

K1 prøve

Gabriella Riis Bensimon 102142554

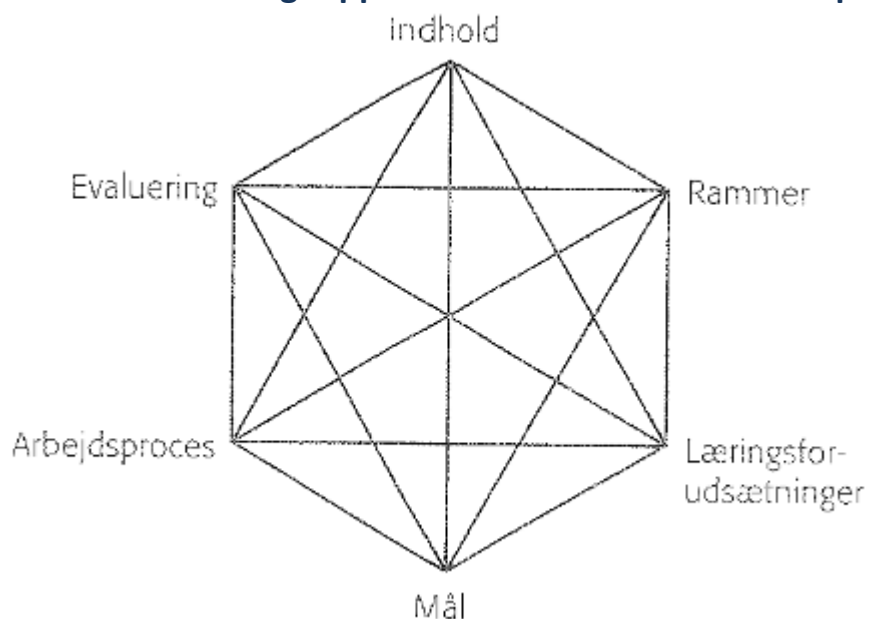
Vejleder: Anne-Lise Jakobsen

Anslag: 23.919

4. maj 2015

PE-14-14

Produkt 1: Hiim og Hippos relationsmodel ifm. første praktikperiode



LÆRINGSFORUDSÆTNINGER:

Gruppen af børn er meget homogen grundet alder, men deres habitus er meget forskellig, og nogle af drengene har klart sværere ved at blive fastholdt i en aktivitet end andre. Jeg har prøvet at vælge nogle aktiviteter, der ikke varer alt for lang tid og hvor der umiddelbart ikke stilles høje krav til børnenes forudsætninger, for at kunne forstå aktiviteten, eller have sociokulturel baggrund der forhindrer dem i at deltage.

Det er meget vigtigt for mig at ingen børn bliver ekskluderet fra aktiviteten, hvis de ønsker at være med, skal de have lov. Planen er at være tre pædagoger tilstede, så der burde være tid/mulighed til at sørge for at alle kan være med.

RAMMEFAKTORER:

Vi har fået stillet en gymnastiksal til rådighed, så der burde ikke være problemer med pladsen. Jeg er blevet nød til at lave lidt om i nogle af legene, grundet manglede rekvisitter, som fx stole til stoledans, men jeg fandt dog et godt alternativ. Det eneste reelle problem der kunne opstå, er det tekniske. Jeg skal have musikken til at virke, før jeg kan igangsætte stoledans aktiviteten. Jeg havde desværre ikke mulighed for at afprøve afspilleren, før den egentlig bevægelsestime. Aktiviteterne stiller ikke nogen krav til institutionens økonomiske forhold, da vi allerede har en aftale med den skole som låner os gymnastiksalen. Det ligger i gåafstand, og de stiller ligeledes et musikanlæg til rådighed.

Jeg har valgt aktiviteter, hvor antallet af børnene ikke er væsentligt, det kan både forløbe med en stor og en lille gruppe, så fravær ikke har indflydelse på min planlægning.

MÅL:

Jeg forventer at børnene drager nye kompetencer inden for:

Motorik – en oplagt mulighed for at styrke deres motorik og gøre dem mere opmærksomme på hvordan de kan bruge deres krop.

Socialt – det er nye rammer, det i sig selv kan ofte skabe nye relationer, og nye roller – dvs.

andre børn kan opleve succes i bevægelses legene, nogen børn som måske ellers har det svært i skole mm.

Fællesskab – nogle af legene er baseret meget på samarbejde og fællesskab, på den måde vil nogle af børnene blive "tvunget" sammen med nogen de måske ikke normalt finder sammen med.

Fantasi – med lege som "hospitalsleg" er der rig mulighed for at lade fantasien slippe løs. Jeg vil sørge for at der bliver givet plads til at digte en historie og lade børnene gribe nogle af deres impulser under legen.

INDHOLD:

"Hospitals leg" – en form for fange leg. Når man er fanget er man "død" og fire andre børne skal derfor bære en til hospitalet (store madrasser), man kan dog KUN hjælpe nogen til hospitalet, hvis man er fire børn, en til hver arm og ben. Den styrker børnenes samarbejde, da man skal være fire personer om at bære "den sårede" hen til hospitalet.

"Stop dans" – fordi det er lidt grænseoverskridende for dem, men konkurrence delen i det motiverer dem til at yde deres bedste. Da jeg ikke havde stole til rådighed, hængte jeg overtrækstrøjer op på ribberne og det gjaldt derfor om at nå ,at få en trøje.

"Banke bøf" – forespørgsel fra flere af drengene, en leg de kender og vidste hvad gik ud på *"Kæde fanger"* – igen, fordi det styrker deres samarbejder, de holder i hånd to og to og skal blive enige om hvilken vej de vil løbe. Derudover skal de holde øje med at når de bliver fire børn i én kæde, splittes kæden op i to. Styrker også motorikken i høj grad.

"I bur" – skal bruges som afsluttende leg, da det gælder om at være stille og rolig, på den måde kan børnene falde til ro inden vi forlader gymnastiksalen. Alle (på nær en) står i en rundkreds og holder hånd, det barn som er i midten skal prøve at bevæge sig udenfor cirklen uden at de andre høre ham/hende.

LÆREPROCESSER:

Jeg synes, det er vigtigt at lave en blanding af nye lege og lege de kender, da jeg tror det bliver for meget ny information for denne aldersgruppe, hvis denne time udelukkende består af ukendte lege. Jeg havde visse betænkeligheder ved at inddrage børnene i hvilke aktiviteter der skulle foregå, fordi jeg, af gode grunde, ikke ville kunne imødekomme alles ønsker. Derfor valgte jeg et par dage inden, at gå rundt til de børnene jeg vidste skulle med og snakke med dem i små grupper, imens de var i gang med noget andet. På den måde vi os en stille og rolig snak, hvor ingen følte at nogen blev til gode set mere end andre og det virkede ikke så formelt. Det synes jeg fungerede rigtig godt og de kom med nogle rigtige gode forslag, som jeg skrev ned og kan bruge senere hen.

EVALUERING:

Tilstede var 3 voksne og 18 børn.

Da jeg planlagde "stop dans" havde jeg ikke skænket det en tanke, at der selvfølgelig ville ryge flere og flere børn ud og de ville ende i den anden side af salen, uden noget at lave. Det forstyrrede mig enormt meget at kunne se at de kedet sig og blev utålmodige. Jeg skulle styre musikken og selvom de to andre pædagoger prøvede at få de udgået børn til at forholde sig rolig, synes jeg det var for lang tid for dem at skulle vente. Derfor er denne aktivitet nok bedre at lave med en mindre gruppe børn, så der ikke går så lang tid fra den første ryger ud til legen er ovre.

Under "hospitalsleg" var det spændende at lægge mærke til hvordan de langsomt opdagede hvilken måde man bedst kunne arbejde sammen på, nogle af børnene tog en fører position og blev dem som fortalte de andre hvor de kunne hjælpe til. Med få undtagelser, var det ikke overraskende, hvem der påtog sig førerrollen, men jeg blev overrasket over hvor hurtigt de andre accepterede at nogen var ledere, imens de andre aggregerede arbejdere.

Jeg troede, at jeg havde styr på kæde-fanger legen, men da legen gik i gang var det tydeligt at de regler jeg havde med ikke kunne benyttes i de rammer og med denne gruppe. Det var alt lige fra at de ikke kunne "huske" om de var blevet fanget, til det helt lavpraktiske som at gulvet var for glat og da de rendte rundt på strømpe sokker, betød det at alle gled rundt og flere kom lidt til skade og måtte trøste. Jeg valgte derfor at ændre på reglerne og tilpasse dem til den givne situation. Det løste nogle af problemerne, men de fysiske rammer kunne ikke ændres og jeg afsluttede legen tidligere end planlagt.

Til sidst, legede vi den "stille" leg (i bur) hvor alle lige skulle tage en dyb indånding og koncentrere sig om at være stille nok til at kunne høre nogen liste rundt. Jeg kan godt lide idéen om at man slutter af med at samle børnene og giver dem mulighed for at blive rolige. Det fungerede også fint og de fleste lod til at gribe muligheden for at slappe med lukkede øjne et kort øjeblik.

Produkt nr. 2: Case fra Schuberts Minde

Begreber der ligger til grund for analysen:

DET NARRATIVE BLIK: (Ritchie) Det Narrative blik er en dialogbaseret tilgang til praksis. Formålet er at skabe et positivt selvbillede, via narrative fortællinger. Narrativ fortælling kan bruges som et værktøj til en bedre forståelse af en hændelse, ud fra eksisterende viden eller forståelse af os selv og den omverden vi interagerer i.

ASYMMETRISK RELATION: (Relationsmodellen, Flemming Andersen) Relationen mellem to parter, en overordnet og en underordnet. Der er en skæv magtfordeling hvor den overordnede har magt til at bestemme hvad den underordnede må og ikke må.

ANERKENDELSE/UNDERKENDELSE: (Schibbye) Anerkendelse er eksistentielt for mennesket og bunder i vores behov for at blive set og hørt af dem som vi har en relation til. Schibbye tager udgangspunkt i at selvet kun kan udvikle sig i relation til andre, virkeligheden kan på den måde forstås relationel og vi påvirker derfor hele tiden hinanden. I denne paradoksale tanke, er vi altså kun i stand til at blive autonome, hvis vi indgår i en relation med andre.

Schibbye mener at en subjekt-subjekt relation er en forudsætning for anerkendelse. Barnet skal ses som et subjekt med egne meninger og følelser, der ikke nødvendigvis stemmer overens med pædagogens synspunkter og holdninger. Igennem anerkendelse får barnet mulighed for at være selvreflekterende, og lærer sine egne følelser og behov at kende. Anerkendelses modsætning er underkendelse. Den medfører kritik, ignorering og underminering af barnets følelser. Dette ses i en subjekt-objekt relation, hvor pædagog (subjekt) vurderer sine egne følelser til at være mere "rigtige" end barnets (objekt).

Case nr. 1: Anders Krejbjerg og Camilla

Camilla er netop vendt tilbage til Schuberts Minde efter at have været stukket af. Hun stak af efter en episode der endte med at pædagogerne fastholdt hende. Hun fortæller at hun er vendt tilbage fordi hun ved at hendes skolegang er vigtig, og at hun skal afslutte 9. Klasse. Miljø terapeuten Anders modtager hende, men mener at Camilla med sit kropssprog giver indtryk af at hun og Anders er fjender. Camilla fortæller at hun ikke gider være på Schuberts Minde, og egentlig kun er kommet tilbage fordi hun skal gøre sin skole færdig. Anders minder Camilla om at når hun er på Schuberts Minde, så er det deres regler, normer og værdier der gælder og at dem bliver der ikke rykket på. Camilla spørger om hun har gjort noget forkert, og Anders svarer at han ikke synes hun spreder en positiv stemning. Han forklarer at hvis Camilla prøver at angribe de normer og værdier Schuberts Minde står for, må de bede hende om at gå. Camilla siger at hun da bare kan gå igen. Anders siger at han har gjort klart hvad han forventer og hvad han gerne vil have og at det nu er op til Camilla at leve op til det.

Case nr. 1: analyse

Hvis vi ser på scenen mellem Anders og Camilla fra et anerkendende perspektiv, optræder Anders uafgrænset ved at tage sit eget udgangspunkt for givet. Han formår ikke at skelne mellem sit eget og Camillas perspektiv og skaber ikke rum for at hendes oplevelse og tanker er gyldige.

Hvis vi skal bruge begrebet *Det Narrative blik*, understøtter Anders Camillas negative selvfortællinger, når han fortæller hende, at hun opfører sig fjendeligt og at hun spreder dårlig stemning. Camilla reagerer med modvilje og protest mod den asymmetriske relation, som Anders forsøger at fastholde dem i. Han udviser manglende interesse for, og anerkendelse af hendes oplevelse af forløbet, og har mere fokus på at klargøre reglerne for hende, end han har på at lade hende udtrykke sig. Dette medfører yderligere modstand og afholder dem fra at indgå i en konstruktiv, løsningsorienteret dialog.

Produkt 3: Case fra første praktik

Begreber der ligger til grund for analysen:

DOXA: Bourdieu betegner de utalte meninger/regler der findes i en institution for doxa. Doxa er en formodning eller en forventning og er et udtryk for det selvfølgelige, som tages for givet på et felt. Et felt forstås som et system af relationer mellem positioner, her den pædagogiske position. Man kan sige at det er pædagogernes habitus, der skaber institutionens doxa, fordi det er pædagogernes holdninger til, hvad der er rigtigt og forkert, normalt og unormalt der kommer til udtryk. Pædagogerne i en hvilken som helst institutionen er alle udstyret med et sæt værdier, som de har med fra deres egen habitus. Det er værdier som de ikke tænker videre over, og det er helt ubevidst at disse værdier bliver givet videre og bliver set på som værende rigtige. Hvis man konstant er selvreflekterende, vil man nemmere kunne se bort fra en bestemt doxa, når et barn ikke "overholder" denne. På den måde vil man som pædagoger også kunne bidrage til at barnet opnår kapital.

VOKSNES DEFINITIONSMAGT: (Berit Bae) Ifølge Berit Baes artikel "Voksnes definitions magt og børns selvoplevelse", defineres definitions magt som når den voksne er i en overmægtig

position i forhold til barnet, når det gælder dets oplevelse af sig selv. Den voksne definerer og vurderer her barnets handlinger ud fra egne værdier og holdninger. I relationen mellem barn og voksen vil definitionsmagten ikke være helt til at sætte sig ud over, men der er en forskel på at bruge eller misbruge definitionsmagten. Den voksne har på samme måde ansvaret for i hvilken retning relationen udvikler sig. Selvfølgelig er definitionsmagten ikke forkert i sig selv, men vi er nødt til at være bevidste om denne magt, reflektere over hvordan vi bruger den og undgå at misbruge den. Den magt som pædagogen er i besiddelse af kan både bruges til at fremme barnets selvstændighed, men den kan ligeledes også være med til at underminere barnets selvstændighed.

NB! Se også tidligere beskrivelser af anerkendelse samt det narrativ blik.

Case: "Store drenge kan også græde"

Det er fredag på fritidshjemmet og det betyder Børnemøde. En fælles samling hvor alle børnene fra alle stuer samles i fællessalen og diskuterer forskellige emner, store som små.

I dag er det overordnede tema: vold, både psykisk og fysisk. En skolepædagog står for at lede mødet og sørger for alle bliver hørt. Mange børn kommenterer på emnet og kommer med deres egne erfaringer om hvordan de håndterer deres egen vrede. En 3. klasses dreng rækker nu hånden op og vil ytre sin mening foran de andre. Drengen har over en længere periode været udad reagerende, men optræder nu meget reflektivt og giver udtryk for at han angår sine voldsomme handlinger. Han bliver tydeligt rørt, tårerne triller ned af hans kinder imens han fortsætter med at fortælle.

Ingen pædagoger lader til at reagere på hans følelser og han er nu i en meget sårbar position. En mandlig pædagog gør sin mening tilkendende og siger at han ikke skal græde, det er han for stor til. Dette resulterer i at drengen rykker sig lidt tilbage og "melder sig ud" af cirklen af børn. Han sidder nu alene og sunder sig, imens en lille gruppe børn fra 0. klasse kigger nysgerigt på ham.

Case analyse:

Jeg vil først se på casen med et psykologisk samt praktisk perspektiv, og det er derfor oplagt at have Berit Bae med. Ifølge Bae ved vi at det er barnets primære omsorgspersoner/voksne, der er med til at danne grundlag for barnets udvikling af selvværd og selvrefleksivitet. For børn i de tidlige skoleår er relationen til pædagogerne/lærerne i skolen og på fritidsordning således særdeles vigtigt, da de fleste børn i den alder befinder sig i institutionelle rammer 7-8 timer om dagen. Hun mener ligeledes at det i en barn-voksen relation, altid er den voksne der bærer ansvaret for relationen og hvordan denne udvikles. Hvis pædagogen er bevidst om sin definitionsmagt, vil den anerkendende tilgang være indlejret i kroppen hos pædagogen.

Med dette i baghovedet havde jeg svært ved at forstå hvorfor pædagogen reagerede, som han gjorde. Pædagogen bruger sin definitionsmagt negativt i forhold til at underminere drengens følelser, ved at fortælle ham at han skal stoppe med at græde, og gøre det til noget "unormalt" at græde, hvis man angår sine handlinger.

Der gives ikke plads til at anerkende hans selvrefleksivitet, hvilket resulterer i at drengen føler sig sårbar og skamfuld og vælger derfor at han ikke vil deltage aktivt i resten af mødet. Dette på trods af, at han netop har optrådt meget modig, ved at dele sine dybeste tanker overfor de andre. Anne-Lise Løvlie Schibbye mener at nogle relationsformer kan virke begrænsende og hæmmende på barnets selvrefleksivitet, mens andre er støttende og udviklende. Den relation der er imellem den nævnte pædagog og drengen fra 3. klasse virker meget begrænsende, pædagogen misbruger sin magt til at sætte grænser for drengens udtryk. Pædagogen positionere sig som subjekt og drengen bliver objekt, det er en voksenstyret relation, hvor drengen bliver belønnet hvis han gør som pædagogen ønsker og straffet (i denne case er det i form af manglende anerkendelse) når han agere uønsket og bryder med fritidshjemmets institutionslogikker. Ud fra drengens kropssprog og det faktum at han trækker sig væk fra gruppen af børn, virker han afmægtig over for institutionens system og har svært ved at forstå de koder, som pædagogen benytter.

Denne negativ ladet kommentar fra pædagogen understøtter drengens i forvejen, negative selvfortælling, når han får at vide at han ikke agerer som en "normal" tiårig dreng gør. Jeg tænker at, pædagogen kan have flere grunde til at have netop denne definition af hvordan en dreng på ti år skal være.

Hvis man skal se på casen med Bourdieu briller, er det tydeligt, at der er en doxa i dette felt (institutionen), der siger at store drenge ikke skal græde, hvilket denne 3. klasses dreng ikke formår at leve op til. Jeg fik indtryk af at de ansatte pædagoger havde mange fælles værdier, der blev derfor ikke stillet spørgsmålstegn ved den måde tingene blev gjort på. Doxa er altså opstået på baggrund af feltets fælles værdier og holdninger, derfor er det først når en udefrakommende ser på, at der kan opstå tvivl om rigtigheden af institutionens metoder. Når drengen ikke lever op til feltets doxa, opnår han ingen socialkapital og i det han trækker sig fra aktivitet, opstår der en eksklusion af individet.

Produkt 4: Logbog samt overvejelser om kønsidentitet

På fritidshjemmet Pingvinen, har de valgt at alle "ud af huset" aktiviteter skal foregår i køns- og aldersopdelte grupper (store drenge, små drenge og piger). Jeg forsøgte at forholde mig saglig og undrende til dette og stillede ofte spørgsmål, jeg søgte en faglig argumentation for hvorfor man havde valgt at gøre det på denne måde, men deres respons var klar; "sådan havde de altid gjort". Jeg vurderede at dette ikke var min "kamp", og valgte at holde min forundring for mig selv og mine logbogsnotater, som jeg vil give et lille indblik i her:

Onsdag den 11. februar:

Så blev det vinterferie og turen går til Kastrup skøjtehal med cirka 20 børn. Da vi ankommer får jeg at vide at vi først og fremmest skal have skøjter til drengene, så de kan komme hurtigt ud på isen, de har nemlig ikke så meget tålmodighed til at sidde stille. Det undrer mig at man vurderer niveauet af energi, udelukkende på baggrund af barnets biologiske køn, men gør som der bliver sagt. En pige kommer over til mig og spørger hvornår det er hendes tur og jeg må skuffe hende med at hun lige må vente til de sidste seks drenge har fået deres skøjter. Hun er skuffet, men virker ikke overrasket over mit svar.

Fredag den. 20 februar:

I dag er der ingen turer ud af huset, hvilket betyder rigtig mange børn, på ikke særlig meget plads. Jeg foreslår derfor, at jeg tager nogle af børnene med ud og leger, min vejleder synes det er en godt forslag og tænker at jeg kan tage en gruppe piger med ud af gynge. Jeg vælger at se bort fra hans forslag om kun at tilbyde pigerne at komme ud og spørger frit på stuen om nogen vil med ud og lege dåseskjul. Det er der mange af børnene der gerne vil og en lille flok på 8-10 børn går med mig. Vi er godt i gang med at lege, da fritidshjemmets pædagogmedhjælper kommer løbende ud med en fodbold under armen "kom drenge, nu skal vi spille fodbold!". Drengenes synes det er mægtig idé og forlader på et splitsekund vores igangværende aktivitet.

Mandag den 16. marts:

På Ulvestuen (børn i 3. klasse) er de gået i gang med at øve sig i at tage på tur, i små grupper uden en voksen. Børnene får et tidspunkt de skal være tilbage på, og det er derfor vigtigt at der er mindst én i gruppen, som har et ur, og som kan klokken. På denne årgang er der lavet en ekstraordinær regel; der skal være mindst én pige i gruppen. Jeg spørger pædagogen som er ansvarlig for "projektet", hvordan denne regel er opstået og får at vide at; pigerne er gode til at holde styr på at drengene opfører dig ordenligt. Desuden er der mange af drengene på denne årgang som ikke kan klokken, hvorimod alle pigerne både har armbåndsur og er dygtige til at holde øje med tiden.

Jeg oplevede en enorm forskelsbehandling på baggrund af barnets køn og oplevede desværre også pædagoger der var meget fasteholdte i forestillingen om, at dét var det rigtige at gøre. Jeg blev ved med at tænke på Maja B. Frederiksens udtalelse i artiklen "Sidder kønnet i hjernen?"¹, hvor hun siger;

"Der er ikke andre områder, hvor vi i den grad accepterer at lade os styre af vores forskellige fordomme om identitet. Men når det kommer til køn, har vi åbenbart en helt grundlæggende ide om, at det er en forskel vi ikke kan lave om på"

Denne udtalelse skabte grobund for refleksioner omkring hvordan børn bliver mødt i de danske institutioner. I den første beretning fra min praktik, fortæller pædagogen af drenge er meget utålmodige, hvis man laver denne generalisering om til et etnisk spørgsmål fx "svenskere er meget utålmodige" havde det skabt store protester over den stigma der ligger i en udtalelse som den. Hvorfor er det så okay når det kommer til køn?

Redegørelse:

I min udvælgelsesproces har jeg taget udgangspunkt i aldersgruppen 0.-3. klasse på baggrund af min praktik på et fritidshjem. Det var især begreber som anerkendelse og voksnes definitionsagt der optog mig under praktikken og da jeg begyndte at kigge min portfolio igennem, var det tydeligt at netop disse to begreber var gennemgående for alle fire moduler. Det er derfor også noget jeg har haft stor fokus på i mit arbejde med børnene, og jeg har prøvet at være meget opmærksom på min brug af definitionsagten. For mig er noget af det vigtigste i det pædagogiske arbejde, at man formår at være selvreflekterende, og hele tiden er opmærksom på hvilken positionering man har indtager overfor barnet. Dette har jeg prøvet at efterleve ved at lave situationsbeskrivelser og logbogsnotater, hver gang jeg havde noget på hjertet.

¹ Information 23. Marts 2007

Det ses i produkt 5, som er et lille udsnit af de refleksioner jeg har haft i løbet af praktikken. Disse tre dages tanker, kan kategoriseres indenfor vidensmålene for modul C, som omhandler *kønsidentitet, seksualitet, ligestilling og familieformer*. Kompetencemålene for modul C, var dem som lå klareste i min erindring, da dette ledte os op til praktikperioden. Jeg forholdte mig underende til mange af de valg institutionen havde taget, og det lod til at alle de ansatte pædagoger delte det samme syn på hvordan "rigtige" drenge og "rigtige" piger var. Jeg støttede mig op af en artikel som BUPL bragte i september 2014, her gives der "*10 bud på køn i børnehøjde*", hvilket satte min måde at interagere med de to køn på, under luppen. Desværre oplevede jeg at min nysgerrighed omkring dette emne, ikke blev bifaldet fra personalegruppen og jeg lod det derfor sive lidt hen. Hvis jeg havde været i en længere varig praktik, hvor jeg fik opbygget et reelt forhold til de ansatte pædagoger, ville det bestemt være et af de vigtigste diskussionsemner på min agenda.

Produkt 3 er et eksempel på hvordan det ser ud når en pædagog misbruger sin definitionsmagt overfor en af de anbragte unge på behandlingshjemmet Schuberts Minde. Jeg oplevede meget det samme børnesyn på mit praktiksted, hvilket på mig kun virkede som "benzin på bålet". Jeg ville lære mere om anerkendelse og hvordan man kan bruge sin definitionsmagt på en positiv måde. Jeg søgte svar i min modulopgave og mine notater fra modul A, her kunne jeg via analysen af casenes få et bedre indblik i hvad der sker, når de ansatte på fritidshjemmet var så fastholdende i den asymmetriske relation og hvordan det egentlig påvirkede børnene.

Jeg stod for en række bevægelsestimer med en gruppe børn på fritidshjemmet, og gjorde flittigt brug af den viden, jeg havde med mig fra modul B. Jeg valgte at se på vidensmålet: *idræt og bevægelse og pædagogisk-didaktiske aktiviteter knyttet hertil* og arbejde ud fra det. Til selve planlægningen gjorde jeg brug af Hiim og HIPPES didaktiske relationsmodel, da jeg følte jeg fik et godt overblik over min overvejelser og hvilke eventuelle udfordringer, jeg kom til at stå overfor.

Litteraturliste:

- Jensen, Noona Elisabeth; *Pædagogikbogen*
- Bae, Berit; *Voksnes definitionsmagt og børns selvoplevelse, S.7*

- *Olesen, Søren Gytz; Pierre Bourdieu,*
- *Sehested, Caroline; Pædagogens grundbog om børnelitteratur, s. 81-86*
- *Ritchie, Tom; Det narrative blik*
- *Andersen, Flemming; Relationen, det fælles tredje og det personlige narrativ*
- *Knudsen, Ann-Elisabeth; "Sidder kønnet i hjernen?", Information 23. marts 2007*
- *Jensen, Noona Elisabeth; Pædagogikbogen, s. 44-48 + 221-228*