterier (Risager og Svarstad, 2020, s. 32-33). *Perspektivbevidsthed* indebærer opmærksomhed på hvilke perspektiver der er i spil i en given kontekst. Interkulturel læring omfatter perspektivbevidsthed, da viden altid kan betragtes som 'perspektivistisk'. At blive opmærksom på sit eget perspektiv

og kunne se verden fra andre perspektiver betegnes *decentrering*. At tilegne sig viden, blive opmærksom på forskellige perspektiver og *udvikle sin identitet* forudsætter åbenhed og nysgerrighed for omverdenen, hvilket er en forudsætning for interkulturel læring (Risager og Svarstad, 2020, s. 33-34). I kontrast er *othering* den proces, hvor der skabes en grænse mellem 'os' og 'dem', som vedtager en overlegenhed hos 'os' og en underlegenhed hos 'dem'. Det udtrykker altså en magtpositionering (Risager og Svarstad, 2020, s. 124-125).

Cyklusmodellen

På engelsk er cyklusmodellen kendt som *cycle model of intercultural learning* og er udformet med inspiration fra lingvisterne og forfatterne A. Liddicoat og A. Scarino, lektor L. Svarstad og lingvist M. Byram. Modellen er cirkulær og firefaset, og kan anvendes til at planlægge og organisere fasedelt undervisning, både en enkelt lektion og længere undervisningsforløb. Centralt og midt i modellen er viden og kritisk kulturel bevidsthed om kultur, samfund og verden. De fire faser kaldes hhv. *bemærke*, *sammenligne*, *reflektere* og *interagere*.

I *bemærke*-fasen handler det om at inspirere eleverne til at udvikle deres forestillinger om verden og om sig selv i verden. Dette sker gennem inputs i form af det materiale og den problemstilling, der tages udgangspunkt i, f.eks. tekster, billeder m.m. I *sammenligne*-fasen opfordres eleverne til at reflektere over hvordan den aktuelle problemstilling kan relateres til deres eget liv, både i hverdagen, i skolen, i samfundet osv. Det kan bevidstgøre eleverne om deres eget perspektiv, og hvordan dette kan variere fra dét, de introduceres for i undervisningens input. I *reflektere*-fasen skal eleverne få mere dybdegående indsigt i de kulturelle repræsentationer og søge viden, der kan anvendes til at sætte det i større kontekst. Derigennem kan de få forståelse for, at den problemstilling der tages udgangspunkt i, er udtryk for noget større, f.eks. på globalt plan. Arbejdet med forskellige perspektiver og kontekstualiseringen kan støtte eleverne i at decentrere og se verden fra andre perspektiver. *Interagere*-fasen er fasen hvor eleverne bruger den tilegnede viden og i en eller anden grad interagerer med omverdenen



(Risager og Svarstad, 2020, s. 38)

gennem forskellige aktiviteter, der kan skabe et fælles engagement i den givne problematik. Som lærer er det essentielt at man forholder sig kritisk til repræsentationen af både kultur, samfund og verden i det materiale, eleverne præsenteres for. Det er f.eks. ift. hvilke lande, kulturer, befolkningsgrupper, religioner, etniciteter, temaer, problematikker osv., der er repræsenteret, men også måden det er repræsenteret på (Risager og Svarstad, 2020, s. 37-39).

Socialkognitive funktioner og socialkognitive vanskeligheder

Eftersom vi tager udgangspunkt i en specialklasse med elever, der i forskellige grader har udfordringer inden for autismspektret og ADHD, er det relevant at afdække socialkognitive funktioner og -vanskeligheder, da disse er i spil for de fleste af eleverne i klassen. Det havde også været interessant at inddrage eksekutive funktioner og -vanskeligheder, men dette er udeladt da vores fokus særligt er på perspektivtagning og -skifte, som er mere nærliggende inden for socialkognitive funktioner og -vanskeligheder (Bartram et al., 2021, s. 45; Winner, 2013, s. 31).

Social kognition defineres som: “Det at forstå menneskelige interaktioner og adfærd på basis af underliggende mentale og emotionelle tilstande.” (Bartram et al., 2021, s. 31). Dvs. det omhandler vores tanker sammen med andre og forståelsen af, at andre mennesker kan have andre følelser og tanker end vi selv har. Via social kognition opfanger, bearbejder, erkender og reagerer vi på andre menneskers adfærd og intentioner, og de erfaringer vi gør os på den baggrund lagres i vores hukommelse. Socialkognitive vanskeligheder er netop vanskeligheder relateret til social kognition. Det betyder dog ikke, at man mangler lyst til at indgå i den sociale verden og socialt samspil. Typisk tilgår børn med socialkognitive vanskeligheder verden med forestillingen om, at den kontekst de indgår i er forudsigelig og uforanderlig. Det viser sig dog ofte, at virkeligheden er dynamisk og uforudsigelig, hvilket kan skabe udfordringer (Bartram et al., 2021, s. 31-32). Derudover har de typisk vanskeligheder svarende til otte kerneudfordringer, der varierer fra barn til barn og udtrykkes i forskellige grader (Bartram et al., 2021, s. 34). De otte kerneudfordringer omfatter:

- *Episodisk hukommelse*: Erindringer er forankret i en emotionel sammenhæng, som hjælper med at forbinde tidligere læring med fremtidige oplevelser og muligheder. Derigennem kan man blive bedre i stand til at forudsige fremtidige situationer og

scenarier, da man kan trække på tidligere erfaringer fra lignende situationer. Derved kan man blive bedre til at tænke og handle fleksibelt og vælge en optimal retning i en given situation. Har man vanskeligt ved at handle på baggrund af en forestilling om fremtiden, bliver det endnu vigtigere for barnet at have nogle vejledende rutiner (Bartram et al., 2021, s. 34-36).

- *Oplevelsesdeling*: Vil sige at være sammen om og dele en oplevelse, hvor man kommunikerer om og deler opmærksomheden mod et fælles tredje, der kan refereres tilbage til fremadrettet. Det er med til at skabe fundamentet for fælles tænkning og kommunikation. Der er stort fokus på 'vi-tænkning', samarbejde, og at der arbejdes mod et fælles mål. Denne form for deling af oplevelse og tænkning kan være udfordrende, hvis man har socialkognitive vanskeligheder (Bartram et al., 2021, s. 38-39).
- *Kontekstaflysning*: Har man socialkognitive vanskeligheder, er man typisk ikke på samme måde opmærksom på konteksten og vil ikke i samme grad registrere stimuli fra omgivelserne. Derfor kan det være vanskeligt at foretage "fleksible forudsigelser ud fra konteksten" (Bartram et al., 2021, s. 39-41).
- *Non-verbal kommunikation*: Børn med socialkognitive vanskeligheder opfanger ikke altid det emotionelle element, der er indlejret i kommunikation. Det er f.eks. mimik, gestik og toneleje, der sender en idé, tanke eller følelse fra én person til en anden. Dette kan forårsage at de misforstår det følelsesmæssige aspekt i kommunikationen (Bartram et al., 2021, s. 41-43).
- *Selvbevidsthed*: Omhandler fokus på egne følelser, tanker og intentioner i relation til andre, og hvordan dette påvirker vores valg og adfærd, og kan bidrage til et realistisk selvbillede. Det bunder i selvrefleksion og selvregulering ift. andre mennesker. Udgangspunktet er, at barnet skal lære at være bevidst om sig selv, hvilket børn med socialkognitive vanskeligheder kan have udfordringer med (Bartram et al., 2021, s. 43-45).
- *Perspektivtagning*: Er evnen til at se sig selv udefra og andre indefra, og på den baggrund danne en mening i interaktionen med andre. Typisk vil børn gennem indskolingstiden kunne skelne mellem forskellige perspektiver og reflektere over deres egen adfærd fra en andens perspektiv (Bartram et al., 2021, s. 45). Børn med socialkognitive vanskeligheder kan dog have det man kalder 'perspektivtagningsproblemer' (Winner, 2013, s. 31).

- *Vurdering*: Omfatter at barnet forstår at der er flere måder at respondere og reagere på, og forsøger at finde den mest optimale løsning. Det indebærer f.eks. overvejelser om et problems størrelse, grad og valg af strategi, der passer bedst til situationen. På den måde kan barnet lære, at problemer ikke per definition er væmmelige, men kan være lærerige og give mulighed for at sondere handlemuligheder. Børn med socialkognitive vanskeligheder kan dog have udfordringer med at respondere relevant, graduere problemets størrelse og handle fleksibelt (Bartram et al., 2021, s. 47-49).
- *Fleksibilitet*: Når der sker ændringer i en tidligere udtænkt plan, skal en ny plan overvejes. Denne form for fleksibilitet i tænkning og handling kan betegnes ‘gråzone tænkning’, altså at tingene ikke bare er sort/hvide, men at der findes nuancer imellem. Denne form for fleksibel tænkning er netop krævet for at kunne handle fleksibelt og ændre strategi, hvis en plan pludselig ikke er passende til målet. Her er også forestillingsevnen essentiel for at kunne forestille sig (alternative) løsninger, hvilket kan være udfordrende for børn med socialkognitive vanskeligheder (Bartram et al., 2021, s. 49-51).

Empiri

Hovedvægten af den indsamlede og anvendte empiri tager udgangspunkt i observationer og lydoptagelser af det gennemførte undervisningsforløb i en specialklasse på en specialskole i København bestående af 7., 8. og 9.-klassens elever. Undervisningsforløbet strækker sig over 2 dobbeltlektioner. I dette afsnit foreligger et uddrag af vores interview med Katja (bilag 1) og en gennemgang af undervisningsforløbet. Efterfølgende vil der være nogle af vores (special)pædagogiske overvejelser, samt en kort beskrivelse af de 2 fokuselever, vi har valgt at tage udgangspunkt i.

Klassen og elevgruppens forudsætninger fra et lærerperspektiv

Eleverne

Til interviewet med Katja, starter hun med at forklare strukturen af udskolingsklasserne på skolen efterfulgt af den specifikke gruppe, hun underviser i. Til dette siger hun bl.a.: “Den

gruppe jeg underviser i, og som jeg altid er i, det er nok dem med de stærkeste sociale kompetencer, hvor de ikke er lige så udfordret på det område.” (bilag 1). Hun tilføjer:

“(...) vi har rigtig mange med ADHD også og autisme og ADHD, så dobbeltdiagnostiseret(...) de er sociale, de søger hinanden, de vil gerne fællesskabet (...) De har et meget højt ambitionsniveau, og de vil rigtig gerne skolen.” (bilag 1).

Forestillingsevne

Katja beskriver desuden, hvad man skal have for øje, når man underviser i hendes klasse: “Det er jo også en elevgruppe, der bliver hurtigt træt og hurtigt sådan mister koncentration og energi.” (bilag 1). Hun uddyber:

“(...) de fleste har jo store udfordringer med forestillingsevnen; simpelthen at forestille sig altså noget som de ikke har oplevet, eller “hvis det ikke er sket for mig, så kan det jo ikke ske”. (...) at stille dem til at komme på noget med deres fantasi, det er et stort krav til de elever. For nogen vil de have pårelet ved det (...). Men der kan være nogen som synes det er enormt svært og kan måske også have svært ved at forstå den der linje man går på, hvor man kan være fantasifuld og kreativ men stadig inden for rammerne.” (bilag 1).

Dette er et relevant opmærksomhedspunkt for at kunne rammesætte og stilladsere eleverne, så deres eventuelle udfordringer med forestillingsevnen så vidt muligt ikke forhindrede dem i at deltage i undervisningen. Det gælder særligt de scenariedidaktiske aktiviteter, som ifølge Deweys Inquiry-teori netop hviler på evnen til at forestille sig udfald og handlemuligheder i konkrete scenarier (Hanghøj et al., 2017, s. 11).

På trods af dét, mener Katja ikke, at vi nødvendigvis skal afholde os fra at arbejde med sådan en slags undervisning:

“Jeg tror ikke det er umuligt, det tror jeg bestemt ikke. Men jeg tror også det kan være en udfordring, og jeg tror der er nogen der vil være, hvad kan man kalde det, kritiske over for simpelthen altså i stedet for at kunne sige “jeg forstår det ikke” eller “jeg ved ikke hvad jeg skal” eller “jeg kan ikke finde på noget”, så simpelthen sige “det er urealistisk, det kan man ikke, det kan ikke lade sig gøre” og måske blive sådan lidt defiant på en eller anden måde. Men jeg tror slet ikke, det er umuligt, og de er vildt dygtige og kreative, og man kan udsætte dem for meget.” (bilag 1).

Med disse beskrivelser fra Katja, forsøgte vi altså at tilrettelægge et undervisningsforløb, der tilgodeser elevernes forudsætninger. Nedenstående beskriver det planlagte undervisningsforløb.

Undervisningsforløbet

Undervisningsforløbet (bilag 2) forløber over to dobbeltlektioner, og tager udgangspunkt i arbejdet med interkulturel læring og -kompetence, og følger faserne i cyklusmodellen for interkulturel læring (Risager og Svarstad, 2020, s. 38). Undervisningsforløbet forsøger at kombinere en scenariedidaktisk tilgang med forumspil i arbejdet med interkulturel læring og -kompetence. Gennem scenariebaserede aktiviteter og forumspil, der simulerer et scenarie, skal eleverne indtage roller, hvor de bl.a arbejder med perspektivskifte og decentrering (Risager og Svarstad, 2020, s. 34).

Aktivitet 1 - fase 1, bemærke (1.undervisningsgang)

Første aktivitet er en 4-hjørne-øvelse, vi som undervisere indleder ved at fremvise et scenarie. Scenariet viser en konflikt mellem en syrisk-dansk flygtning, som også er skoleelev, og en forbipasserende fodgænger, der konfronterer flygtningen. Eleverne i klassen skal derefter forestille sig, at de er skoleeleven og tage stilling til hvad de selv ville gøre som skoleeleven i scenariet. I hvert hjørne af klassen hænger fire valgmuligheder (option 1 - 4) som er fire forskellige reaktioner, eleverne skal vælge imellem. Eleverne skal stille sig ved den mulighed, de ville vælge hvis de var den syriske flygtning. Tre af hjørnerne er specifikke handlemuligheder, mens det fjerde hjørne er markeret med "*make up your own solution*". Efter eleverne har placeret sig ved den mulighed, de mener er nærmest dét, de selv ville gøre i scenariet, skal de begrunde deres valg.

Aktivitet 2 - fase 2, sammenligne (1.undervisningsgang)

I anden aktivitet inddeles eleverne i grupper á 3-4 elever. Der uddeles en flipflapper og fire dilemmakort med temaer til hver gruppe, der omhandler migration og migranternes rettigheder til hver gruppe (bilag 3). Eleverne skal bruge flipflappen til at 'trække' et dilemmakort, hvor der øverst er formuleret et dilemma, og under står for- og imod-argumenter til dilemmaet. Eleverne skal i grupperne med brug af flipflapperen gennemgå de fire dilemmakort og bruge for- og imod-

argumenterne til at argumentere med. De skal i diskussionen med hinanden forestille sig, at de er i en rolle og ikke sig selv.

Aktivitet 3 - fase 3, reflektere (1.undervisningsgang)

I tredje aktivitet får hver elev et ark med tema-relevante billeder (bilag 4), som de individuelt skal forsøge at kontekstualisere ved at 'matche' billederne med de fire dilemmakort (bilag 3+4). Der er intet facit til dette, så det er med udgangspunkt i elevernes egne vurderinger og erfaringer. Efterfølgende skal eleverne i deres grupper fra sidste aktivitet argumentere for deres valg med brug af sætningsstartere (bilag 5.1).

Brush-up aktivitet (2.undervisningsgang)

Eleverne laver en brush-up aktivitet, hvor de genbesøger aktiviteterne fra forrige undervisningsgang og taler om dem i grupper. 4-hjørne-øvelsen gentages.

Aktivitet 4 - fase 4, interagere (2.undervisningsgang)

I fjerde aktivitet vender vi tilbage til scenariet, der blev fremvist i starten. Scenariet skal laves til et forumspil, eleverne skal udføre i grupper. Hver gruppe får et manuskript (bilag 5) med inspiration til både replikker og forslag til non-verbale udtryk. Ønsker grupperne selv at udforme replikker, er de velkomne til dét. Desuden får grupperne udleveret en 'audience guide' (bilag 5), som er (refleksions)spørgsmål, eleverne kan tage udgangspunkt i, når de skal overveje hvordan man kan ændre udfaldene af de andre gruppers forumspil. Når grupperne viser deres forumspil, har man qua forumspillet struktur mulighed for at sige "stop!" og komme med alternative (handlings)forslag og/eller bytte plads med en af rollerne (Byréus, 2005, s. 9).

Specialpædagogiske overvejelser forud for undervisningen

Som beskrevet i teoriafsnittet hviler arbejdet med scenarier i høj grad på forestillingsevnen (Hanghøj et al., 2017, s. 11), hvilket Katja i interviewet (bilag 1) fortæller kan være udfordrende for nogle af eleverne. I forsøget på at understøtte deres forestillingsevne, valgte vi at udforme tre af de fire handlemuligheder i 4-hjørne-øvelsen. Derved fik de stadig mulighed for selv at udtænke alternative handlemuligheder i *option 4*. Derudover fik de muligheden for at bruge allerede udformede argumenter i aktivitet 2 med dilemmakort (bilag 3), samt sætningsstartere

(bilag 5.1). I aktivitet 4, forumspillet, udformede vi manuskripter til dem på forhånd, der skulle tilgodes eventuelle vanskeligheder med strategier (Bartram et al., 2021, s. 47-49) i forumspillet.

Vi forsøgte via en powerpoint som multimodalt værktøj, at give eleverne overblik over dagsordenen, så de helt fra lektionens start vidste, hvad der skulle ske i løbet af undervisningen. Desuden var hovedelementerne fra aktiviteterne illustreret i powerpointen for visuel repræsentation. Der var også fokus på gentagelser, for at tage hensyn til eventuelle vanskeligheder med *episodisk hukommelse* (Bartram et al., 2021, s. 34-36). En af disse gentagelser var scenariet, eleverne blev introduceret til i starten, som også var dét, de skulle tage udgangspunkt i til forumspillet i slutningen af forløbet. Desuden fokuserede vi på at aktiviteterne gennemgående skulle være nogle, eleverne udførte i grupper, så de fik mulighed for at drage nytte af hinanden og hinandens perspektiver og arbejde mod et fælles mål i aktiviteterne, som derved også tilgodeså *oplevelsesdeling* (Bartram et al., 2021, s. 38-39).

Fokuselever

Analysen vil foruden de ovennævnte teoretiske perspektiver tage udgangspunkt i to udvalgte elever, der har været til stede og deltaget i begge undervisningsgange. Eleverne er tilfældigt udvalgt, og har begge socialkognitive vanskeligheder i forskellig grad. De vil herfra blive omtalt som Emil og Rasmus.

Analyse

Der vil nu foreligge en analyse af undervisningsforløbets aktiviteter på baggrund af cyklusmodellens fire faser (Risager og Svarstad, 2020, s. 37-39), med udgangspunkt i de to fokuselever, Emil og Rasmus. Der vil i følgende afsnit indgå citater fra begge elever.

Underviserne er os selv, Joël og Sofie.

Første undervisningsgang

1. fase - Bemærke

Første aktivitet er en introduktion til dét scenarie, forløbet tog udgangspunkt i; dette illustrerede vi som undervisere ved en kort fremvisning, hvor vi spillede en karakter:

This scenario happens right outside of the school property. Two pupils are leaving school and are on their way home. One of them is a refugee from Syria and has been in the country for 7 years, and speaks the Danish language fluently. Suddenly a pedestrian bumps into them and yells: "Get out of my way you stupid foreigner!"

Refugee: "Excuse me, what did you say?"

Pedestrian: "You always take up so much space! Just go back to the desert and stay there!"
(bilag 2).

Scenariet forsøgte på en lidt karikeret måde at vise et (kulturelt) dilemma, eleverne skulle tage stilling til gennem den efterfølgende 4-hjørne-øvelse (bilag 2). Vi ønskede at eleverne blev bevidste om både deres eget men også andre perspektiver på scenariet ved at dele disse med hinanden gennem 4-hjørne-øvelsen. Dette kan siges at være i tråd med fase 1 af cyklusmodellen, *bemærke*, hvor målet er at udvikle elevernes forestillinger om verden (Risager og Svarstad, s. 38). Vi havde på forhånd udvalgt følgende fire muligheder, da dette *kan* være vanskeligt at forestille sig, hvis man har udfordringer med forestillingsevnen (Bartram et al., 2021, s. 49-51):

- *Option 1: I would get sad, walk away and say nothing.*

- *Option 2: I would calmly confront him and ask what I have done to deserve those words.*

- *Option 3: I would get angry*

- *Option 4: Make up your own solution*

De forudbestemte muligheder gav desuden eleverne indsigt i hverdagslige, *socialiserede praksisformer* og trækker disse ind i undervisningens skolespecifikke kulturform, som domænemodel 2 også beskriver (Hanghøj et al., 2017, s. 21). At trække omverdenens praksisformer ind i undervisningen, kan også give eleverne mulighed for at *bemærke* både deres eget og andres forestillinger om verden (Risager og Svarstad, 2020, s. 38). Det kan ligeså være en måde at arbejde med elevernes *selvbevidsthed* på, da aktiviteten kan kaste lys over elevernes egne følelser, tanker og intentioner i relationen til andre, her både deres klassekammerater men også de fiktive karakterer i scenariet, og hvordan dette påvirker deres valg og adfærd (Bartram et al., 2021, s. 43-45).

Nedenstående er en oversigt over antallet af elever ved hver option i første runde af 4-hjørne-øvelsen. Det fremgår også hvor fokuseleverne, Emil og Rasmus, placerede sig:

Første runde af 4-hjørne-øvelsen

	Option 1	Option 2	Option 3	Option 4
Antal elever	4	0	6 (heriblandt Emil og Rasmus)	1

Efter første runde skulle eleverne i grupper diskutere, hvorfor de valgte den option, de gjorde. Efterfølgende blev scenariet gennemspillet igen, og 4-hjørne-øvelsen blev gentaget. Her placerede eleverne sig som følger:

Anden runde af 4-hjørne-øvelsen

	Option 1	Option 2	Option 3	Option 4
Antal elever	1	1	7 (heriblandt Emil og Rasmus)	2

Det fremgår af tabellerne, at færre elever placerer sig ved *option 1* i anden runde ($4 \rightarrow 1$ elever), mens der i anden runde er én elev i *option 2*, som var tom i første runde ($0 \rightarrow 1$ elever). *Option 3* får en tilhænger mere ($6 \rightarrow 7$ elever), og *option 4* ligeså ($1 \rightarrow 2$ elever). Der er altså sket en rocade i anden runde af 4-hjørne-øvelsen, der muligvis bunder i gruppediskussionerne efter første runde af 4-hjørne-øvelsen. Hvis denne antagelse er korrekt, har eleverne måske fået sat scenariet i (et andet) perspektiv ved at perspektivdele med hinanden og begrunde deres valg. Dog bemærkes det, at fokuseleverne Emil og Rasmus valgte *option 3* i både første og anden runde. Det betyder dog ikke, at de ikke har haft udbytte af gruppediskussionerne.

Emil

Observationsark, Emil, 4-hjørne-øvelse og gruppediskussion - første undervisningsgang

Fase i cyklusmodellen	Observation	Tegn på perspektivskifte, decentrering	Elevdeltagelse
Fase 1, bemærke	Argumenterer for sine synspunkter Bestemt og ser ikke ud til at lytte til (bemærke) andres synspunkter	Kan sætte sig ind i flygtningens perspektiv, men bemærker ikke andres argumenter	Deltagende

Under 4-hjørne-øvelsen i *bemærke*-fasen stiller Emil sig i hjørnet ved *option 3*: ‘*I would get angry*’, og går derefter i gang med at diskutere sit synspunkt med de andre i samme gruppe. Her siger han: “I don’t think a refugee that has been through, what he has been through, would just walk away.” (bilag 1.1, lydclip A, 17:30-17:36). Det kan være tegn på, at Emil udviser indsigt i, hvad en flygtning kan have været igennem. I så fald kan det vidne om en grad af *perspektivtagning* (Bartram et al., 2021, s. 45). Han virker dog optaget af at dele sit eget perspektiv og mindre optaget af at lytte til de andres bud på, hvordan de vil reagere hvis de var flygtningen i scenariet. Det tyder på, at hans personlige holdninger og egne forestillinger kan overskygge andre handlemuligheder, de andre i gruppen deler. Man kan på den baggrund sætte spørgsmålstegn ved, om han rent faktisk foretager en *vurdering* af de forskellige handlemuligheder (Bartram et al., 2021, s. 47-49). Det kan måske også være årsagen til, at Emil igen stiller sig ved *option 3*, da 4-hjørne-øvelsen gentages.

Rasmus

Under samme 4-hjørne-øvelse i *bemærke*-fasen placerer Rasmus sig også ved *option 3*: ‘*I would get angry*’. Rasmus rækker selv hånden op for at begrunde sit valg, hvor følgende udspiller sig mellem ham og Sofie (bilag 1.1, lydclip B, 12:40-13:30):

Rasmus: “*If I was a refugee from Syria, and someone said something hurtful like that to me, I’m not gonna calmly confront him, I’m not gonna walk away, I’m gonna give him a piece of my mind. I’m not gonna punch him, I’m not gonna hurt him, but I’m gonna go up to him and I’m gonna shout in his face.*”

Sofie: "Okay. Do you know what you would shout? What would you say, you think?"

Rasmus: *"I don't really know, to be honest. Maybe something like "You don't call me no damn refugee, I have been here for 20 years, I speak this language fluently, I know this place in and out like the back of my hand."*

Sofie: "So you would defend yourself actually?"

Rasmus: "Yeah."

De overvejelser, som Rasmus udtrykker, vidner om, at han bruger sin forestillingsevne, reflekterer og danner nogle (indre) billeder af, hvad han ville gøre i det opstillede scenarie jf. Deweys inquiry-teori (Hanghøj et al., 2017, s. 11). Han forestiller sig selv som syrisk flygtning ("If I was a refugee from Syria"), og er konkret og direkte i sine bud på, hvad han ville sige og gøre i scenariet; han har ikke tænkt sig at gå fra situationen, men holder fast i at ville sige sin mening og "give him a piece of my mind." for at forsvare sig selv. Noget tyder på, at han kan koble følelser til scenariet, bl.a. vurderer han, at det der bliver sagt til flygtningen er "hurtful": "(...) and someone said something hurtful like that to me (...)". Desuden begrundes han, hvorfor han vil sige og gøre, som han beskriver: "I have been here for 20 years, I speak this language fluently, I know this place in and out like the back of my hand.". Uden at sige det eksplicit, kan disse argumenter tale ind i rettigheder, Rasmus mener at have i scenariet som en syrisk flygtning, der har været i landet i 20 år, taler sproget flydende og kender landet godt. Dog virker Rasmus til at have overset, at den syriske flygtning var en folkeskoleelev, som altså qua sin alder ikke kan have været i landet i 20 år. Ser man bort fra dette, virker Rasmus til at udvise stor forståelse for den syriske flygtnings følelser og tanker, og han reagerer på fodgængerens adfærd, som ellers kan være udfordrende, hvis man har socialkognitive vanskeligheder (Bartram et al., 2021, s. 31-32). Man kan dog spørge, om Rasmus respons og følelsesprægede løsning er den mest konstruktive strategi i scenariet. Dette kan både skyldes, at eleverne ikke fik lang tid til at overveje deres valg og placere sig i de fire hjørner i 4-hjørne-øvelsen. Det kan dog også være, at Rasmus' vurdering af problemets grad og størrelse og dertilhørende strategi i scenariet blot var denne stærke reaktion. Hans investering og konkrete bud på løsning viser hvertfald én eller anden vurdering af problemet og strategi (Bartram et al., 2021, s. 47-49).

2. fase - Sammenligne

I fase 2 i cyklusmodellen, *sammenligne*-fasen, skal eleverne i deres grupper diskutere fire forskellige nationale dilemmaer og indtage rollen som enten for (yes'er) eller imod (no'er). Eleverne skal bruge en flipflapper til at 'trække' mellem dilemmakort 1-4, der repræsenterer realistiske politiske dilemmaer som migranternes og flygtninges rettigheder, integration og boligområder (bilag 3). Eleverne skal dernæst benytte for- og imod argumenterne på dilemmakortene og sætningsstartere (bilag 3 + 5.1) der står i powerpointen, som vises på whiteboardet, til at argumentere for og imod dilemmaerne. Både for- og imod argumenterne og sætningsstarterne var idéer til hvordan eleverne kunne diskutere og argumentere i aktiviteten. De var derfor tænkt som stilladserende greb, der havde til hensigt at tilbyde alle eleverne lige muligheder for at deltage i aktiviteten. De forskellige argumenter på dilemmakortene kan i et scenariedidaktisk perspektiv hjælpe eleverne til at opdage forskellige udfald af specifikke situationer (Hanghøj et al., 2017, s. 10), som i dette tilfælde omhandler kulturelle og politiske dilemmaer inden for integrationsområdet. Dilemmakortenes argumenter tilbød dem roller, som inviterede socialiserede og demokratiserede praksisformer fra omverdenen ind i en skolekontekst (Hanghøj et al., 2017, s. 21-22). Desuden kan argumenterne på dilemmakortene muliggøre at eleverne kan sammenligne og udfordre deres eget og andres perspektiver som led i udviklingen af *perspektivbevidsthed* (Risager og Svarstad, 2020, s. 33).

Emil

I dilemmakort-øvelsen skal Emil bruge for-argumenter som yes'er til at argumentere for dilemma 1 (bilag 3). Han starter med at sige:

Emil: *"If all Danes live in the same place they are going to talk about the same things, and if all the muslims and stuff live in the same place they will be talking about the same things - and we don't want to talk about that."* (bilag 1.1, lydclip A, 50:15-50:35).

Emil argumenterer for, at danskere og muslimers boligområder skal være adskilt, hvilket vidner om, at han har indblik i nogle forskelle på danskeres og muslimers perspektiver og levemåder (Risager og Svarstad, 2020, s. 23-24), der fra hans rolles perspektiv ikke skal interagere. Hertil udbryder en anden elev et stort gisp, hvilket kan indikere at eleven er uenig i argumentet. Emil reagerer ved at sige: "Jeg sidder bare og diskuterer for det her" (bilag 1.1, lydclip A, 50:32-50:35). Det kan være signal om, at Emil gør opmærksom på, at han er i en rolle,

som yderligere viser forståelse for aktivitetens præmisser. Han formår at tilsidesætte sine egne holdninger og eksperimenterer med at argumentere for og fra et andet perspektiv. Det viser en grad af både *perspektivtagning* og *selvbevidsthed* (Bartram et al., 2021, s. 43-45), da hans udtalelse signalerer, at han er i en rolle med et perspektiv, der ikke er ham selv og hans eget.

Rasmus

Følgende er med udgangspunkt i observationer og observationsnotater, da vi undervejs havde tekniske problemer med lydoptagelsen ved Rasmus' bord. Vi fik dog nedenstående noteret under dilemmakort-aktiviteten.

Observationsark, Rasmus, dilemmakort-øvelse - første undervisningsgang

Fase i cyklus-modellen	Observation	Tegn på perspektivskifte, decentrering	Elevdeltagelse
Fase 2, <i>sammenligne</i>	<p>Rasmus' gruppe starter med at diskutere dilemma 3.</p> <p>En anden elev er yes'er og skal argumentere for udlændinges stemmeret, mens Rasmus er no'er og skal argumentere imod udlændinges stemmeret.</p> <p>Anden elev: "I believe it is a good thing, because it helps the foreigners integrate in our society more easily."</p> <p>Rasmus: "I think it is wrong. They are immigrants, and they could harm the national values our society has."</p> <p>Anden elev: "Could you elaborate on that statement?"</p> <p>Rasmus: "I think Denmark should only be for Danes. It feels really wrong saying this. Outsiders should</p>	<p>Bruger imod-argumenterne til at argumentere for et perspektiv, han ikke er enig i. Gør opmærksom på, at det føles forkert at sige det han gør (skifter mellem eget perspektiv og rollens perspektiv).</p>	Deltagende

	<p>just stay in their desert countries. I do not think that they should change our national values.”</p> <p>Anden elev: “To vote in our society is a sign of them becoming a part of our country.”</p> <p>Rasmus: “They can never be a Dane. They can just vote in the country they came from. They can’t just come to our country and change our elections.”</p> <p>Anden elev: “How come they can’t be a Dane?”</p> <p>Rasmus: “Because they are a foreigner (...) I believe in the Danish values. I believe in Danish superiority. I love rugbrød.”</p>		
--	--	--	--

I ovenstående aktivitet argumenterer Rasmus og anden elev for og imod i dilemma 3 om udlændinges stemmeret ved brug af dilemmakortenes argumenter (bilag 3). Rasmus siger direkte, at det føles forkert at sige nogle af de ting han gør: “I think Denmark should only be for Danes. It feels really wrong saying this. Outsiders should just stay in their desert countries. I do not think that they should change our national values.”. Det udtrykker *selvbevidsthed* (Bartram et al., 2021, s. 43-45), da Rasmus er opmærksom på sine egne følelser og perspektiv i aktiviteten, der tydeligvis afviger fra dét, han skal argumentere for. Det var præcis dét, vi ønskede at eksperimentere med i denne aktivitet; at eleverne skulle prøve at argumentere for noget, de ikke nødvendigvis var enige i, i forsøget på at udvikle perspektivbevidsthed, der er en central del af interkulturel læring (Risager og Svarstad, 2020, s. 32-34). Hans (rolles) udtalelser er desuden et godt eksempel på et *essentialistisk* og statisk kultursyn, der er forbundet med (danske) normer og værdier (Risager og Svarstad, 2020, s. 124-125). Her tager han altså udgangspunkt i et dansk, vestligt perspektiv, som grundet hans egen etnisk danske baggrund antageligvis må være tættest på hans egen identitet (Risager og Svarstad, 2020, s. 23-24). Han nævner bl.a. “I believe in the Danish values. I believe in Danish superiority” og at “outsiders should just stay in their desert countries. I do not think that they should change our national values.”. Som no’er i aktiviteten

lægger han altså vægt på de danske nationale værdier, som hans rolle tror på, og som “outsiderne” ikke skal ændre. Det udtrykker, at han - uden at sige det direkte - indtager rollen som dansker. Ved både at bruge de danske nationale værdier og “outsiderne” i sin argumentation, opstiller han en klar skillelinje mellem ‘os’, danskerne og de danske nationale værdier, og ‘dem’, udlændingene og outsiderne. Han skitserer derved en klar overlegenhed og magtpositionering hos danskerne ved at sige “I believe in Danish superiority.”, og derigennem en underlegenhed ved udlændingene, som er “outsidere” i deres “desert countries”. Derved andetgør Rasmus udlændingene, som netop er det der sker ved *othering* (Risager og Svarstad, 2020, s. 124-125). Da han samtidig giver udtryk for, at det føles forkert at sige det han gør, er han altså opmærksom på sit eget perspektiv, men viser også, at han kan bruge argumenterne til at se verden fra andre perspektiver. Derfor formår Rasmus på tid at *decentrere* (Risager og Svarstad, 2020, s. 33-34).

3. fase - Reflektere

I *reflektere*-fasen arbejdes der som aktivitet i forløbet videre med dilemmakortene (bilag 3), som eleverne nu skal kontekstualisere og matche med billeder af situationer fra forskellige lande, bl.a. USA, Storbritannien og Danmark (bilag 4). Billederne er valgt med henblik på at kontekstualisere dilemmaerne mere globalt. Formålet er at eleverne får indblik i, at dilemmaerne og deres forskellige måder at komme til udtryk på i forskellige kulturer og samfund, er en del af noget større og mere globalt (Risager og Svarstad, 2020, s. 38). Den individuelle refleksion over billedernes relevans og eventuelle sammenhæng med dilemmaerne lægger op til efterfølgende gruppediskussion, hvor eleverne med brug af sætningsstartere (bilag 5.1), skal argumentere for deres valg af match mellem dilemma(er) og billede(r). De får at vide, at der ikke er nogen rigtig og forkert måde at matche billeder og dilemmakortene på, men at det udelukkende er på baggrund af deres egne tanker og holdninger. Desuden må der gerne matches mere end ét billede til hvert dilemma.

Følgende tager udgangspunkt i vores observationer af fokuseleverne under ovenstående aktivitet. Der er derfor indsat observationsskemaet nedenfor.

Emil

Observationsark, Emil, kontekstualiserings-øvelse, første undervisningsgang

Fase i cyklus-modellen	Observation	Tegn på perspektivskifte, decentrering	Elevdeltagelse
Fase 3, <i>reflektere</i>	Spørger de andre, hvad de har valgt. Kopierer de andres svar. Ser ud til at afkoble fra opgaven.	Ingen	Deltager i mindre grad

Emil ser ud til at kopiere nogle af de andres svar, hvilket kan være et tegn på, at han har svært ved at kontekstualisere dilemmaer og billeder. Han bød heller ikke ind i den efterfølgende diskussion. Det var til sidst i lektionen, og det kunne være at han var træt og havde behov for en pause på dette tidspunkt. Som Katja nævnte i interviewet, er det en elevgruppe “der bliver hurtigt træt og hurtigt sådan mister koncentration og energi.” (bilag 1). Samtidig ved vi, at børn med socialkognitive vanskeligheder kan have svært ved at *kontekstaflese* (Bartram et al., 2021, s. 39-41), hvilket også kan være det, Emil kan have haft svært ved i opgaven, da den netop handler om at forsøge at kontekstualisere dilemmaerne i en global sammenhæng. Dette kan vi ikke vide med sikkerhed.

Rasmus

Observationsark, Rasmus, kontekstualiserings-øvelse, første undervisningsgang

Fase i cyklus-modellen	Observation	Tegn på perspektivskifte, decentrering	Elevdeltagelse
Fase 3, <i>reflektere</i>	Har hurtigt kontekstualiseret dilemmakort og billeder. Virker ikke til at have udfordringer med dette Deltager i efterfølgende gruppediskussion og forklarer hvorfor han har matchet de fire dilemmaer med de forskellige billeder	Ikke entydigt	Indgår i dialog med de andre i gruppen. Synes gerne at ville forklare hvorfor han har matchet og kontekstualiseret, som han har

Som det fremgår af observationsskemaet ovenfor, er Rasmus hurtig til at matche billeder og dilemmaer, og ser ikke ud til at have de store udfordringer med at kombinere og kontekstualisere dem. I den efterfølgende gruppediskussion forklarer og argumenterer han for sine valg. Det kan være udtryk for, at Rasmus kontekstualiserer billeder og dilemmaer til en større sammenhæng, der giver det et mere globalt perspektiv (Risager og Svarstad, 2020, s. 38-39). Det er svært at vide, hvorvidt han har bemærket de forskellige perspektiver, og i så fald hvor meget han har reflekteret over disse. Hvorvidt der har været nogle tegn på *perspektivskifte* og *decentrering* (Risager og Svarstad, 2020, s. 38-39) jf. kolonnen i skemaet, er derfor svært at sige baseret på observationerne.

2. undervisningsgang

Brush-up fra 1. undervisningsgang

Undervisningsgang 2 starter med en brush-up fra sidst, for at genbesøge aktiviteterne tilknyttet 1., 2. og 3. fase i cyklusmodellen, *bemærke*, *sammenligne* og *reflektere*. Dette inkluderer også en gentagelse af 4-hjørne-øvelsen. Det giver en idé om, hvorvidt eleverne siden sidst kan have gjort sig nye overvejelser, taget stilling til og udfordret deres eget perspektiv på hvordan man løser den konkrete konflikt, som scenariet opstillede sidst. Ligeså taler det ind i elevernes *episodiske hukommelse* (Bartram et al., 2021, s. 34-36), da scenariet, 4-hjørne-øvelsen, dilemmakortene og billederne fra sidst potentielt har igangsat nogle tanker og følelser hos eleverne, der gør at de til denne undervisningsgang nemmere kan genkalde sig hvad vi lavede sidst, der måske gør det nemmere at vælge en optimal retning til anden undervisningsgang. Dette kan også være gavnligt på længere sigt, da det kan være et led i udviklingen af mere fleksibel tænkning og -handling (Bartram et al., 2021, s. 34-36).

Følgende afsnit vil først analysere både brush-up-aktiviteterne fra sidste undervisningsgang og derefter 4-hjørne-øvelsen.

Emil

Observationsark, Emil, brush-up, anden undervisningsgang

Fase i cyklus-modellen	Observation	Tegn på perspektivskifte, decentrering	Elevdeltagelse
Brush-up af fase 1, 2 og 3 - <i>bemærke, sammenligne og reflektere</i>	Emils gruppe skal have hjælp til at komme i gang med brush-up aktiviteten	Kan kontekstualisere scenariet fra 4-hjørne-øvelsen til billeder.	Ikke deltagende

Emil og hans gruppe var meget stille til at starte med, og virkede til at have brug for hjælp til at komme i gang med øvelsen. Joël forsøgte at stilladsere dem i at finde sammenhæng mellem billederne og scenariet i 4-hjørne-øvelsen (bilag 1.1, lydclip D, 5:05-5:35):

Joël: “Remember the guy who bumped into the... (refugee in the scenario)?”

Emil: “Yes”

Joël: “Which picture do you think he would relate to or she would relate to in these pictures?”

Emil: “Ehm... either ‘STOP THE BOATS’ or ‘Meld dig ind i Danmark og smid tørklædet’.”

Det virker til, at Emil kan kontekstualisere det konkrete scenarie fra 4-hjørne-øvelsen til en større global kontekst (Risager og Svarstad, 2020, s. 38-39), da han finder ligheder mellem scenariet og to af billederne. Det er værd at bemærke dette, da han i slutningen af sidste undervisningsgang så ud til at melde sig lidt ud af kontekstualiserings-øvelsen. I denne sammenhæng viser han, at han reflekterer over sammenhængen mellem billeder og scenarie. Det er svært at vide hvad årsagen til dette er, men et bud kan være at han enten havde gavn af at blive stilladseret med (ledende) spørgsmål, eller også er han mere frisk nu end han fremstod til at være i slutningen af sidste undervisningsgang. Samtalen fortsætter (bilag 1.1, lydclip D, 5:35-6:05):

Joël: “(...) and do you think that this person has a logical reason to come up with (...) something like that?”

Emil: “No, not really (...) I don't know, there is not a logical reason... maybe they took his job.”

Emil kan ikke umiddelbart finde en logisk forklaring på hvorfor en person ville tale til en anden person på en sådan måde som det fremgår i scenariet. Det kan tyde på, at Emil har svært ved at forestille sig grunde til at handle og sige, som fodgængereren gør, og altså virker til at have vanskeligt ved at sætte sig ind i fodgængerens perspektiv. Dette stemmer i så fald overens med, at børn med socialkognitive vanskeligheder kan have perspektivtagingsproblemer (Winner, 2013, s. 31). Man kan derfor også sætte spørgsmålstejn ved, om han mon har foretaget en *vurdering* af situationen og forskellige handlestrategier (Bartram et al., 2021, s. 47-49), også fra fodgængerens perspektiv. Emils respons og Katjas beskrivelser af hvordan hendes elever er tilbøjelige til at sige at “(...) det er urealistisk, det kan man ikke, det kan ikke lade sig gøre”, når der er noget de ikke forstår (bilag 1), kan måske være det der er på spil i dette tilfælde.

Rasmus

Underviser Sofie placerer sig ved Rasmus' gruppe under brush-up-aktiviteten. De første minutter går med at en af de andre i gruppen fortæller, hvad han kan huske fra sidst og hvordan han havde forstået kontekstualiserings-øvelsen med dilemmakortene og billederne. Hertil spørger Sofie (bilag 1.1, lydclip C, 5:40-6:05): “So was it difficult for you guys to sort of categorize the pictures...?”

Rasmus har frem til nu ikke budt ind, men svarer hertil:

R: “Not really. They all pretty much had like a clear one. It kind of felt like there was like a right and a wrong answer because it was kind of like...”

Selvom eleverne før kontekstualiserings-øvelsen fik at vide, at der ikke var nogen rigtig og forkert måde at matche dilemmaer og billeder på, giver Rasmus alligevel udtryk for, at han synes at der rent faktisk var en rigtig og forkert måde at gøre det på. Det at han siger at: “They all pretty much had like a clear one”, kan vidne om at aktiviteten var ret ligetil for ham. Rasmus virker altså ikke til at have haft de store udfordringer med kontekstualiserings-øvelsen, men om det netop bunder i, at der ikke var noget facit, er svært at bedømme. Det understøttes også af observationsskemaet fra første undervisningsgang i *reflektere*-fasen, der beskriver hvordan han løste opgaven hurtigt og deltog aktivt i den efterfølgende gruppediskussion. Man kan sætte

spørgsmålstegn ved, om det handler om hans *vurdering* (Bartram et al., 2021, s. 47-49) af øvelsen, da hans udtalelse om at der var “a right and a wrong answer” måske kan være udtryk for, at han ikke har overvejet, at der var flere måder at løse kontekstualiserings-øvelsen på.

4-hjørne-øvelse, anden undervisningsgang

	Option 1	Option 2	Option 3	Option 4
Antal elever	0	1	4 (heriblandt Emil)	2 (heriblandt Rasmus)

Emil

Under denne omgang af 4-hjørne-øvelsen stiller Emil sig igen ved *option 3*: ‘*I would get angry*’. Da han bliver spurgt ind til om hvorfor han har valgt at placere sig samme sted som sidst, fortæller han:

Emil: “Because I think (getting angry) is the right thing to do, when someone says something that mean to you.” (bilag 1.1, lydclip D, 12:09-12:13). Det virker ikke umiddelbart til, at han har ændret perspektiv siden sidste undervisningsgang; Hans løsning er fortsat at blive sur på fodgængereren, og det virker til, at han mener det er “the right thing to do”. Han bruger her sig selv og sine egne holdninger (“I think (...)”) til at argumentere for sit perspektiv, der vidner om en *selvbevidsthed* om egne følelser og holdninger (Bartram et al., 2021, s. 43-45). Meningen med 4-hjørne-øvelsen var dog, at eleverne skulle forestille sig at være den syriske flygtning og forsøge at se det fra flygtningens perspektiv. Emil kan muligvis have haft svært ved at *vurdere* og sondere andre handlemuligheder (Bartram et al., 2021, s. 47-49), som var et af formålene ved 4-hjørne-øvelsen.

Rasmus

Som det fremgår af ovenstående skema, placerer Rasmus sig ved *option 4*: *Make up your own solution* til 4-hjørne-øvelsen i anden undervisningsgang. Joël spørger ind til dette (bilag 1.1, lydclip C, 13:05-14:45):

Joël: “We have two that have their own solutions. Rasmus?”

Rasmus: *“I would just like, laugh it off because like maybe if I was like alone I would get sad, or like angry at him and like talk back, but because like I’m with my friend I feel like I just want to laugh it off and keep walking. Because like, in my experience, people who are like genuinely racist sometimes there is like just no arguing with them, like you just kind of can’t get through to them. So I feel like the best option is just kind of to laugh it off.”*

Joël: “Okay. And what would that give you as a refugee, which feeling would it give you?”

Rasmus: *“It would just kind of keep the good tone, I feel like. Because then I would be able to keep walking with my friend, and keep talking about whatever we were talking about before we ran into the pedestrian and stuff.”*

Joël: “Do you think that you might have had some power over the pedestrian by laughing it off?”

Rasmus: “Hmm, not really.”

Joël: “Do you think that it would... how would it affect the pedestrian?”

Rasmus: *“I feel like it kind of depends on like the type of person that the pedestrian is. But like the most that is going to come out of it is that he is going to get like a little bit more angry to which I can just laugh it off again.”*

Først og fremmest har Rasmus skiftet option fra 3 til 4 siden sidste undervisningsgang. Sidst understregede han tydeligt, hvordan han ville forsvare sig selv og give fodgængereren “a piece of my mind”. Denne gang synes Rasmus’ reaktion at være mere afdæmpet og mindre konfronterende; hvor han sidst netop ville konfrontere fodgængereren og udtalte “I’m not gonna calmly confront him, I’m not gonna walk away (...) I’m gonna go up to him, and I’m gonna shout in his face”, vil han nu gøre det modsatte, “laugh it off and keep walking”. Han begrundet det både med, at han er sammen med sin ven, men også at han har erfaringer med at man ikke kan diskutere med folk der er racister. Her trækker han altså på tidligere erfaringer med folk, han opfatter som racistiske, hvilket tyder på at han bruger sin *episodiske hukommelse* til at forbinde tidligere læring med scenariet, og på den baggrund vælger en optimal retning og løsning (Bartram et al., 2021, s. 34-36).

Når Rasmus spørges ind til, hvad der fik ham til at skifte mening ift. sit valg i 4-hjørne-øvelsen, svarer han (bilag 1.1, lydclip C, 15:45-16:05):

Rasmus: "I just feel like (...) it would escalate it further, and it would just be kind of like pointless discourse. I would rather just keep walking to be honest."

Det bliver tydeligt, at Rasmus' perspektiv er blevet nuanceret siden første undervisningsgang. Hans reaktion som flygtning i 4-hjørne-øvelsen er ændret fra at være ret følelsespræget og konfronterende til nu at være mindre konfronterende og mere rationel. Det er udtryk for en vis *fleksibilitet* i Rasmus' tænkning, da han har ændret strategi siden sidst. For at komme på sådanne alternative løsninger kræves en vis grad af forestillingsevne, hvilket Rasmus udviser i denne aktivitet (Bartram et al., 2021, s. 49-51). I den forlængelse viser han også, at han kan forestille sig og sætte sig ind i fodgængerens følelser og perspektiv, eftersom han mener at fodgængerens muligvis bliver mere sur af at flygtningen griner af situationen og går videre. Det vidner om, at Rasmus gør noget *perspektivtagning*, hvor han både reflekterer over sig selv og egen adfærd (som flygtning i scenariet), men også at han kan sætte det i relation til fodgængerens perspektiv og interaktionen mellem flygtningen og fodgængerens (Bartram et al., 2021, s. 45). Netop det at kunne relatere det til sit eget liv og være bevidst om andre(s) perspektiver er en central del af interkulturel læring og dét at udvikle sin identitet som verdensborger (Risager og Svarstad, 2020, s. 37-39).

4. fase, interagere

Forumspil

I forumspil arbejder man med konkrete situationer, finder løsninger og mærker handlingers konsekvenser. Det giver eleven mulighed for at "træne sig til virkeligheden, at forberede sig til fremtiden" (Byréus, 2005, s. 10), og interagere med situationer og handle på konflikterne i dem (Risager og Svarstad, 2020, s. 38). Indtræden i roller og arbejdet med virkelige situationer kan desuden invitere omverdens praksisformer inden for, som er i overensstemmelse med en scenariedidaktisk tilgang (Hanghøj et al., 2017, s. 21).

Eleverne blev inddelt i grupper, som hver skulle spille et kort forumspil, der tog udgangspunkt i det gennemgående scenarie for hele forløbet. Formålet var at de skulle finde konkrete handlemuligheder og løsninger på scenariet. Vi havde på forhånd udformet et manuskript med replikker (bilag 5) som et stilladseringsgreb. Dette var for at tilgodese at nogle

af eleverne muligvis kunne have vanskeligt ved at *kontekstflæse* (Bartram et al., 2021, s. 39-41) og derfor risikerede at skulle bruge unødigt energi på at gætte og forudsige, hvad der kunne ske i forumspillene og i det hele taget at forstå hele sammenhængen. Desuden var der et tidsbesparende element i, at manuskripterne var udformet på forhånd, da det ellers ville kræve, at der blev afsat ekstra tid til, at eleverne selv kunne udforme replikker m.m. Dog fik eleverne at vide, at det var velkomne til at ændre og tilføje replikker som de ønskede, så længe selve forumspillet endte i en form for konflikt, som netop er et af kriterierne ved forumspil (Byréus, 2005, s. 9). Som tilskuer fik man en skriftlig “audience guide” (bilag 5) med spørgsmål, der kunne hjælpe til at finde alternative handleforslag og udfald til den gruppe der optrådte. Hensigten var, at eleverne kunne bruge spørgsmålene til at “(...) bryde ind og give forslag til nye handlemuligheder eller replikker.” (Byréus, 2005, s. 9), og desuden, hvis de følte for det, selv gå på ‘scenen’ og erstatte en af de andre skuespillere. Dette skulle hjælpe dem til i fællesskab at finde løsninger på scenariet og få sat det i perspektiv (Byréus, 2005, s. 9). Forumspillet var derfor en måde at eksperimentere med - og udfordre - elevernes *fleksibilitet* (Bartram et al., 2021, s. 49-51), da essensen i forumspil bl.a. er forandringer (Byréus, 2005, s. 8), som skulle være på elevernes initiativer.

Emil

En af de andre grupper starter med at fremvise deres forumspil, og Emil er publikum. Gruppen har modificeret manuskriptet og skabt en konflikt hvor der råbes og bliver brugt ord som “desert person” og “monkey”. Emil byder ind med et løsningsforslag efter spillet er afsluttet (bilag 1.1, lydclip D, 1:05:20-1:06):

Emil: “I think it would help with less violence.”

Joël: “How would you do that?”

Emil: “*By maybe not ehm... saying he is a monkey. If it was me I wouldn't say monkey, but instead call him a desert person or a sand eater. I don't think it is that likely that someone would call you a desert person and then calling you a monkey. The insults were very bad.*”

Emil starter med at foreslå “less violence” som løsning, men da han bliver spurgt ind til hvordan han mere konkret ville gøre dét, begynder han i stedet at sætte spørgsmålstejn ved forumspillets

realisme, eller hvert fald brugen af ordene i forumspillet; Han hæfter sig ved ordene “desert person” og “monkey”, og mener ikke det er sandsynligt at de to ord skulle forekomme i samme sætning, fordi den slags fornærmelse er meget slem. Måden underviseren Joël formulerede spørgsmålet “how would you do that?”, inviterer til at Emil tager udgangspunkt i sit eget perspektiv, og lægger ikke op til, at han sætter sig i rollernes perspektiver. Han stilladseres dermed ikke til at eksperimentere med forskellige perspektiver (Risager og Svarstad, 2020, s. 33-34). Emil bruger derfor formuleringer som “I think (...)”, “If it was me (...)” og “I don’t think (...)”, og som derfor tager udgangspunkt i hans egne holdninger og perspektiver, som jo faktisk også er dét, han bliver bedt om.

Hans *vurdering* (Bartram et al., 2021, s. 47-49) af det mest konfliktfulde i scenariet virker til at være kombinationen af ordene “desert person” og “monkey”, og det må derfor være dét, der fra hans perspektiv skal findes en løsning på. Det tætteste han kommer på en (for ham) mere konkret løsning er, at han i stedet ville bruge ordet “sand eater”. Emil vil altså blot ændre ét af de to kaldenavne som fodgængereren i forumspillet bruger. Det virker derfor til at være samme strategi, som fodgængereren i forvejen brugte i forumspillet. Det tyder på, at han kun forholder sig til det han så og hørte, og ikke til alternative handlemuligheder. Måske hans *fleksibilitet* var udfordret i denne aktivitet, da han ikke bringer en konkret ny strategi i spil. Det kan være udtryk for, at han synes det var vanskeligt at forestille sig nogle konkrete løsninger, der var passende til scenariet (Bartram et al., 2021, s. 49-51).

Rasmus

Da en af de andre grupper starter med at fremvise deres forumspil og ingen byder ind, spørger Joël om nogen har lyst til at sige “stop”. Rasmus byder ind. “E” betegner en elev fra gruppen, der fremviser forumspillet (bilag 1.1, lydclip D, 1:00:08-1:01:25):

Rasmus: “Mister Refugee, you need to like stand up for yourself. You did like stand up for yourself but don’t do anything at all. You are doing this like in between thing and it is not really working out.”

Joël: “So do you have anything you think E should say or?”

Rasmus: “I think you should either like ignore him completely, or you should stand up for yourself.”

Rasmus skifter på opfordring plads med eleven der spillede flygtning, og følgende udspiller sig:

Elev der spiller fodgænger: “Get out of my way, you stupid foreigner”

Rasmus: “*SHUT UP, I HAVE BEEN HERE FOR TEN YEARS, I HAVE BEEN IN THIS PLACE LONGER THAN YOU HAVE. I HAVE ROOTS DEEP HERE OKAY, JUST BECAUSE I COME FROM ANOTHER COUNTRY DOES NOT MEAN YOU SHOULD TREAT ME ANY DIFFERENTLY. SHUT THE HELL UP.*”

Da ovenstående ikke kan siges at være en måde at “ignore him completely”, som var en af alternativerne, Rasmus foreslog, må det være det andet alternativ han beskriver, nemlig “stand up for yourself”. Rasmus foretager altså en *vurdering* af nogle af de løsningsmuligheder, han mener der er, og gør sig overvejelser om forskellige strategier i forumspillet (Bartram et al., 2021, s. 47-51). Det, at han råber replikkerne ud, kan være udtryk for, at han lever sig ind i rollen og forsøger at forbinde følelser til scenariet, da stemmen typisk hæves, når man f.eks. er ophidset. Det kan vidne om, at han har opfanget - og gør brug af - et emotionelt element i scenariet og dets kommunikation (Bartram et al., 2021, s. 41-43). Han forsøger derigennem at vise et bud på, hvordan en person med flygtningebaggrund følelsesmæssigt kunne have det i sådan en situation. Det kan indikere *perspektivbevidsthed* og *perspektivtagning* (Risager og Svarstad, 2020, s. 34; Bartram et al., 2021, s. 45). Han forsøger altså at se verden fra flygtningens perspektiv, der er et tegn på, at Rasmus formår at *decentrere* (Risager og Svarstad, 2020, s. 33-34) i forumspillet.

Opsamling på analyse og indflyvning til diskussion

I undervisningsforløbet har vi haft fokus på elevernes sociale kognition og deres udvikling af interkulturelle kompetencer gennem en scenariedidaktisk tilgang i kombination med cyklusmodellen for interkulturel læring (Risager og Svarstad, 2020, s. 38-39). Vi forsøgte at fra et scenariedidaktisk perspektiv at bringe praksisformer fra omverdenen ind i undervisningen (Hanghøj et al., 2017, s. 22), for at konkretisere et scenarie for eleverne i en velkendt kontekst, skolen. En øvelse som forumspillet kan være udfordrende, hvis man har vanskeligt ved at forestille sig og sætte sig ind i den givne rolle man har. Ligeledes forudsætter det en vis *fleksibilitet* i ens tænkning, da man også arbejder med udtænkning af forskellige strategier

(Bartram et al., 2021, s. 49-51) og *vurdering* af forskellige måder at tænke og handle på (Bartram et al., 2021, s. 47-49). Omvendt kan man argumentere for, at det samtidig kan være et led i elevernes arbejde med og udvikling af netop forestillingsevnen. Scenariedidaktisk undervisning i en specialklasse kan dog ikke alene hvile på elevernes forestillingsevne - eleverne skal have mulighed for at deltage i scenariedidaktiske aktiviteter på flere måder, f.eks. gennem forskellige typer af fagligt input og modaliteter, der kan igangsætte og stilladsere refleksioner, strategier og deltagelse.

Diskussion

Følgende diskussion vil forsøge at belyse i hvilken grad den scenariedidaktiske undervisningstilgang understøttede Emils og Rasmus' udvikling af interkulturel kompetence, herunder perspektivbevidsthed og decentring (Risager og Svarstad, 2020, s. 38). Der vil derfor først være diskussion af fokuseleverne og deres ageren i undervisningsforløbets aktiviteter, dernæst overvejelser omkring selve undervisningsforløbet, og til sidst en diskuterende refleksion over kombinationen af social- og interkulturel læring.

Fokuseleverne

De to fokuselever statuerer to forskellige eksempler på, hvordan arbejdet med interkulturel læring gennem scenariedidaktiske aktiviteter kan se ud i specialklasser. Dette var vi forberedt på, da vi i interviewet med Katja blev gjort opmærksom på:

“(...) at stille dem til at komme på noget med deres fantasi, det er et stort krav til de elever. For nogen vil de have pærelet ved det (...). Men der kan være nogen som synes det er enormt svært (...)” (bilag 1).

For Emils vedkommende oplevede vi, at han af og til virkede til at have vanskeligt ved at bruge sin fantasi og forestille flere og forskellige løsninger til scenariet, og så også ud til at have udfordringer med vurdering af strategier, sætte sig ind i roller og være fleksibel i sin tænkning (Bartram et al., 2021, s. 49-51). Det *kan* samlet set være udtryk for, at Emil har klare forestillinger om, hvad han selv mener er realistisk og derfor også kan have udfordringer med at gøre op med disse forestillinger. Man kan spørge, om det kan vanskeliggøre arbejdet med *perspektivtagning*, som er noget af det centrale både inden for social kognition (Bartram et al.,

2021, s. 45), men også når man beskæftiger sig med kultur, samfund og verden ifm. interkulturel læring og -kompetence (Risager og Svarstad, 2020, s. 33). Man må dog også overveje, om undervisningsforløbet og dets aktiviteter ikke har understøttet Emil og hans forudsætninger i denne henseende. Måske havde Emil haft glæde af længere og mere dybdegående introduktion og arbejde med forskellige perspektiver gennem de forskellige faser af cyklusmodellen (Risager og Svarstad, 2020, s. 37-39). Om dette kunne have vækket en større nysgerrighed og modtagelighed over for andre perspektiver er uvist, men det ville invitere til mere dybdegående arbejde med bl.a. *perspektivbevidsthed* (Risager og Svarstad, 2020 s. 33). Det havde krævet et længere undervisningsforløb, der gav mere tid til hver af aktiviteterne og mulighed for mere dybdegående arbejde med disse.

Omvendt virkede Rasmus til at have nemmere ved at eksperimentere med flere perspektiver og gå ind i en rolle. Det understøtter først og fremmest det faktum, at elever med socialkognitive vanskeligheder ikke har samme (grad af) udfordringer (Bartram et al., 2021, s. 34). Rasmus har umiddelbart formået at tilsidesætte sine egne holdninger, leve sig ind i rollerne og forsøgt at eksperimentere med nye perspektiver. Herved har han vist tegn på *perspektivbevidsthed* (Risager og Svarstad, 2020, s. 33) og at han er i stand til at indtage nye perspektiver og *decentrere* (Risager og Svarstad, 2020, s. 39). Det kan der være flere grunde til. Det kan ikke vides, om det f.eks. omhandler hans forestillingsevne, eller om han har været tilstrækkeligt stilladseret i øvelserne. Samtidig viser han, at han kan inddrage erfaringer fra sit eget liv og koble dem til scenariet i undervisningen, der vidner om at han kan bruge sin *episodiske hukommelse* (Bartram et al., 2021, s. 34-36), hvilket også kan være en af grundene til hans aktive deltagelse i øvelserne. Det kan altså være vanskeligt at konkludere hvad det nøjagtigt bundler i. Han eksemplificerer dog, at man godt kan arbejde interkulturelt og scenariendidaktisk selvom man har socialkognitive vanskeligheder.

Undervisningsforløbet

Med udgangspunkt i ovenstående, er det relevant både at se på undervisningsforløbet, men også de krav og forventninger, vi som undervisere stillede til eleverne. At forløbet kun var to dobbeltlektioner, gjorde at det blev meget komprimeret, da vi ønskede at nå igennem alle fire faser af cyklusmodellen for interkulturel læring (Risager og Svarstad, 2020, s. 37-39). Til dette kan man også spørge, om vi kom tilstrækkeligt i dybden med faserne. Det havde alt andet end

lige været optimalt med mere tid til hver fase, der ville muliggøre mere fordybelse og gennemarbejdning af øvelser, der med fordel også kunne både varieres og nuanceres yderligere. Man må derfor have med i overvejelserne, at eleverne på meget kort tid formentlig blev udfordret både rent socialkognitivt men også fagligt. Tiden kan altså have været en begrænsende faktor, også hvad angår vores indsigt i elevernes forudsætninger. Det vi vidste var dét, vi tilegnede os i interviewet med Katja (bilag 1). Det sætter derfor også krav til læreren om at være grundig i sin forberedelse, planlægning og udførelse af denne slags undervisning i en specialklasse.

Tidsfaktoren gør sig også gældende ift. forumspillet, både instruktionen af den som pædagogisk metode, og elevernes mulighed for dybdegående arbejde med det. I et forsøg på at fortykke rollerne og facilitere elevernes indlevelse i disse perspektiver, kunne man have medbragt udklædning og andre rekvisitter, der kunne gøre spillet og scenariet mere realistisk. Ligeså kunne man have ekspliciteret *non-verbal kommunikation* for at tydeliggøre vigtigheden af kropssprog i forumspillet (Bartram et al., 2021, s. 41-43).

Man kunne desuden også have haft mere fokus på det sproglige perspektiv, som havde været meningsfuld, eftersom det var engelskundervisning. Her kunne man bla. have arbejdet med hvordan man argumenterer og diskuterer, f.eks. i *samfunds-domænets demokratiserede praksisformer* (Hanghøj et al., 2017, s. 22), og i hvilke kontekster det kan bruges.

Man kan diskutere om den måde øvelserne blev stilladsret på, f.eks. gennem for- og imod-argumenter til dilemmakort-øvelsen (bilag 3) og manuskripter til forumspillet (bilag 5) var en hjælp eller nærmere en forhindring for at eleverne kunne komme på andre ideer til eller undersøgelser af handlemuligheder, strategier, argumenter og løsninger. Spørgsmålet er, om disse forudbestemte argumenter og scripts kan have forårsaget at en elev som f.eks. Emil blev fokuseret og fastlåst på de muligheder der blev præsenteret, som derfor kan have stået i vejen for fleksibel tænkning og forslag til andre alternative løsninger. Man må på den baggrund overveje, om disse forsøg på at tilgodese og stilladsere eleverne og deres socialkognitive vanskeligheder, i virkeligheden kan have forhindret arbejdet med netop deres sociale funktioner og -vanskeligheder.

Socialkognitive vanskeligheder og interkulturel læring - funktionel social læring?

Der har i denne opgave været to primære fokus; først og fremmest interkulturel læring, der bl.a. indebærer, at elever får viden om verden, herunder problematikker, dilemmaer og konflikter, og at de bevidstgøres om, at der er forskellige perspektiver på verden. Desuden skal man have en generel nysgerrighed og åbenhed over for andre leve- og tænkemåder, der varierer fra ens egen, som understøtter evnen til at sætte sig i andres sted følelsesmæssigt (Risager og Svarstad, 2020, s. 21-22). Yderligere har udgangspunktet for vores undersøgelsesfelt været specialområdet, mere specifikt en elevgruppe med socialkognitive vanskeligheder. Når man har socialkognitive vanskeligheder, drejer det sig typisk om vanskeligheder svarende til *de otte kerneudfordringer*, der varierer fra barn til barn og udtrykkes i forskellige grader (Bartram et al., 2021, s. 34-51). På baggrund af dét kan man argumentere for, at arbejdet med interkulturel læring lægger op til arbejdet med nogle af kerneudfordringerne inden for socialkognitive vanskeligheder; Når man i interkulturel sammenhæng beskæftiger sig med forskellige perspektiver på verden (Risager og Svarstad, 2020, s. 21), kan man samtidig arbejde med *perspektivtagning* som socialkognitiv funktion (Bartram et al., 2021, s. 45). Hvis nysgerrighed og åbenhed over for andre levemåder rent interkulturelt kan understøtte evnen til at sætte sig følelsesmæssigt i andres sted (Risager og Svarstad, 2020, s. 22), kan det potentielt også være en måde at blive mere *selvbevidst*, men igen også fordre *perspektivtagning* fra et socialkognitivt perspektiv (Bartram et al., 2021, s. 43-45). Det at få viden om verden og dens mangfoldige dilemmaer og konflikter (Risager og Svarstad, 2020, s. 21) kan socialkognitivt muliggøre arbejdet med *vurdering* af disse dilemmaer og konflikters størrelse og grad, valg af strategi samt erkendelse af de også mangfoldige måder at reagere og respondere på (Bartram et al., 2021, s. 47-49). Det kan yderligere lægge op til arbejdet med forskellige strategier og ændringer af strategier, der kan resultere i mere fleksible tænkemåder og træning af forestillingsevnen (Bartram et al., 2021, s. 49-51). Man kan derfor spørge, om ikke elever med socialkognitive vanskeligheder bliver udfordret på mange af kerneudfordringerne, når de beskæftiger med interkulturel læring og -kompetence - men også om arbejdet med interkulturel læring og udvikling af interkulturel kompetence netop kan understøtte træning og udvikling af de socialkognitive funktioner. Der synes at være en form for gensidig vekselvirkning mellem interkulturel læring og arbejdet med socialkognitive funktioner, hvor arbejdet med de socialkognitive funktioner kan ligge implicit i arbejdet med interkulturel læring. Vi mener derfor, at det kan kaldes for en slags 'funktionel social læring' at arbejde med

interkulturel- og socialkognitiv læring fra en scenariedidaktisk tilgang og rammesætning. Det har potentiale til at muliggøre træning af socialkognitive funktioner gennem det interkulturelt faglige indhold, uden at det bliver isoleret socialkognitiv træning. Samtidigt har det også sine udfordringer, og det er vanskeligt at konkludere på baggrund af denne opgave, om en elev kan træne sin sociale kognition implicit i en engelskundervisning med et interkulturelt og scenariedidaktisk fokus.

Konklusion og perspektivering

Vi har i denne opgave undersøgt følgende problemformulering:

Hvordan kan man som lærer inkorporere scenariedidaktik i engelskundervisningen i specialklasser, som en del af elevernes læring og udvikling af sociale og sproglige kompetencer/muligheder, og hvordan kan det støtte elevernes udvikling af interkulturel kompetence?

Dette er forsøgt undersøgt gennem afprøvningen af et tilrettelagt undervisningsforløb med en scenariedidaktisk tilgang og et interkulturelt udgangspunkt, hvor fokus var på interkulturelle dilemmaer og konflikter og håndteringen af disse. Undervisningen blev afprøvet i en specialklasse med elever i 7., 8. og 9. klasse, der havde socialkognitive vanskeligheder i forskellige grader. Vi ønskede derfor at undervisningen skulle understøtte arbejdet med elevernes interkulturelle læring og -kompetence, men også deres socialkognitive funktioner og -vanskeligheder.

Undervisningsforløbet eksemplificerer didaktiske og pædagogiske tilgange og tiltag, der både kan forene og understøtte arbejdet med (engelsk)fagligt indhold og socialkognitive funktioner. Vi oplevede, at implementering af konkrete, hverdagslige scenarier gennem scenariedidaktiske øvelser, kan give anledning til at arbejde med sociale kompetencer, kulturmøder og samfundsmæssige problemstillinger. Dog oplevede vi også, at det kan være udfordrende at kombinere netop disse. Hvorvidt det var på grund af elevernes socialkognitive vanskeligheder eller undervisningsforløbet struktur og faglige indhold, er svært at konkludere fuldstændig. Vores oplevelse var dog, at der var forskel på f.eks. fokuselevernes evne til at skifte perspektiv og tænke i alternative løsninger og strategier; Rasmus viste tegn på tilegnelse af viden om andre mennesker og formåede at kunne sætte sig ind i andres perspektiv, mens Emil virkede

udfordret på sin forestillingsevne, der er ret centralt ift. perspektivskifte. Dette er i socialkognitivt henseende en kendt vanskelighed, som også spiller en stor rolle i interkulturelle læring (Risager og Svarstad, 2020, s. 32-34; Bartram et al., 2021, s. 31). Det kan derfor blive udfordrende at arbejde med verdens mangfoldige perspektiver, som er helt essentiel, når man beskæftiger sig med kultur, verden og samfund (Risager og Svarstad, 2020, s. 32-34), hvis man har vanskeligt ved at sætte sig ind i andres perspektiv.

Hvis man ønsker at bruge scenariedidaktik til at udvikle (special)elevers sociale, sproglige og interkulturelle kompetencer og muligheder, må man være opmærksom på og tage højde for elevernes forudsætninger. Undervisningen må tilrettelægges så den understøtter den enkelte elevs sociale kognition, f.eks. både gennem sproglig stilladsering, scenarier som er tæt på elevens livsverden så forestillingsevnen ikke udfordres for meget, grundigt arbejde med interkulturelle scenarier og adgang til konkrete handlemuligheder i scenarierne. Det skal dog nævnes, at dette kun er på baggrund af de erfaringer vi har fra den pågældende specialklasse, vi underviste i, og at disse erfaringer ikke nødvendigvis er overførbare til andre specialklasser. Hvorvidt eleverne i specialklassen har udviklet interkulturel kompetence er vanskeligt at konkludere og evaluere; vi så både tegn på udfordringer, men også arbejde med perspektivbevidsthed og decentrering. Det kan derfor ikke udelukkes, at en sådan undervisning kan være med til at udvikle elevernes interkulturelle kompetencer, sociale kognition og sproglige muligheder/kompetencer. På baggrund af dette mener vi at social læring *kan* fungere som en implicit del af engelskundervisning i specialklasser, der er bygget op omkring interkulturel læring med en scenariedidaktisk tilgang. Derigennem arbejdes der både med engelskfagligt indhold med fokus på sprog og interkulturalitet sideløbende med udviklingen af sociale funktioner og -kognition. Denne form for social læring kalder vi for 'funktionel social læring'.

Et nyt perspektiv - Social læring i almenområdet

Vi har med blik for *de otte kerneudfordringer* hos børn med socialkognitive vanskeligheder (Bartram et al., 2021, s. 34-51) forsøgt at undersøge om arbejdet med interkulturel kompetence i en scenariedidaktisk undervisning bla. kan styrke eleverne i en specialklasses sociale kompetencer. Efter inklusionsloven, der blev indført i 2012 (Retsinformation, 2012), ses et inklusionstiltag, der forsøger at integrere elever med særlige behov i almenklasser. Det fremgår at: "Børn med særlige behov skal så vidt muligt ikke udskilles til særlige undervisningstilbud,

men undervises sammen med deres kammerater i den almene undervisning (...)” (Børne- og Undervisningsministeriet, 2024). Men vil dette kræve en fusionering af almen- og specialpædagogiske metoder, for at imødekomme alle elever? (Bartram et al., 2021, s. 8).

Fra et engelskfagligt perspektiv, er det interessant at overveje, om arbejdet med interkulturel kompetence i en scenariedidaktisk engelskundervisningen kan være med til at understøtte inklusionselevs sociale kognition, samtidigt med, at de på lige fod med klassekammeraterne kan fordybe sig i det faglige indhold. Som vi forsøgte at belyse i diskussionen, kan tilgangen som vi afprøvede i specialklassen have et implicit element af social læring i skyggen af den interkulturelle læring. Det kaldte vi for ‘funktionel social læring’. En sådan tilgang kunne være med til at udvikle elevs sociale kognition, uden at det sker separat fra det faglige indhold. Social kognition indebærer forståelse af, at andre mennesker kan have andre følelser og tanker end vi selv har. Sådan opfanges, bearbejdes, erkendes og reageres der på andre menneskers adfærd og intentioner (Bartram et al., 2021, s. 31). Dette gælder altså også mennesker fra andre kulturer, lande, sociale grupper m.m. Det er netop vores viden om andre menneskers tanker (perspektiver) (Risager og Svarstad, 2020, 32-34), som man i engelskundervisningen vil lære elever om, så de kan tilegne sig interkulturelle kompetencer. Der kan altså argumenteres for, at også almenelever kan have gavn og glæde af faglig undervisning, der har et sideløbende og implicit fokus på social læring. Desuden kan man forestille sig, at når børn med særlige behov, herunder børn med socialkognitive vanskeligheder, undervises sammen med kammerater i almenundervisning, kan ‘funktionel social læring’ bidrage til at give eleverne indsigt i hinandens perspektiver. Dette kan afføde bevidsthed om eget og andres perspektiver, både inden- og udenfor undervisningen. Yderligere kan det potentielt afmystificere socialkognitive vanskeligheder i klassefællesskaber og være med til at bygge bro mellem almen- og specialområdet.

Litteraturliste

Bøger

- Bartram, E., Dahlstrøm, M. R., Lambæk, R., Poulsen, K. D., Rønn, M. B. og Høegh, C. T. (2021). Indledning. I: E. Bartram og M. R. Dahlstrøm (red.). *Social læring - en håndbog i et lære børn med socialkognitive vanskeligheder at forstå og handle i den sociale verden* (s. 15-24). Dansk Psykologisk Forlag.
- Byréus, K. (2005). *Du har hovedrollen i dit liv: om forumspil som pædagogisk metode til frigørelse og forandring*. Forlaget DRAMA.
- Canger, T. og Kaas, L. A. (2021). *Praktikbogen - Didaktik, klasseledelse og relationsarbejde*. 2. udgave. Hans Reitzels forlag.
- Hanghøj, T. (2008). *Playful knowledge. An Explorative Study of Educational Gaming*. Ph.d.-afhandling. Odense: Syddansk Universitet.
- Hanghøj, T., Misfeldt, M., Bundsgaard, J., Skov Foug, S. S., Hetmar, V. (2017). Omverdenens praksisformer i undervisningen. I: T. Hanghøj og J. Bundsgaard (red.). *Hvad er scenariedidaktik?* (kap. 1). Aarhus Universitetsforlag.
- Hasse, C. (2013). Vygotskys sociokulturelle læringsteori. I: A. Qvortrup og M. Wiberg (red.). *Læringsteori og didaktik* (kap. 6). Hans Reitzels forlag.
- Jacobsen, S. K. og Olsen, M. (2019). Kompetenceområder i sprogfagene - engelskfaget i et didaktisk perspektiv. *Sprogfag i forandring 1, 3. udgave*, s. 227-273.
- Knudsen, L. E. D. (2016). Interventionsstudier. I: S. Glasdam, G. R. Hansen og S. Pjengaard (red.). *Bachelorprojekter inden for det pædagogiske område* (s. 316-321). Hans Reitzels Forlag.

- Rhode, L. (2022). Scenariedidaktik i sprog - et overblik. I: M. Misfeldt, J. Bundsgaard, S. Skov Foug, T. Hanghøj (red.). *Håndbog i scenariedidaktik* (kap. 20). Aarhus Universitetsforlag.
- Risager, K. og Svarstad, L. (2020). *Verdensborgeren og den interkulturelle læring*. 1 udgave. Samfundslitteratur.
- Winner, M. G. (2013). *Social tænkning: At lære børn og unge med socialkognitive vanskeligheder at agere socialt*. Forlaget Pressto ApS.

Hjemmesider

- Børne- og Undervisningsministeriet (2019). *Fælles Mål for Engelsk*. Lokaliseret 10/4/2024 på: https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/GSK_F%C3%A6llesM%C3%A5l_Engelsk.pdf
- Børne- og Undervisningsministeriet (2024). *Regler for specialundervisning*. Lokaliseret 26/5/2024 på: <https://www.uvm.dk/folkeskolen/laering-og-laeringsmiljoe/specialundervisning/regler-for-specialundervisning>
- Børne- og Undervisningsministeriet (2024). *Regler om inklusion*. Lokaliseret 25/5/2024 på: <https://www.uvm.dk/folkeskolen/laering-og-laeringsmiljoe/inklusion/regler-om-inklusion>
- Retsinformation (2012). *Forslag til lov om ændring af lov om folkeskolen, lov om friskoler og private grundskoler m.v. og lov om folkehøjskoler, efterskoler, husholdningsskoler og håndarbejdsskoler (frie kostskoler)*. Lokaliseret 25/5/2024 på: <https://www.retsinformation.dk/eli/ft/201113L00103>

Bilag

Bilag 1 - Interviewguide og interview-uddrag, Katja

Emner	Spørgsmål
Elevgruppen	<ul style="list-style-type: none">• Kan du beskrive elevgruppen i overordnede træk? Hvem har vi at gøre med?• Hvilke dilemmaer eller problematikker ser du i elevernes livsverden - både udenfor skolen og i undervisningen?• Kan du kort beskrive en "almindelig" arbejdsdag for dig som lærer i en specialklasse?
Særlige opmærksomheder	<ul style="list-style-type: none">• Når vi kommer ud og underviser, hvad skal vi være særligt opmærksomme på?
Aktuelle emner og temaer	<ul style="list-style-type: none">• Hvad arbejder I med lige nu i engelskfaget? Hvilke temaer/emner/underemner er i fokus?• Hvordan arbejder eleverne med emnet? Hvilke læreprocesser?
Interkulturel kompetence	<ul style="list-style-type: none">• Gennem vores fokus på scenariendidaktik og forumspil er vi særligt optaget af at udvikle elevernes interkulturelle kommunikative kompetence. Har eleverne erfaring med andre kulturer i undervisningssammenhæng? Hvis ja, hvilke interkulturelle problematikker eller dilemmaer er vigtige at inddrage i undervisningens indhold?

Sofie: "Så det vi er nysgerrige på det er din dagligdag i en specialklasse, som lærer i en specialklasse, og dine erfaringer med de her elever. Så kunne du ikke starte med at i overordnet træk beskrive hvilken elevgruppe det er du har med at gøre til daglig?"

Katja: "(...) vi har rigtig mange med ADHD også og autisme og ADHD, så dobbeltdiagnostiseret. Men jeg vil sige at vi har meget få, som man vil klassificere som klassisk autister eller unge med autisme. Resten er egentlig en meget udadgående flok; de er sociale, de søger hinanden, de vil gerne fællesskabet (...) De har et meget højt ambitionsniveau, og de vil rigtig gerne skolen."

Sofie: "Men er der så også et element af sådan perspektivskifte for eleverne? Altså det lyder til også når man f.eks. vælger at skrive en terminsprøve med udgangspunkt i noget irsk, at der også er en eller anden grad af at eleven ligesom sætter sig ind i hvad indebærer dét så?"

Katja: "Det er jo også en elevgruppe, der bliver hurtigt træt og hurtigt sådan mister koncentration og energi. (...) de fleste har jo store udfordringer med forestillingsevnen;

simpelthen at forestille sig altså noget som de ikke har oplevet, eller “hvis det ikke er sket for mig, så kan det jo ikke ske”. (...) at stille dem til at komme på noget med deres fantasi, det er et stort krav til de elever. For nogen vil de have pærelet ved det (...). Men der kan være nogen som synes det er enormt svært og kan måske også have svært ved at forstå den der linje man går på, hvor man kan være fantasifuld og kreativ men stadig inden for rammerne.”

Joël: *“Vil det så være umuligt at arbejde med, eller nu overdriver jeg lidt, men når du siger det på den måde, vil det være umuligt at arbejde med konkrete situationer hvor de netop skal være aktive, eller hvad kan man sige medbestemmende i hvordan man arbejder med eller løser sådan en situation eller sætter sig ind i sådan en situation, som er fremmed for dem? Eller vil det bare være andre løsninger end man typisk vil se hos...”*

Katja: *“Jeg tror ikke det er umuligt, det tror jeg bestemt ikke. Men jeg tror også det kan være en udfordring, og jeg tror der er nogen der vil være, hvad kan man kalde det, kritiske over for simpelthen altså i stedet for at kunne sige “jeg forstår det ikke” eller “jeg ved ikke hvad jeg skal” eller “jeg kan ikke finde på noget”, så simpelthen sige “det er urealistisk, det kan man ikke, det kan ikke lade sig gøre” og måske blive sådan lidt defiant på en eller anden måde. Men jeg tror slet ikke, det er umuligt, og de er vildt dygtige og kreative, og man kan udsætte dem for meget.”*

Bilag 1.1 - Lydoptagelser fra undervisningen

1. undervisningsgang (Lydklip A):

https://drive.google.com/file/d/13BU1gC0pEGlyG71BGb5_BG99cYDBHLiU/view?usp=drive_link

1. undervisningsgang (Lydklip B):

https://drive.google.com/file/d/1TZNGUfY47wro2mGyQHMr8kTFWxOwydRg/view?usp=drive_link

2. undervisningsgang (Lydklip C):

https://drive.google.com/file/d/1_Rq8d-nQi_ZId6iFzPrXaQSBCfhIopRs/view?usp=drive_link

2. undervisningsgang (Lydklip D):

https://drive.google.com/file/d/1F6diD6efMaWV0mDRf61SN1KMNXBziTfh/view?usp=drive_link

Bilag 2 - Undervisningsforløb

Første undervisningsgang, 2x45 min

Fase, Cyklus-model	Tid	Indhold, faglige begreber	Læringsmål - lærerformulere og Fælles Mål efter 7. klassesetrin	Undervisnings- og arbejdsformer	Evaluering
	3 min	<p>Introduktion:</p> <p>Hvad er et dilemma? Hvad gør et dilemma til et dilemma?</p> <p>Eleverne introduceres til dilemma cards (bilag 4).</p>	—	Samtale i grupper og plenum	—
Bemærke, <i>Noticing</i>	20 min	<p><u>4-hjørne øvelse</u></p> <p>Vi (Joël og Sofie) “sætter scenen” ved at fremvise følgende scenarie:</p> <p><i>This scenario happens right outside of the school property. Two pupils are leaving school and are on their way home. One of them is a refugee from Syria and has been in the country for 7 years, and speaks the Danish language fluently. Suddenly a pedestrian bumps into them and yells:</i></p> <p><i>“Get out of my way you stupid foreigner!”</i></p> <p><i>“Excuse me, what did you say?”</i></p>	<p><u>Lærerformulere</u></p> <p>- Eleven bliver bevidst om eget og får indblik i andre perspektiver i/på en konkret situation.</p>	Samtaler i grupper	<p>Har eleverne deltaget i 4-hjørne øvelsen?</p> <p>Har eleverne delt og argumenteret for deres eget perspektiv, og deltaget i forhandling af betydning i gruppesamtalerne?</p>

“You always take up so much space! Just go back to the desert and stay there!”

Eleverne forestiller sig, at de er flygtningen.
Efterfølgende får eleverne fire valgmuligheder,
én for hver af klasserummets hjørner:

Option 1:

I would get sad, walk away and say nothing.

Option 2:

I would calmly confront him and ask what I have to do to deserve those words.

Option 3:

I would get angry

Option 4:

Make up your own solution.

Eleverne skal nu placere sig i det hjørne af klasserummet, de mener er den løsning der er tættest på dét, de selv ville gøre i ovenstående scenarie. Når eleverne har placeret sig det sted de mener er tættest på det de selv kunne gøre, kan et par af dem der står i ‘other’ hjørnet dele deres ideer (hvis nogle har placeret sig dér). Derefter

		mødes eleverne i bordgrupper og argumenterer for deres synspunkt. Vi spiller scenariet igen og beder dem igen om at placere sig i hjørnerne, for at se om de placerer sig et andet sted end sidst. Dette kan være udtryk for ændring i perspektiv.			
Sammenligne, <i>Comparing</i>	30 min	<p>Eleverne inddeles i 3 grupper med 3-4 elever i hver. Hver gruppe får en flipflap med 4 dilemmaer (fra dilemma cards nederst i dokumentet), som de på skift skal forholde sig til. Én Emilr “yes’er” og en er en ”no’er”, mens den tredje styrer flipflappen.</p> <p>Med de chunks som er på dilemma kortene skal de argumentere for eller imod. Det er eleven, der styrer flipflappen, som skal forholde sig til dilemmaet, men alternativt kan gruppen sammen diskutere og forhandle løsninger i fællesskab.</p> <p>Når de er færdige med dilemmaet finder de et nyt og rollerne byttes. Når eleverne har været alle kortene igennem afsluttes aktiviteten.</p>	<p><u>Lærerformuleret</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Eleven har fået indblik i andres perspektiver og eksperimenteret med at sætte sig ind i dét. <p><u>Fælles Mål, Samtale</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Eleven kan indgå i en enkel, spontan samtale om kendte emner. - Eleven har viden om enkle indlednings- og afslutningsgambitter. 	Diskussion i grupper	<p>Har eleven deltaget i flipflap-aktiviteten og derigennem forholdt sig til sit eget men også andres perspektiver på dilemmaer?</p> <p>Har eleven deltaget i gruppesamtalerne om dilemmaerne?</p>
Pause	10 min				

Reflektere, <i>Reflecting</i>	20 min	Eleverne kontekstualiserer billederne individuelt ift. dilemmakortene (hvilke billeder “passer” til hvilket dilemma? Der er intet facit). Derefter mødes de i gruppen og diskuterer hinandens valg og perspektiver ved hjælp af chunks i form af sætningsstartere (nederst i dokumentet). Der argumenteres for egne valg.	<u>Fælles Mål, Samtale</u> Eleven har viden om argumentative sproghandlinger.	Individuel refleksion + diskussion i grupper	Har eleven kontekstualiseret billederne og argumenteret for hvorfor de er kontekstualiseret, som de er?
Anden undervisningsgang, 2x45 min					
Reflektere, <i>Reflecting</i>	10 min	Warm-up: Eleverne sætter sig i samme grupper som sidst, hvor de får udleveret dilemma cards og billederne. Dette skal igangsætte en snak om, hvad vi havde om sidst.		Samtale i grupper og opsummering i plenum.	—
Interagere, <i>Interacting</i>	15 min	4-hjørne øvelsen fra sidst for at gentage og opsummere. Har eleverne dannet sig nogle nye perspektiver og placerer de sig i nogle andre hjørner end sidst? De elever der har placeret sig ved “other” fortæller nu om deres forslag.	<u>Lærerformuleret</u> - Eleven bliver bevidst om eget og får indblik i andre perspektiver i/på en konkret situation.	Diskussion i grupper	Har eleven deltaget og kan man se, at eleven har fået et nyt/andet perspektiv på scenariet?
Pause	10 min				
Interagere, <i>interacting</i>	55 min	<u>Forumspil</u>	<u>Fælles Mål,</u> <u>Interkulturel kontakt</u>	Forumspil i grupper	Har eleven deltaget og kommet med

	<p>Eleverne introduceres til forumspil. Koncept og regler forklares. Forumspillet tager udgangspunkt i scenarierne fra 4-hjørne øvelsen, og eleverne skal på spille på skift i grupperne.</p>	<p>- Eleven har viden om enkle kultur- og samfundsforhold i engelsksprogede områder.</p>	<p>egne løsningsforslag?</p> <p>Har eleven forsøgt at bruge den viden, som han/hun har opnået gennem diskussion og refleksion om perspektiver?</p>
--	---	--	--

Bilag 3 - Dilemmakort

Dilemma 1



Do you think immigrants should live in the same area as in social housing?

Yes...

1. It is easier for them to live with people who share their cultural and religious values/beliefs.
2. Because we don't want crime in other parts of the country.
3. Because these areas are cheaper to live in.

No...

1. It will prevent them from integrating fully into the society.
2. It will divide the country.
3. It will potentially enhance prejudices.

Dilemma 2



Should immigration policies be softened so that foreigners feel more integrated and equal?

Yes...

1. Integrating everyone will contribute to a more equal and prosperous society.
2. It can enhance the individuals' feeling of belonging to the host society.
3. Will motivate foreigners to engage better in education and labor market.

No...

1. Will cause demographic challenges in the receiving country.
2. The system might be abused by those intending to access social welfare.
3. Will invite unskilled workers and increase the unemployment rates.

Dilemma 3



Do you think all foreigners should have the right to vote for general election?

Yes...

1. It will help the foreigners to integrate more easily.
2. It will encourage them to become more politically interested.
3. It is a sign of them being part of the country.

No...

1. Right to vote is related only to nationality.
2. They are already allowed to vote in the country they come from.
3. It could harm the national values.

Dilemma 4



Should immigrants and refugees be able to get an education in our country?

Yes...

1. By doing so, they will get integrated.
2. It is a human right to have access to education.
3. It is a benefit for the country to have educated people.

No...

1. They will steal our jobs.
2. There is a risk that they send the money they earn back to their home country.
3. It is a waste of resources.

Bilag 4 - Billeder til kontekstualiserings-opgave

Categorize these pictures. Which dilemma(s) fit with which picture(s)? Write down next to each picture.



Bilag 5 - Manuskript (option 2) og audience guide

Script for forumtheater - Option 2

1 person in the group is the pedestrian, 1 person in the group is the Syrian refugee and 1 person in the group is the friend.

This scenario happens right outside of the school property. Two pupils are leaving school and are on their way home. One of them is a refugee from Syria and has been in the country for 7 years, and speaks the Danish language fluently. Suddenly a pedestrian bumps into them and yells:

Pedestrian: *"Get out of my way you stupid foreigner!" (say this in an angry way)*

Syrian refugee: *"Excuse me, what did you say?" (say this in a shocked way)*

The pedestrian mumbles: *"You always take up so much space! Just go back to the desert and stay there!" (say this in an angry way)*

Syrian refugee: *"Why are you saying that to me?" (say this in a shocked/curious way)*

The pedestrian shrieks: *"Because we don't want you in our country! You keep taking our jobs and tax-money!" (say this in an angry way)*

Guide for the audience

You are in the audience, and you now have the option of trying to change the outcome of the situation you are watching. You can change the outcome by saying "STOP" and switch with one of the actors OR give them advice. You can switch with any of the actors.

Here are some questions that can help you think about ways to change the outcome:

- What can the Syrian refugee do differently in this situation?
- What can the friend do to help?
- What can the pedestrian do to make his/her opinion clearer?
- Can the situation be calmed down in any way?
- What feelings does the pedestrian have?
- Is someone right or wrong in this situation, or is there just a difference in how the characters see the world?

Bilag 5.1 - Sætningsstartere

Sætningsstartere kontekstualiseringsøvelse

Sentence openers

- I can see that you matched this picture with this dilemma card. Why is that?**
- Can you tell us why you matched that picture with that dilemma card?**
- This picture fits with this dilemma card because...**
- I can see your point, but it also fits with...**
- That is interesting, but from my perspective it is...**

Sætningsstartere dilemmakort-øvelse

Sentence openers

- From my point of view...
- In my opinion...
- I will argue that...
- I think that...
- I believe that...
- That's a good point, but...
- On the one hand... On the other hand...