

Undervisning baseret på Ugeskema

Teaching based on weekly schedule

Rikke Elisa Petersen

Studienummer 21113214

Vejleder: Astrid Marie Møller Danielsen

Professionsbachelorprojekt

Denne opgave indeholder 63.610 tegn inkl. mellemrum

Denne opgave – eller dele heraf – må kun offentliggøres med forfatterens tilladelse jf.
Bekendtgørelse af lov om ophavsret nr. 1144 af 23.10.2014

Indholdsfortegnelse

Indledning	3
Problemformulering	4
Læsevejledning	4
Metodeafsnit	4
Observation af første orden	5
Interview	6
Spørgeskema	7
Videoptagelse	8
Beskrivelse af Ugeskema fra UgeskemaRevolutionen	9
Teoriafsnit	10
Klafkis 6 måder at differentiere på i undervisningen	11
Et undervisningsprincip møder praksis	11
Den proximale udviklingszone	12
De fire rettetheder	12
Læringsstile	14
Elev- og undervisningsdifferentiering	14
Analyse	15
Klafkis 6 punkter	16
Punkt 1: Stofmængde og tidsforbrug. Punkt 2: Komplexitetsgrad.....	16
Punkt 3: Antal nødvendige gennemgange	17
Punkt 4: Hjælp fra læreren	18
Et undervisningsprincip	19
Carol A. Tomilsons fire punkter	20
Alle elever skal inddrages	20
Formativ evaluering.....	21
Deltage aktivt	22
Ligheder og forskelle	22
Mine seks punkter for differentiering	23
Diskussion	25
For læreren	25
For eleven	27
For undervisningen	29
Planen som mål i sig selv.....	29
Undervisningsdifferentiering eller elevdifferentiering.	30
Inklusion eller eksklusion.....	31
Konklusion	32
Perspektivering	34
Referenceliste	35

Indledning

Jeg har i min tid på læreruddannelsen arbejdet med Ugeskema fra UgeskemaRevolutionen over to gange. Første gang jeg stødte på undervisningsstrukturen var i min anden praktikperiode på mit tredje år. Jeg var i praktik på en privatskole i Odense, som var meget positiv indstillet overfor strukturen og benyttede sig af den i flere klasser. Min medstuderende i praktikken besluttede derfor at afprøve strukturen i nogle af sine timer. Da strukturen var ukendt for os begge, vakte den os megen nysgerrighed. Da jeg i min sidste praktik kom på en folkeskole i Odense, hvor strukturen Ugeskema var dem ukendt, valgte jeg at afprøve strukturen her. Jeg stod nu med en tredje klasse, der ikke havde prøvet at arbejde med Ugeskemaet før, og jeg selv havde ikke prøvet at planlægge, gennemføre og evaluere ud fra denne struktur. Jeg vidste, at jeg havde nogle hårde uger at se frem til. Men ifølge bogen; *UgeskemaRevolution, folkeskole med overskud til alle*. (Winther & Theill, 2012), skulle implementeringen af Ugeskemaet være let nok for en ny lærer, når blot man indførte få elementer af gangen. I bogen er der endda en henvisning til, hvilke elementer man bør se bort fra i starten. I praktikken prøvede jeg så vidt muligt at holde mig tro mod strukturen. I min undervisning kunne jeg se mange gode nye elementer komme til udtryk. Eleverne samarbejdede om de opgaver, som de havde svært ved, og jeg kunne ved hjælp af hjælpeklodser få et overblik over, hvis tur det var til at få hjælp samt se, hvor mange der havde brug for hjælp. Mange af eleverne virkede engageret i deres arbejde, mens nogle knap så meget. Ugeskemaet kunne altså en hel masse, men strukturen havde også nogle faldgrupper. Ugeskemaets nøglepunkt er bl.a. differentiering, men hvordan differentierer man i en klasse, hvor man kun har lille kendskab til eleverne? Hvilke former for differentiering skal man benytte sig af, og kan man sikre, at alle elever får den rette differentiering? Disse er nogle af de spørgsmål, som jeg vil prøve at besvare i min opgave.

Problemformulering

Hvordan differentieres der i undervisningen, når man arbejder ud fra UgeskemaRevolutionen, og hvordan sikrer man undervisningsdifferentieringen?

Læsevejledning

Dette afsnit har til formål at beskrive, hvordan jeg har bygget min opgave op.

I min opgave vil jeg først beskrive, hvilke metoder jeg har benyttet mig af. Her vil jeg komme ind på fordelene og ulemperne ved den enkelte metode.

Efterfølgende vil jeg kort beskrive undervisningsstrukturen fra UgeskemaRevolutionen. Herefter beskriver jeg, hvilken teori jeg vil benytte mig af i den efterfølgende analyse og i diskussionsafsnittet. Opgaven bliver rundet af med en konklusion og en perspektivering til mit fremtidige arbejde som folkeskolelærer.

Når jeg i min opgave nævner Ugeskema henvises der til Ugeskema fra UgeskemaRevolutionen (Winther & Theill, 2012). Min praktik på tredje år vil blive nævnt som min første praktik, da jeg her arbejdede med Ugeskema for første gang. Hvor min praktik på fjerde årgang vil blive nævnt som min anden praktik. Da jeg tidligere har skrevet om Ugeskema fra UgeskemaRevolutionen og nu ønsker at undersøge emnet dybdegående, har jeg valgt at inddrage elementer og undersøgelser fra mine tidligere opgaver. Der vil derfor løbende være tydelige henvisninger til opgaverne, som jeg har udarbejdet på læreruddannelsen. Disse afsnit vil være rykket ind, så de tydeliggøres for læseren.

Metodeafsnit

Dette afsnit har til formål at beskrive, hvilke metoder jeg har benyttet mig af under min indsamling af empiri.

I min første praktik indsamlede jeg empiri ved at videooptage i undervisningssammenhænge, lave et interview med en lærer, som gør hyppigt brug af Ugeskema samt ved at lave observation af første orden. I anden praktik benyttede jeg mig igen af observation af første orden. Disse observationer

bearbejdede jeg til cirkeldiagrammer, som viser hvordan elevernes aktivitetsniveauer var under den pågældende lektion. Efter første, anden og sidste undervisning, hvor eleverne havde arbejdet med Ugeskema, fik de desuden udlevet et spørgeskema, hvor de skulle afkrydse, hvordan opgavernes sværhedsgrad passede til dem. Den sidste dag i praktikken, efter endt lektion, fik eleverne ydermere udleveret et spørgeskema, hvor de skulle besvare, hvordan det havde været at arbejde med Ugeskema i de forløbne uger.

Nedenfor vil jeg beskrive metoderne enkeltvis samt belyse, hvilke fordele og ulemper der kan fremkomme.

Observation af første orden

I begge mine praktikker har jeg gjort brug af observation af første orden, da observationerne har været den primære opgave (Bjørndal, 2013, s. 34). Dette sikrer en høj kvalitet af observationerne, da observatøren ikke skal have fokus på andet. I den første praktik, hvor vi benyttede os af Ugeskemaet, observerede jeg min medstuderende, dette var en ustruktureret observation, hvor jeg nedskrev tidspunkterne og det umiddelbare. Fordelene ved at gøre brug af observation af første orden er netop, at observatøren ikke har andre opgaver end observationen. Ulempen ved at lave ustruktureret observation er blandt andet, at man ikke har ét fokus, men at observatøren skal kunne rumme alle indtrykkene i klasserummet. Derfor kan observatøren overse elementer og interaktioner, som kunne være relevante for undersøgelsen (Bjørndal, 2013, s. 34-35).

I den sidste praktik gav jeg min medstuderende til opgave at observere mine lektioner på samme måde, som jeg havde gjort det foregående år. Ydermere skulle hun i nogle af lektionerne have et særligt fokus på én af eleverne, hvor hun skulle nedskrive, hvorvidt eleven: arbejdede, snakkede, hjalp eller fik hjælp. Dette gjorde hun ved henholdsvis en svag, middel, stærk og meget stærk faglig elev. Derefter brugte jeg hendes observationer til at udarbejde cirkeldiagrammer¹ over elevernes aktivitetsniveau. Fordelen ved dette er, at jeg

¹ Se bilag 1

efterfølgende kan gå ind og aflæse, hvor faglig aktiv eleven er, når der arbejdes ud fra Ugeskema. Dog skal man være opmærksom på, at denne metode kan have fejkilder, da eleverne er blevet observeret i forskellige lektioner og dermed under forskellige forudsætninger. Strukturen Ugeskema er ligeledes med til at øge dette, da elevernes opgaver og niveau er tilpasset til netop dem (Winther & Theill, 2012). F.eks. blev en elev observeret, imens han udregnede nogle matematikopgaver, mens en anden blev observeret, imens hun farvelagde en figur, der blev brugt som en del af historieundervisningen.

Interview

Ved at gøre brug af interview får man muligheden for at få øje på flere detaljer end ved generel observation. Endvidere kan man som interviewer få en bedre indsigt i den interviewedes tanker og holdninger ved at antage den andens perspektiv gennem samtalen (Bjørndal, 2013, s. 100-101). Dette gør, at man gennem interviewet kan afprøve forståelser og opklare misforståelser.

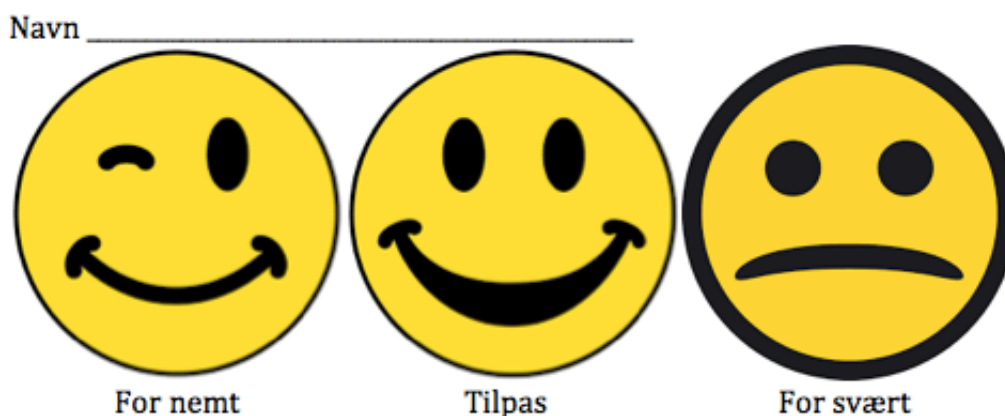
Interviewet blev lavet efter vores første praktik. Her valgte vi at lave vores interview som et standardiseret interview med åbne spørgsmål og svar, altså som et kvalitativt interview (Larsen, 2010, s. 97). Interviewet blev lydoptaget. Ved at lade den interviewede svare åbnet reducerede vi de påvirkninger, som vi selv kan tilføre interviewet. Vi ville altså undgå at farve interviewet med vores egne fordomme og holdninger. En ulempe ved at bruge netop denne interviewform er, at det kan føles som et forhør for den interviewede, da vi stiller korte åbne spørgsmål, og hun skal uddybe for, at vi kan få det fulde indblik i hendes holdninger og forståelser. Netop dette er endnu en af de fejkilder, der kan opstå, da interviewformen er meget tidskrævende både set i forhold til forberedelse, gennemførelse og bearbejdning, har vi kun interviewet én person. Dette gør, at vores undersøgelse bærer præg af, at det er én persons svar og holdninger. (Bjørndal, 2013, s. 103). Efter endt interview har vi transskriberet² det. Det har givet os mulighed for at gå mere i dybden med lærerens svar og

² Se bilag 2

muligheden for at kunne vende nemt og hurtigt tilbage til relevante dele af interviewet.

Spørgeskema

I min sidste praktik benyttede jeg mig af spørgeskema, som nævnt ovenfor. Inden jeg udleverede spørgeskemaet til eleverne, gjorde jeg mig nogle tanker omkring udformningen. Jeg havde i min første uge af praktikken observeret, at der var nogle svage læsere i klassen, og derfor ville jeg mindske det skriftlige så vidt muligt. Det jeg gerne ville have svar på i min undersøgelse var, om jeg havde differentieret således, at eleverne havde en fornemmelse af, at opgaverne hverken var for svære eller for nemme. Derfor lavede jeg et simpelt spørgeskema med lukkede svarmuligheder (Bjørndal, 2013, s. 110), dette spørgeskema ses nedenfor. Fordelene ved at bruge spørgeskema som metode er, at materialet er mindre tidskrævende at bearbejde. Desuden kan man indsamle præcis information fra mange, i dette tilfælde elever, på meget kort tid. Nogle af de fejlkilder der kan opstå, når man arbejder ud fra et spørgeskema med lukkede svarmuligheder er, at der kan være flere svarmuligheder til ét spørgsmål, at svarmulighederne ikke passer til den enkelte elev, samt at eleven ikke har mulighed for at uddybe sine svar (Bjørndal, 2013, s. 109).



(Spørgeskema udarbejdet i anden praktik)

Videoptagelse

Når man benytter sig af videoptagelse som observation, er der mange fordele. Videoptagelserne er med til at fastholde et øjebliksbillede af en pædagogisk situation, hvor der ikke findes begrænset hukommelse (Bjørndal, 2013, s. 82). I min første praktik valgte min medstuderende og jeg at videoptage alle lektionerne, hvor vi underviste ud fra strukturen Ugeskema. Dette gjorde, at vi havde en stor mængde råmateriale, som vi efter endt lektion kunne gennemse og observere på ny. En anden fordel er, at man ved hjælp af videoptagelse har muligheden for at spole, pause og gense utallige gange (Larsen, 2010, s. 109). Dermed får man hele tiden øje på nye elementer og muligheden for at lægge sit fokus andet steds. Hermed benytter man sig af den hermeneutiske spiral, da man ved at gense videoptagelserne flere gange kan få en større forståelse og et mere nuanceret billede af, hvad der skete i undervisningen (Føge et al., 2010, s. 208). Nogle af de ulemper der kan være ved at bruge denne form for metode er, at man risikerer kun at få et lille udsnit af virkeligheden med. I dette tilfælde kunne kameraet ikke indfange hele klassen på én gang, da klasserummet var småt og kameraets vinkel ikke stor nok. Dette gjorde, at vi måtte dreje kameraet i den position, som vi vurderede var mest hensigtsmæssig. Dermed mistede vi den information, vi kunne have fået ved at have hele klassen på film. Endvidere tabte vi også information, da kameraet automatisk fremhæver noget, mens andet bliver tabt i baggrunden (Bjørndal, 2013, s. 84). Dette kunne have været afhjulpet, hvis vi havde haft mulighed for at opsætte flere kameraer i klassen. Videoptagelserne giver altså ikke det fulde billede af, hvordan virkeligheden var netop den dag. Dette skyldes både, at kameraet ikke kan opfange al lyd og bevægelse, men også at kameraet kun beriger os med to sanser, altså se og høresansen. For at vi kan få hele virkelhedsbilledet, er vi nød til at have alle vores sanser i spil. Når det så er sagt, skal det også siges, at videoptagelse ses som en god metode til observation. Bjørndal (2013, s. 85-86) fremhæver desuden "... at kombinationen af lyd- og billedoptagelse er den mest komplekse og nøjagtige form for registrering af den "virkelighed", vi har adgang til."

Beskrivelse af Ugeskema fra UgeskemaRevolutionen

I nedenstående afsnit vil jeg beskrive Ugeskemaets opbygning og funktion. Følgende teori-afsnit om Ugeskema er skrevet med udgangspunkt i UgeskemaRevolutionens hjemmeside (UgeskemaRevolutionen) og bogen *UgeskemaRevolutionen, Folkeskole med overskud til alle* (Winther & Theill, 2012). Idéen bag UgeskemaRevolutionen er udarbejdet på baggrund af Karina Winthers idéer og erfaringer. Når man arbejder med Ugeskema i sin undervisning, arbejder man ud fra en helt bestemt strukturform. Eleverne bliver inddraget således, at de skal lære at organisere deres tid på den mest optimale måde, mens de er selvbestemmende i forhold til, hvilken rækkefølge de vil lave ugens opgaver i. Helt konkret skal læreren udarbejde et skema, hvor det fremgår, hvilke opgaver de enkelte elever skal nå at lave på én uge, dermed navnet 'Ugeskema'. Ved hjælp af en farvekode på hvide, grå og sorte felter kan den enkelte elev gå hen til Ugeskemaet, som hænger et centralt sted i klassen for at aflæse, hvilke opgaver han skal lave, må lave og ikke skal lave. Dette ses ved, at de hvide felter symboliserer opgaver, der skal laves. Ligeledes er de grå felter opgaver, der må laves, og de sorte felter er opgaver, der ikke skal laves.³ Winther og Theill understreger, at det er vigtigt, at læreren ikke sætter for mange opgaver på Ugeskemaet, da eleven skal få oplevelsen af succes ved at færdiggøre skemaet. Dermed skal læreren ved hjælp af farvekoderne gå ind og differentiere således, at alle eleverne i klassen kan opnå denne følelse. Hvis en elev bliver hurtigere færdig, vurderes det, om der skal sættes flere opgaver på skemaet ugen efter. Hvis en elev langt fra bliver færdig med opgaverne, tages der en snak med eleven om, hvorvidt der skal skæres i antallet af opgaver. Hvis man har en eller flere elever i sin klasse, hvor deres faglige niveau er langt fra de andre i klassen, kan læreren lave en opgavekasse til eleven. Her kan læreren vælge, at eleven skal have få opgaver på Ugeskemaet eller kun lave de opgaver, som ligger klar i kassen. Opgavemængden samt opgaveformen, som sættes på Ugeskemaet, er helt op til den enkelte lærer. Dog skal det siges, at der allerede er indbygget løberunder og sipping for at tilgodese fysiske elementer.

³ Se bilag 3

Alt hvad Ugeskemaet indeholder skal gennemgås den første dag i ugen på maksimalt en halv time for hele klassen i plenum. Alle elever er med i gennemgangen for at skabe et fællesskab. De elever der kender stoffet i forvejen eller som hurtigt har den ønskede forståelse bruges som en styrke for klassen, da de kan hjælpe og forklare det videre til de andre elever. Når man arbejder ud fra UgeskemaRevolutionen, skal eleverne være gode til at hjælpe hinanden, da en af de grundlæggende tanker i strukturformen er, at eleverne skal spørge hinanden om hjælp, inden de kan modtage hjælp fra læreren. Hvis de ikke kan finde den ønskede hjælp hos kammeraten, skal de lægge en hjælpeklods op til tavlen. Denne klods er typisk en træklods, hvorpå eleverne selv har skrevet deres navn, således at den bliver personlig og letgenkendelig. Når eleven har lagt sin klods op til tavlen, bagerst i rækken af klodser, kan han gå hen til Ugeskemaet for at finde en ny opgave, som han kan lave imens, han venter på hjælp fra læreren. Eleverne som har lagt deres brik op, oplever dermed ikke spildtid, da de kan gå i gang med en ny opgave. Ved hjælp af disse hjælpeklodser får læreren hurtigt et overblik over hvilke elever, som har brug for hjælp. Læreren afgør selv, om hun vil tage klodserne slavisk, eller om hun vil gå hen til nogle af de elever, som ikke har lagt en klods op. Dette kan hun vælge at gøre, da hun kan bedømme, hvilken elev der har brug for den ekstra tid og støtte. Derefter kan hun gå tilbage til tavlen for at tage den næste klods.

Teoriafsnit

Dette afsnit har til formål at belyse den teori, som jeg senere vil benytte mig af i mit analyse- og diskussionsafsnit. Jeg vil komme ind på to metoder til at differentiere i undervisningen på, forklare Vygotskys zone for nærmeste udvikling, belyse Tønnesvangs fire rettetheder samt berøre læringsstile fra Dunn og Dunn. Til sidst vil jeg se på forskellene mellem undervisningsdifferentiering og elevdifferentiering.

Klafkis 6 måder at differentiere på i undervisningen

Klafki har opstillet 6 måder at differentiere på i undervisningen. (Oettingen, 2016, s. 132-133). Disse seks måder vil jeg beskrive nedenfor:

1. *Stofmængde og tidsforbrug*: her differentieres der ud fra, hvor stor stofmængde den enkelte elev kan håndtere, samt hvor meget tid han eller hun skal have til rådighed.
2. *Kompleksitetsgrad*: her går man ind og ser på, hvor komplekse opgaver den enkelte elev kan overskue. Dog er det vigtigt, at opgaverne stadig er inden for det samme tema og indhold.
3. *Antal nødvendige gennemgange*: der differentieres ud fra, hvor mange gange den enkelte elev har brug for at få opgaven forklaret.
4. *Hjælp fra læreren*: læreren kan differentiere i den hjælp, hun giver ved f.eks. at give mere hjælp til de elever, der har sværere ved opgaverne.
5. *Skelne mellem forskellige interesser og indgangsvinkler*: Eleverne bringer forskellige erfaringer med i undervisningen, og der kan differentieres ved at bringe de forskellige vinkler i spil.
6. *Samarbejdsevnen*: Der differentieres i, hvilke elever der skal arbejde sammen samt hvor mange gange og hvornår. Dette sker både for at udvikle den selvstændige arbejdsform og samarbejdsevnen.

Et undervisningsprincip møder praksis

Nogle andre punkter som læreren kan have for øje, når hun skal differentiere i sin undervisning, vil jeg opstille nedenfor.

Læreren skal:

1. Have fokus på elevernes læreprocesser inden for rammerne af fællesskab i sin tilrettelæggelse, gennemførelse og efterbehandling af undervisningen.
2. Forholde sig til en mangfoldig elevgruppe og identificere forskellige forudsætninger og potentialer for at lære.
3. Sætte mål for sin undervisning og samarbejde med eleverne om deres læringsmål.

4. Vælge indhold og arbejdsformer under hensyn til elevernes forskellige læringsforudsætninger, herunder klargøre indholdets centrale faglige pointer og fokuspunkter.
5. Praktisere tydelig ledelse. Det vil sige at arbejde med forudsigelige, genkendelige og fleksible strukturer i rammesætningen, der kan give eleverne mulighed for at støtte hinanden og samarbejde om læringsaktiviteterne.
6. Evaluere løbende på elevernes læringsudbytte og arbejde systematisk med feedback og feedforward i læringsprocessen (Skibsted, Svendsen, Østergaard & Langager, 2015, s. 33-34).

Den proximale udviklingszone

Teoretikeren Lev Vygotsky har udarbejdet en teori omkring børns læring og udvikling. Ifølge hans teori bevæger barnets udvikling sig fra det sociale til det individuelle. I teorien *Den proximale udviklingszone*, også kaldt *Zonen for nærmeste udvikling*, forklarer han, at barnet er i stand til at udføre en opgave eller handling med hjælp fra andre, før det kan klare det selv. Derfor er det netop op til læreren at klarlægge, hvad eleven kan klare og magte alene, samt hvad det skal lave i samarbejde med andre, der kan hjælpe og støtte ham eller hende. Denne hjælp får eleven ved at indgå i sociale samspil. Dog skal man have for øje, at hjælpen skal komme fra en elev, der er på et højere niveau (Imsen, 2011, s. 224-225).

De fire rettetheder

Afsnittet om professor Jan Tønnesvang (2002) er et uddrag fra en tidligere opgave. I dette afsnit vil jeg beskrive Tønnesvangs selvobjektteori. I hans teori beskriver han, at selvet består af fire grundformer af rettethed. De fire rettetheder vil blive stillet op i punkter og beskrevet nedenfor.

1. *Selvhenførende intentio*. Denne rettethed er rettethed mod spejling af selvhævdelse og selvfremstilling. Barnet/eleven stræber efter anerkendelse og accept. Denne rettethed bliver derfor forklaret med sætningen: "Se mig som den jeg er." (Tønnesvang, 2002, s. 82).

2. *Andenhenførende intentio*. Rettethed mod betydningsdannelse. Barnet stræber efter at opleve mening og værdi. Her kan der igen være tale om spejling, da sætningen der bliver henvist til her er: "Vis mig, hvem jeg kan blive." (Tønnesvang, 2002, s. 83).
3. *Fællesskabshenførende intentio*. Denne er rettethed mod samhørighed med ligesindede. Barnet stræber efter et fællesskab, som det kan være en del af. Barnet ønsker at blive en del af en vi-hed i det fællesmenneskelige og dermed få fælles oplevelser med andre ligesindede. Her kan eksempelvis nævnes kammeratskabsgrupper, studiegrupper eller anden sikkerhedsskabende samhørighed. Sætningen der her refereres til er: "Lad mig være ligesom dig". (Tønnesvang, 2002, s. 83).
4. *Mestringshenførende intentio*. Rettethed mod mestring og kompetenceudvikling. Barnet/eleven stræber i denne rettethed efter at blive udfordret i både den naturlige, den sociale og den personlige verden, så de derefter kan beherske disse. Her skal man som underviser finde den enkeltes elevs zone for nærmeste udvikling, hvor man finder grænsen for elevens mestring og herefter forsøger at rykke den, ved at eleven bliver udfordret optimalt. Tønnesvang kalder dette for at være en medspillende modspiller. Barnets sætning er her: "Udfordr mig uden at knægte mig" (Tønnesvang, 2002, s. 84).

Hvis eleverne ikke oplever optimale frustrationer og ikke har andre selvobjekter at spejle sig i, fremmer man ikke de fire former for rettetheder. Risikoen kan dermed være at barnet udvikler et ubalanceret selv med mange forstyrrelser og dermed forbliver umodent (Tønnesvang, 2002, s. 87).

(Petersen & Jensen, 2016, s. 9-10)

Læringsstile

Ægteparret Dr. Rita Dunn og Dr. Kenneth Dunn har forsket i, hvordan mennesker bedst lærer. De har ved hjælp af deres forskning fundet frem til, at alle mennesker lærer forskelligt. Man kan som lærer gøre forskellige tiltag i sin undervisning for, at elevernes læring sker på den mest optimale måde. Dette mener Dunn og Dunn gøres bedst ved at benytte sig af kendskabet til forskellige læringsstile. Nogle mennesker lærer bedst ved den verbale form, andre den taktile, og andre igen den visuelle eller en hel fjerde⁴. Dunn og Dunn har endvidere udarbejdet en definition på ordet 'Læringsstile': "... The way in which each individual learner begins to concentrate on, process, absorb and retain new and difficult information" (Heimbürger, 2015).

Elev- og undervisningsdifferentiering

I det følgende vil jeg beskrive, hvorfor differentiering er en nødvendighed i skolen, og hvordan differentiering kan forstås.

Dette afsnit er udarbejdet med elementer fra en tidligere opgave.

I folkeskoleloven (Bekendtgørelse af lov om folkeskolen, § 18) skal "Undervisningens tilrettelæggelse, herunder valg af undervisnings- og arbejdsformer, undervisningsmidler og stofudvælgelse, ... varieres, så den svarer til den enkelte elevs behov og forudsætninger." Der bliver altså påkrævet, at alle lærere skal differentiere i deres undervisning.

Nedenfor vil jeg beskrive to former for differentiering, henholdsvis elevdifferentiering og undervisningsdifferentiering.

Rådet for Evaluering og Kvalitetsudvikling af folkeskolen (2013, s. 58) beskriver, at elevdifferentiering forstås som en undervisning, hvor eleverne opdeles efter deres faglige niveau, mens undervisningsdifferentiering forstås som en undervisning, der inden for klassefællesskabet tilpasses elevernes forskelligheder. (Petersen & Jensen, 2016 s. 6-7)

⁴ Se bilag 4

Carol A. Tomilson har på baggrund af hendes egne og kollegaers erfaringer fremhævet fire punkter til en succesfuld differentieret undervisning (Rådet for Evaluering og Kvalitetsudvikling af folkeskolen, 2013, s. 60):

1. *Alle* elever skal inddrages i undervisningsdifferentieringen – ikke kun dem, som har de faglige udfordringer.
2. Hyppig formativ *evaluering* er nødvendig for at vurdere, hvor eleven befinder sig i forhold til målet.
3. *Fleksibilitet* i differentieringen på tværs af klassen med hensyn til tid, sted, undervisningsmaterialer, instruktioner og grupperingen af eleverne. Differentiering bør ikke pågå hele tiden. Almen klasseundervisning skal også praktiseres, da det er vigtigt for at opbygge et fællesskab.
4. Eleverne skal *deltage aktivt* så meget som muligt i forhold til at italesætte målene for den enkelte elevs succes, så de er transparente for eleven.

Vagn Oluf Nielsen (2016, s. 11) understreger også, at
"Undervisningsdifferentiering er et princip for tilrettelæggelse og gennemførelse af undervisningen i en klasse eller gruppe, hvor den enkelte elev tilgodeses, samtidig med, at man bevarer fællesskabets muligheder."

Derfor skal læreren altså medtænke elementer af fællesskab i sin undervisning før, der er tale om undervisningsdifferentiering. Til dette kan blandt andet nævnes Thomas Nordahl (2010, s. 95-96) der tydeliggør, at en individualiseret forståelse af undervisningsdifferentiering ikke stemmer overens med skolens faglige målsætning og princippet om, at skolen er for alle.

Undervisningsdifferentieringen skal altså ikke blot ses som en individuel tilrettelæggelse, men sættes i sammenhæng til blandt andet elevernes læringsmiljø og sociale udvikling.

Analyse

I dette afsnit vil jeg analysere ud fra de tre ovenstående teorier;

1. Klafkis 6 måder at differentiere på.
2. De seks punkter fra *Et undervisningsprincip møder praksis*.

3. Carol A. Tomilsons fire punkter for succesfuld differentiering i undervisningen.

Efterfølgende vil jeg se på lighederne og forskellene imellem de tre måder at se på differentieringen i undervisningen. Til sidst vil jeg introducere mine egne punkter og herefter lave en analyse ud fra disse.

Klafkis 6 punkter

I dette afsnit vil jeg ud fra overstående teori om Klafkis 6 punkter analysere ud fra observationerne fra første praktik, samt fra et interview gennemført efter samme praktik med parallelklassens faste lærer. Jeg vil analysere, ud fra fire af Klafkis seks punkter, hvordan en uddannet lærer differentierede i sin undervisning ved hjælp af Ugeskema. Læreren vil nedenfor nævnes som 'D', og hun vil blive citeret fra interviewet.⁵

Punkt 1: Stofmængde og tidsforbrug. Punkt 2: Komplexitetsgrad

Jeg har valgt at sammenskrive Klafkis punkt 1 og 2, da disse punkter er tæt forbundet, når man arbejder ud fra strukturen Ugeskema. Begge punkter lægger op til, at man som lærer skal tage udgangspunkt i, hvad den enkelte elev kan klare, både når det gælder sværhedsgraden, men også opgavemængden. Selve grundtanken i et Ugeskema er, at eleverne skal have en tilpas mængde opgaver i den rette sværhedsgrad. Dette kan ses ud fra skemaets opbygning, da der er hvide, grå og sorte felter alt efter, om den enkelte elev skal, må eller ikke skal lave opgaverne (jf. s. 9). I begge mine praktikperioder, hvor jeg har gjort brug af Ugeskema, har jeg udarbejdet dem således, at disse felter indgik. Da praktikperioderne på læreruddannelsen ofte er meget korte, er det en udfordring at differentiere, da kendskabet til elevens arbejdsmoral og niveau er begrænset. Derfor har jeg i min analyse valgt at tage udgangspunkt i en lærer; 'D', der har den ønskede relation til klassen. Hun udtaler i interviewet, at hun benytter sig af følgende differentieringsmetoder i sin undervisning med Ugeskema: "... fordi man har jo de der, så er der grå og så er der sorte felter ... det kan godt være den samme side står på, men det kan være, at den ene elev kun

⁵ Se bilag 2

skal lave to opgaver på siden, og den anden skal lave tre eller fire." Denne metode at differentiere på i forhold til opgaver er altså primært til de lærere, som har et stort kendskab til deres klasses niveau og arbejds måde. Derfor har jeg som praktikant været afhængig af den faste lærers viden og erfaringer om klassen, før jeg kunne gå ind og differentiere optimalt i forhold til Klafkis to første punkter. Dette kan skyldes, at man som lærer skal tage stilling til elevernes niveau og stofmængde, inden lektionerne begynder, hvorimod i andre af Klafkis punkter kan differentiere løbende i undervisningen.

Punkt 3: Antal nødvendige gennemgange

Ifølge teorien fra Ugeskema Revolutionen behøver læreren kun at gennemgå emnet indtil, at cirka halvdelen af eleverne har forstået det. Dette skyldes, at strukturen lægger op til, at der skal arbejdes med kammerathjælp. Dermed kan de elever, som er i tvivl om opgaverne hente hjælp hos de andre elever (Winter & Theill, 2012, s. 44-45). Læreren 'D' udtaler:

"Så gennemgår jeg det måske en eller to gange ... er der jo altid nogle der falder af ... når de så går i gang med opgaverne ... på forskellige dage, på forskellige tidspunkter ... går de op og bruger Ugeskemaet ... finde ud af hvem har lavet opgaven ... og så går de ned og spørger den person. Så er jeg fri for igen at stå og skulle hen og forklare..."

I mine praktikker har vi i klassen også gjort brug af kammerathjælp. I den første praktik blev det gjort både i form af, at eleverne kunne aflæse på selve Ugeskemaet og dermed finde hjælp, samt ved at klassen havde faste matematikmakere, så de vidste, hvem de kunne gå til. I anden praktik kunne eleverne hente hjælp ved at spørge sidemanden og aflæse Ugeskemaet. Når eleverne er bevidste om, at de kan hente hjælp fra andre steder end ved deres lærer, kan læreren dermed differentiere i sin tid, således at der bruges mindre tid på gennemgange og mere tid hos den enkelte elev, som det også fremgår af afsnittet *Beskrivelse af Ugeskema fra Ugeskema Revolutionen* (jf. s. 9-10).

Punkt 4: Hjælp fra læreren

Når der tales om hjælp fra læreren, har Ugeskema lavet et vigtigt tiltag, nemlig hjælpeklodser. I min første praktik var den faste lærer meget positiv over for brugen af hjælpeklodser. Jeg selv har også haft glæde af dem, dog kræver det lidt tilvænning, hvis strukturen er ny for klassen. Læreren 'D' udtrykker klart, hvad det giver hende at arbejde med hjælpeklodser og kammerathjælp:

”Altså jeg synes dem der har behov for hjælpen, der har jeg mere tid og overskud til. ... Man skal selvfølgelig passe på, man ikke glemmer dem, der kan selv ... Men jeg synes helt klart, at tiden den udnyttes.. MEGET bedre. I starten der lå der en del klodser, nu ligger der stort set ikke nogen. ...”

I mine praktikperioder har jeg ligeledes oplevet, at kammerathjælp spiller en væsentlig rolle i forhold til at kunne differentiere sin hjælp og tid som lærer. Således at den bliver fordelt ud på de elever, der har mest brug for den, samtidig med at der ikke er nogen, der bliver overset. Dette kan f.eks. ses ud fra en observation fra den første praktik:

En elev rejser sig og går op til praktikanten. Eleven spørger ind til en opgave i sin bog, som han skal have hjælp til. Praktikanten spørger, om han har snakket med sin makker. Da eleven svarer 'Nej', henviser praktikanten til makkeren. Eleven går derefter til makkeren og vender efterfølgende ikke tilbage (Observation fra første praktik).

Her vurderer praktikanten, at eleven godt kan finde hjælp fra sin makker. Ved at gøre brug af kammerathjælp, opnår begge elever et fagligt udbytte, da den første elev får den ønskede hjælp, samtidig med at hans makker øver sig i at mundtliggøre og formidle sin viden om den aktuelle opgave.

Ifølge teorien fra Ugeskema Revolutionen, *Skal* eleverne spørge hinanden om hjælp, før de kan få hjælp fra læreren. ”Når eleverne hjælper hinanden, inden de bruger deres klods, bliver der kortere ventetid på din hjælp. Du bruger kun tiden, hvor det er relevant – det vil sige, der hvor eleverne ikke selv er i stand til at løse problemet.” (Winther & Theill, 2012, s. 38)

Et undervisningsprincip

I dette afsnit vil jeg vha. ovenstående teori analysere mulighederne for at differentiere med Ugeskema. Jeg har valgt at analysere ud fra de overstående punkter om differentiering fra afsnittet *Et undervisningsprincip møder praksis* (jf. s. 11-12). I min analyse vil jeg berøre punkterne: 2, 4 og 6 og analysere disse ud fra egne erfaringer. Dette afsnit er skrevet med uddrag fra en tidligere opgave.

Ifølge punkt 2 skal læreren forholde sig til en mangfoldig elevgruppe og identificere forskellige forudsætninger og potentialer for at lære (jf. s. 11). Det vil sige, at læreren skal kunne differentiere sin undervisning ud fra elevernes forskellige forudsætninger, såsom fagligt niveau og arbejdsformer. I min anden praktik differentierede jeg elevernes opgaver ud fra mængde, niveau og arbejdsformer. Til dette fik jeg hjælp og støtte fra klassens faste lærer. Nogle elever fik åbne opgaver, mens andre fik mere lukkede. Hermed opfyldes også punkt 4, der beskriver, at læreren skal have fokus på indhold og arbejdsformer (jf. s. 12). Derfor lever Ugeskema Revolutionen altså op til kravene i punkt 2 og 4.

I forhold til punkt 6, der handler om feedback og feedforward, lægger strukturen Ugeskema op til, at der vil være rig mulighed for at evaluere formativt i undervisningen (Winther & Theill, 2012, s. 65). I min undervisning var der mange hjælpeklodser, og dermed mange elever jeg skulle nå rundt til. Det var derfor svært at lave en formativ evaluering og feedback. Dette kan skyldes, at strukturen endnu var ukendt for eleverne. Ydermere indsamlede jeg deres mapper efter udarbejdelsen af det første Ugeskema og rettede dem alle igennem. Her gjorde jeg altså brug af den summative evalueringsform. Dette var tidskrævende, og da udarbejdelsen af det næste Ugeskema var ligeså, kunne dette ikke fortsætte. De efterfølgende fredage kiggede jeg deres mapper igennem uden at sætte tegn i dem. Dette gav mig et indblik i, hvordan eleverne lå fagligt, og dermed kunne jeg bedre differentiere Ugeskemaet og deres opgaver. Eleverne fik dog ingen feedback. Feedforward fik de i en mindre grad, da

jeg kunne se, hvilke opgave de fleste i klassen havde svært ved. Jeg pointerede dette ved gennemgangen af det nye skema, samt fortalte dem, at der derfor ville være lignede opgaver i det nye. Dermed ligger strukturen Ugeskema ikke i sig selv op til feedback og feedforward, det er her lærerens eget ansvar at implementere det i undervisningen. (Petersen, 2016, s. 6-7)

Carol A. Tomilsons fire punkter

I dette afsnit vil jeg analysere tre ud fra de fire punkter som C. A. Tomilsons opstiller for en undervisning med god differentiering. (Jf. s. 15-16) Hertil vil jeg inddrage observationer gjort i anden praktik, og bruge udtalelser fra interviewet lavet efter første praktik fra læreren 'D'.

Alle elever skal inddrages

I Tomilsons første punkt, nævner hun, at alle elever skal inddrages i undervisningsdifferentieringen (jf. s. 15). Da jeg i min anden praktik havde to meget stærke elever og en meget fagligt svag elev, fik de opgaver i en kasse, som var tilsvarende deres niveau. Da jeg var bevidst om, at hvis der skal være tale om undervisningsdifferentiering, er der nød til at være et fællesskabelement indbygget i undervisning, fik eleverne også nogle få opgaver på ugens Ugeskema, som blev gennemgået i fællesskab. Her kunne de altså også lave nogle af opgaverne i mindre grupper. Hvis man har elever i sin klasse, hvor deres niveau ligger markant anderledes end resten af klassen, kan man som lærer let komme til at tildele nogle opgaver, som kun er passende for netop dem. Her kan de f.eks. arbejde ud fra en kasse, hvor der er opgaver, som kun de har fået tildelt.

”Når eleven laver kasse-opgaven på Ugeskemaet, må han vælge de opgaver, han har lyst til fra kassen. Du vurderer, hvilke af de øvrige standard-opgaver på Ugeskemaet, han skal arbejde med. Måske skal han slet ikke lave nogle af dem, som resten af klassen arbejder med?” (Winther & Theill, 2012, s. 124-125).

Hvis man vælger, at eleven ikke skal lave andre opgaver på Ugeskemaet end deres kasse, mister man fællesskabelementet. Hermed bliver differentieringen ikke undervisningsdifferentiering men derimod elevdifferentiering. Hvis læreren

ikke har dette for øje, lever strukturen Ugeskema ikke op til det første punkt som Tomilsons har opstillet.

Formativ evaluering

Ifølge punkt to skal læreren hyppigt benytte sig af formativ evaluering (jf. s. 15). Dette er der rig mulighed for, når der arbejdes med strukturen, da den ligger op til, at læreren løbende skal evaluere i løbet af undervisningstimen. Dette gøres ved den daglige samtale rundt i klasse. Læreren skal desuden også følge op på, hvor langt eleverne når med deres Ugeskema samt finde tiden til at være hos den enkelte elev og høre denne i fagligt stof i løbet af den ene lektion (Winther & Theill, 2012). I min praktik brugte jeg selve Ugeskemaet til at se, hvordan de forskellige elever arbejdede. Jeg havde mit eget eksemplar af Ugeskemaet, hvor jeg efter endt lektion afkrydsede, hvilke opgaver de enkelte elever havde sat kryds ved i den pågældende lektion.⁶ Dermed kunne jeg se, hvis en elev ikke havde sat et kryds i løbet af en hel lektion og efterfølgende finde ud af, hvordan dette kunne være. Måske var opgaven for svær, måske kunne eleven ikke koncentrere sig eller andet? Her skal man altså være en slags coach, som læreren 'D' fra mit interview også fortæller:

”...at gå ind og lege den der coach. Hvordan har du brugt din tid i den her uge. Øhm.. der er også nogle gange, hvor jeg lige sender hjem til forældrene, der vil være en del lektier, fordi eleven her har altså lavet alt muligt andet end at lave det personen skulle...”

Da der er rig mulighed for at lave en formativ evaluering under arbejdet med Ugeskema, lever strukturen op til Tomilsons andet punkt. Dog skal man som tidligere nævnt være opmærksom på, at selve kendskabet til strukturen vil tage meget tid i starten. Dermed er det sværere for læreren at nå disse samtaler med eleverne, da man skal hjælpe og støtte eleverne i at bruge den nye struktur og håndhæve de nye regler.

⁶ Se bilag 5

Deltage aktivt

Det sidste punkt som jeg vil analysere handler om, at eleverne skal deltage aktivt i forhold til at sætte mål for dem selv i samarbejde med læreren (Jf. s. 15). I bogen *Ugeskema Revolutionen, folkeskole med overskud til alle* nævnes det, at dette vil der være rig mulighed for samt at: "Hvis eleven skal føle ejerskab for målene, er det vigtigt, at målene udarbejdes sammen med eleven." (Winther & Theill, 2012, s. 179). Dog nævnes der ydermere, at man skal afsætte en lektion til hver elev, hvor man i fællesskab skal lave en elevplan for den enkelte elev. Dette er tidskrævende, da man udover at introducere til emnet skal tage hjælpeklodser, nå rundt til de elever, som man mener har brug for ekstra hjælp samt udføre generel klasseledelse. Dermed kan man sætte spørgsmålstejn ved, om dette punkt kan opfyldes af strukturen. Måske kan dette afhjælpes på anden vis ved at lade eleverne metareflektere over egen læring gennem sedler, hvorpå de skal skrive, hvor deres svagheder og styrker ligger, samt hvad de ønsker at blive bedre til. Ud fra disse kan læreren så opstille nogle mål til den enkelte elev.

Ligheder og forskelle

Ovenstående har jeg analyseret ud fra tre måder at se differentiering i undervisningen på. Disse tre former vil jeg nu sammenligne, hvor jeg vil finde frem til deres ligheder og forskelle og evt. finde ud af, om der er elementer, som de alle overser.

De tre teorier har mange lighedspunkter, såsom at læreren skal være opmærksom på de forskellige forudsætninger, som findes i en klasse, at man skal have øje for fællesskabet, at man skal differentiere antal nødvendige gennemgange, hvilket stof eleven skal have samt tiden man skal bruge på den enkelte elev. Desuden skal målene laves i samarbejde med eleven, og der skal indgå evaluering som en del af undervisningen.

Klafki og teorien fra *Et undervisningsprincip* har dog nogle punkter, som kun de selv er indehaver af. Klafki lægger fokus på, at man skal differentiere i sin hjælp, og at eleverne skal arbejde ud fra deres bedste samarbejdsevne, hvor *Et undervisningsprincip* lægger vægt på en tydelig klasseledelse. Selvom både Klafki, Tomilson og teorien fra *Et undervisningsprincip* alle har mange gode og relevante

punkter i hver af deres teorier, kan jeg se nogle mangler. Disse mangler vil jeg beskrive nedenfor.

Mine seks punkter for differentiering

Da jeg kan se både gode elementer, men også mangler i de to teorier, i forhold til hvordan man som lærer kan differentiere i sin undervisning, har jeg valgt at opstille mine egne seks punkter. Nogle af punkterne er taget ud fra de to ovenstående teorier, hvor jeg selv har lavet andre, da jeg kan se vigtigheden deri. Jeg vil nedenfor præsentere de seks punkter og efterfølgende analysere min praksis ud fra dem.

1. *Opgavemængde* – Jeg ser det som en vigtighed, at eleven får netop den opgavemængde, som denne kan magte.
2. *Niveau* – Ud fra Vygotskys teori om zonen for nærmeste udvikling (jf. s. 13), er det vigtigt at læreren giver den enkelte elev opgaver, der netop passer til hans eller hendes niveau.
3. *Bevægelse* – Bevægelse i undervisningen er vigtig for børn og unges sundhed og trivsel. Undervisningsministeriet (2017) påpeger, at det er vigtigt at indbygge bevægelselementer i sin undervisning. Derved kan læreren differentiere i forhold til undervisningsformen.
4. *Læringsstile* – At mennesker har forskellige forudsætninger for at lære er almenviden. Derfor er det også vigtigt, at man som lærer har for øje, at forskellige individer, altså elever, kræver en undervisning der er optimal for netop dem. Dette kan ske ved at inddrage Dunn og Duns læringsstile (jf. s. 14).
5. *Hjælp fra læreren* – Nogle elever er mere selvkørende, hvor andre behøver hjælp og støtte undervejs i deres arbejde. Derfor skal læreren være god til at bedømme og vurdere, hvem der har brug for mere tid fra læreren end andre.
6. *Måder at arbejde på – individuelt, i par eller i gruppe.* – Eleverne skal kunne samarbejde med alle i klassen, derfor er det også vigtigt at lade eleverne samarbejde med andre på andre niveauer og ikke kun møde elever på deres eget.

Som nævnt før er nogle af disse punkter allerede blevet beskrevet i tidligere afsnit. Derfor vil jeg kun analysere ud fra de to punkter, som de andre ikke berører. Nedenfor vil jeg analysere punkt 3 og punkt 4.

Ud fra punkt 3 skal man indbygge bevægelse i undervisningen. Ugeskemaet har allerede indbygget løb og szip, som er en opgave på lige fod med de faglige opgaver (Winther & Theill, 2012, s. 45). Ud fra Folkeskoleloven (Bekendtgørelse af lov om folkeskolen, § 15) har man desuden pligt til at indbygge bevægelse i undervisningen, da alle elever skal bevæge sig i gennemsnitlig 45 minutter om dagen. I forhold til Ugeskemaet er de bevægelseselementer, der er indbygget, kun opgaver, som eleverne skal gøre individuelt. Dette gøres, når de selv føler, at de har behov for at røre sig. Dermed lever Ugeskemaet op til dette punkt, dog skal læreren selv medtænke fælles bevægelsesaktiviteter, hvis dette er ønskeligt.

Punkt 4 beskriver, at alle elever kommer med forskellige forudsætninger og dermed har forskellige måder at lære på. Her er strukturen kommet med et forslag til, hvordan et klasselokale kan indrettes, således at det tilgodeser alle eleverne. Der er f.eks. sofaer, madrasser og skærmet arbejdspladser⁷. Endvidere beskrives det, at eleverne arbejder bedst ud fra deres egne betingelser, om det skal være lyst, mørkt, blødt, hårdt osv. samt at nogle arbejder bedst, når der er stille og andre når de hører musik. (Winther & Theill, 2012, s. 158-160) Så i forhold til arbejdssteder og den additive læringsstil stemmer Ugeskemaet godt overens med netop dette punkt. Dog skal det siges, at Ugeskemaet ikke har taget hånd om alle læringsstilene, da det ikke nævnes, hvad der skal til for, at man rammer den taktile, visuelle, kinæstetiske mm. Dette er altså op til den enkelte lærer at medtænke dette i sit Ugeskema.

⁷ Se bilag 6

Diskussion

I mit diskussionsafsnit vil jeg diskutere, hvad Ugeskemaet kan som struktur, og hvor der er fejkilder. Dette gøres ved at belyse, hvordan det er for læreren, eleven og for undervisningen at arbejde ud fra netop denne struktur. Ydermere vil jeg se på om Ugeskemaet gør brug af Undervisningsdifferentiering eller elevdifferentiering.

For læreren

Ugeskemaet har for læreren mange gode elementer. Det kan ved hjælp af hjælpeklodserne skabe mere tid til den enkelte elev, da læreren selv kan bestemme, hvor lang tid hun vil bruge ved den enkelte elev, da hun ved, at de andre elever ikke sidder og venter, men derimod kan gå i gang med andre opgaver. Hun kan desuden vælge at gå ned til en elev, som ikke har lagt sin klods op til tavlen, da hun har kendskab til eleverne i klassen, og ud fra den gode relation ved, hvem der kan have brug for mere støtte end andre. (Winther & Theill, 2012, s. 40). Dermed opnår læreren bedre tid og overskud til den enkelte elev. Relationen mellem lærer og elev er her asymmetrisk, da læreren har til ansvar at tage vare på eleven (Løw & Skibsted, 2014, s. 35).

Ugeskemaet giver endvidere læreren mulighed for at tilpasse undervisningens niveau efter den enkelte elev. Her prøver læreren at lave Ugeskemaet ud fra at ramme elevens zone for nærmeste udvikling, som er nævnt i teoriafsnittet.

Læreren skal altså give opgaver til eleven, som hun ved, at han kan alene og andre opgaver, som han skal samarbejde med andre elever for at få en bedre forståelse indenfor emnet. Læreren skal dog hele tiden gå ind og tilrette skemaet, da elevens niveau og arbejdsindsats kan svinge meget. Læreren 'D' fortæller her hvordan hun tilpasser skemaet: "... ja.. og det kan også være, at jeg kan se i løbet af ugen, hold fast man hun har bare knoklet, hun når det bare stadigvæk ikke. Jamen så må jeg gå hen og skære noget af det fra. Det jeg mener kunne være overflødig."

Da jeg i min praktik ikke havde en længerevarende relation til eleverne og dermed heller ikke en dybdegående forståelse for, hvor meget de forskellige

eleverne kunne nå, og hvilket niveau de lå på, måtte jeg hente hjælp fra deres faste lærer. Det første Ugeskema jeg lavede var derfor baseret på hans vurdering, hvor han havde givet dem bogstavet A-D, hvor A var de stærke og D var de svage elever. Men da børn kan rykke sig meget i løbet af en uge, men også stå af på nogle punkter, var jeg nød til at gå ind og lave en vurdering efter hver uge. Dette gjorde jeg ved hjælp af spørgeskemaer (jf. s. 7). Hvis eleven svarede, at det var for nemt, fik han flere eller sværere opgaver og modsat, hvis det var for svært. Dermed er Ugeskemaet altså nem og overskuelig at differentiere i, efter det første Ugeskema er lavet, som det også bliver nævnt af Winther og Theill (2012, s. 40).

Derimod er der også mange elementer, som Ugeskemaet ikke formår at få med. Winther og Theill (2012) nævner f.eks. ikke, hvor lang tid det tager at sætte sig ind i strukturen og udarbejde det første Ugeskema. Igen vil jeg komme med en udtalelse fra mit interview: "... og det er for læreren er jo at finde ud af den enkeltes niveau, og hvor meget at den enkelte.. øh.. kan nå i løbet af sådan en uge, og lave.. øh.. at de opgaver der. Altså man skal tilpasse det. Det tager noget tid.. ja." Desuden oplevede jeg, at selvom Winther og Theill (2012) fortæller, at der næsten ingen mertid er ved at lave kasser til elever, hvor deres niveau ligger langt fra de andres, at dette ikke var tilfældet. Jeg oplevede derimod, at det tog meget lang tid, da de stærke elever skulle have åbne og undersøgende opgaver, der stadig holdt sig til emnet, hvorimod den svage elev skulle havde lukkede og støttende opgaver. Så tidsbesparende er Ugeskemaet ikke for lærere, der skal til at lære det at kende eller, hvis der er elever der ligger uden for klassens niveau. Desuden kan de stærke og selvstændige elever nemt komme til at blive overset af læreren, da man ved hjælp af strukturen nu har tid og overskud til at komme rundt til de svage. Det er altså op til læreren selv at strukturere sin tid, så alle elever føler sig set og hørt, da dette er vigtigt for deres fremtidige udvikling. Det kræver, at læreren kan indtage elevens perspektiv ved at være lydhør, åben og parat for alle eleverne i klassen og ikke kun de få (Løw & Skibssted, 2014, s. 162).

Som nævnt tidligere ligger strukturen ikke op til anden evaluering end formativ evaluering ej heller feedback og feedforward (jf. s. 21), dette kan dog implementeres, hvis læreren selv har det for øje.

For eleven

Hvis man tager udgangspunkt i Tønnesvangs fire rettetheder (jf. s. 12-13), kan man diskutere, hvor mange lige netop Ugeskemaet går ind og rører ved. Den første er det Selvhenførende intentio, som lyder: "se mig som den jeg er", hvor eleven stræber efter anerkendelse og accept. Da man ved hjælp af Ugeskemaet kan strukturere sin tid således, at man kan komme rundt i klassen til de elever, man som lærer vurderer, har brug for hjælp eller andet, giver strukturen rig mulighed for, at dette kan opnås for eleven. Men som nævnt i ovenstående afsnit, er det op til læreren at se alle eleverne og ikke kun de svage.

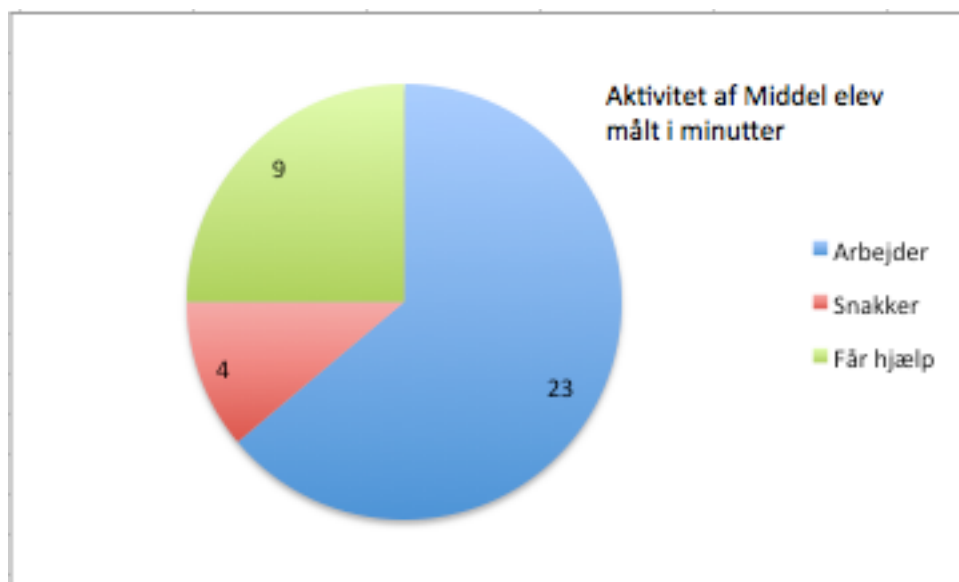
Det Andenhenførende intentio lyder: "Vis mig, hvem jeg kan blive", hvor eleven stræber efter at opleve mening og værdig. Ved at lade eleverne arbejde sammen i grupper om opgaverne kan de spejle sig i hinanden, og dermed kan de give hinanden mening og værdig. Dog mangler strukturen, at eleverne får muligheden for at arbejde med elever, der ikke er på deres eget niveau, da man i Ugeskemaet kun kan arbejde sammen med andre, der har samme opgave. Dog kan de søge hjælp og støtte ved de andre elever, hvis de har spørgsmål eller problemer.

Dette er desuden også problematikken i det Fællesskabshenførende intentio, som lyder: "Lad mig være ligesom dig", hvor eleven stræber efter fællesskab. Da eleverne kun arbejder sammen i mindre grupper, som ligger på det samme niveau, og da de i gennemsnit kun har en fælles gennemgang på maksimalt en halv time, mangler strukturen Ugeskema altså det sociale sammenspil, hvis ikke læreren selv implementerer det i undervisningen.

Ugeskemaet har dog rige muligheder for at tilgodese det Mestringshenførende intentio, hvor eleven stræber efter at blive udfordret. "Udfordr mig uden at knægte mig". Her skal man som lærer være den medspillende modspiller, som

stemmer godt overens med mulighederne for at differentiere inden for Ugeskemaet, hvor læreren skal gå ind og finde elevens zone for nærmeste udvikling og give tilsvarende opgaver (jf. s. 12). Læreren 'D' udtaler også: "... så det kan godt være den samme side står på, men det kan være, at den ene elev kun skal lave to opgaver på siden og den anden skal lave tre eller fire."

Strukturen giver også eleverne et medansvar, da de er bevidste om, at de skal nå at være færdige med deres opgaver, inden ugen er omme. De kommer altså til at "... tage ansvar for planlægningen af deres eget arbejde ..." (Winther & Theill, 2012, s. 83). Ved at lade eleverne få medansvar går de altså fra en ydre styring til en indre, og dermed motiverer man også eleverne til at være aktive i undervisningen (Skaalvik & Skaalvik, 2007, s. 173). I min anden praktik lavede jeg observationer på fire elever; en svag, middel, stræk og meget stræk faglig elev. Her observerede jeg, at selvom eleverne lå på hvert sit faglige niveau, arbejdede de alle meget aktivt i timerne. Nedenfor ses et eksempel på, hvordan en middel faglig stærk elevs aktivitetsniveau var under en tilfældig undervisningstime, hvor der blev arbejdet med strukturen Ugeskema.



(Cirkeldiagram over aktivitetsniveau af middel faglig stærk elev observeret under anden praktik)

Under kategorien 'Får hjælp' menes der både hjælp fra læreren og hjælp fra klassekammerater. I kategorien 'Snakker' menes der al aktivitet, som regnes for

ikke faglig aktivitet. Ud fra denne model kan man altså se, at eleven har haft et højt fagligt aktivitetsniveau i den pågældende undervisningstime.⁸ Læreren 'D' kommenterer yderligere, hvordan aktivitetsniveauerne er i hendes timer, når der arbejdes ud fra Ugeskemaet:

”... altså stort set alle og det er jo 99 %, de går bare i gang og er i gang, når jeg kommer.. altså når det ringer ind, så sidder de med deres bøger, og nogle er gået i gang og står omme bagved og er i gang med at finde ud af, hvad de mangler og sådan noget.. så...”

Der er altså både nogle rettetheder, som Ugeskemaet rammer, og nogle den overser. Et andet element, som strukturen overser, er at tilgodese nogle elevers forskellige læringsstile fra Dunn & Dunn, som nævnt i analysen (jf. s. 24)

For undervisningen

I dette afsnit vil jeg kort nævne, de elementer Ugeskemaet er god til i undervisningen, og hvor det har mangler. Disse nævnes kort, da de er blevet nævnt i tidligere afsnit. Ugeskemaet som struktur er god for undervisningen, fordi det skaber en forudsigelighed, da det har klare rammer og struktur. Dette gør, at eleverne ved, hvad de kan forvente af timen, og hvordan de kommer i gang. Endvidere er det nemt at gå ind og differentiere på en overskuelig måde, når der er faste rammer og struktur.

Som nævnt tidligere mangler strukturen nogle fælles bevægelselementer. Dette kunne f.eks. afhjælpes, hvis man indbyggede en halv times aktivitet i hvert Ugeskema, hvor alle skal medvirke i en fælles bevægelsesaktivitet, som relaterer sig til det pågældende emne, hermed indbygger man desuden et fællesskabelement.

Planen som mål i sig selv

Strukturen Ugeskema har yderligere en faldgruppe, nemlig uforudsigeligheder. I min anden praktik oplevede jeg, at der havde været en konflikt i et frikvarter, som krævede, at vi tog det op på klassen straks efter, da mange elever havde været involveret. Dette er vigtigt at gøre, da eleverne ikke er modtagelige for

⁸ Se bilag 1

læring, når de har bekymringer eller er kede af det. Det sociale og psykiske klima i klassen har en afgørende rolle i forhold til elevernes modtagelighed for læring (Molbæk, Quvang & Sørensen, 2014 s. 87). Da vi brugte omkring en halv time på at løse konflikten i fællesskab, mistede eleverne tilsvarende en halv time til at lave Ugeskemaet færdigt, og derfor var der nogle elever, der ikke blev færdige med Ugeskemaet i netop den uge. Da det sociale i klassen er meget vigtigt for, at læringen kan finde sted, er det altså vigtigt at planen/Ugeskemaet ikke bliver målet i sig selv. Der skal være plads til fleksibilitet og spontanitet, planen må altså aldrig være mål i sig selv (Thejsen, 2014).

Undervisningsdifferentiering eller elevdifferentiering.

I dette afsnit vil jeg diskutere, om strukturen Ugeskema ligger op til undervisningsdifferentiering eller blot elevdifferentiering. Dette afsnit er skrevet med uddrag fra en tidligere opgave.

Ud fra analysen ses det, at strukturen Ugeskema giver rig mulighed for differentiering, da den er god til at tilgodese de forskellige elevers faglige niveau samt, at feedback og feedforward kan implementeres, når blot læreren har fokus på dette. Det kan dog diskuteres, om Ugeskema gør brug af elevdifferentiering eller undervisningsdifferentiering.

I det følgende afsnit vil jeg diskutere, hvilke af de to der optræder i strukturen samt komme ind på vigtigheden af fællesskabselementerne i undervisningen, som nævnt i punkt 1 i afsnittet *Et undervisningsprincip møder praksis* (jf. s. 11).

Da Ugeskemaet har sit fokus på den enkeltes elevs faglige niveau, som kan differentieres ud fra de hvide, grå og sorte felter, risikerer man, at det overvejende bærer præg af elevdifferentiering. Da strukturen indebærer, at man en gang om ugen skal have en fælles gennemgang på klassen, opstår der et fællesskabselement, som der er krav om i folkeskoleloven. Endvidere nævnes der også, fra samme teori, at undervisningen skal planlægges, gennemføres og efterbehandles inden for rammerne af fællesskab (jf. s. 11). Da strukturen kun har én fælles gennemgang om ugen, kan det diskuteres, om Ugeskema lever op til netop dette punkt. I forhold til de elever i klassen,

som kan have deres egen kasse pga. deres faglige niveau, kan man risikere, at deres opgaver ikke er med i den fælles gennemgang. Dermed risikerer man individualisering og ingen fællesskabselementer for netop disse elever. Dog har eleverne mulighed for at trække på fællesskabet i besvarelserne af opgaverne, da de skal spørge en kammerat om hjælp, inden de kan modtage hjælp fra læreren. Jeg vil dog stadig argumentere for, at Ugeskema i sin grundform lægger mest op til elevdifferentiering, medmindre læreren selv sørger for at indbygge fællesskabselementer. (Petersen, 2016, s. 7-8)

Inklusion eller eksklusion

Ugeskema Revolutionen påpeger, at strukturen tilgodeser differentiering, klasseledelse og inklusion. Men hvis differentieringen kun tilgodeser den enkelte elevs behov udenfor fællesskabet, som nævnt ovenfor, risikerer man at lave individualisering, og måske risikerer man således også, at inklusionen bliver til eksklusion? For at inkludere i et undervisningsaspekt skal læreren give plads til, at eleverne kan være aktivt deltagende i fællesskabet samt være med til at præge dette. Dermed sker inklusionen gennem deltagelse i læringsfællesskabet (Danmarks Evalueringsinstitut, 2011, s. 10-11). Hvis der arbejdes udelukkende ud fra en opgavekasse, har Ugeskemaet sit fokus på elevernes niveau og opgavemængde fremfor fællesskabet. Dermed arbejder man ikke ud fra den inklusive orientering, som nævnes i Salamanca Erklæringen:

”... almindelige skoler, som har denne inklusive orientering, er det mest effektive middel til at bekæmpe diskrimination, skabe trygge fællesskaber, bygge det inklusive samfund og opnå uddannelse for alle; desuden giver de langt de fleste børn en ordentlig uddannelse og forøger dermed hele uddannelsessystemets effektivitet og ressourceudnyttelse.” (Salamanca Erklæringen, 1994, s. 2-3)

På den anden side kan man stille spørgsmålstejn ved definitionen af ordet 'fællesskab'. For at opnå at være en del af et fællesskab er det en forudsætning, at der er en 'vi' og en 'de' enhed. Her er man nødt til at have en grænse, hvorpå der kendes, hvem der hører til vi-delen og de-delen.

”I udviklingen af den inkluderede skole må de professionelle derfor kontinuerligt undersøge, hvor de sætter grænsen mellem inklusion og eksklusion, og hvordan det bliver meningsfuldt at sætte grænsen dér, samt hvem det er til gavn for?” (Hansen, 2014, s. 51)

Dermed må man som lærer finde grænsen for, hvornår der er tale om at være en del af fællesskabet. Er det, når der arbejdes i grupper, at man er en del af fællesskabet, eller er man allerede en del af et større fællesskab, når man er i klassen? Eksklusion er dermed et udtryk for et dysfunktionelt fællesskab, hvor det enkelte individ ikke kan deltage og ikke har retten til at deltage (Hansen, 2014, s. 47). Her kan man altså diskutere, om strukturen Ugeskema alligevel lever op til kravet om at inkludere i undervisningen, da alle elever har ret til at deltage på lige vilkår, samt når grænsen til inklusion kan sættes så længe, at eleverne har en følelse af at være en del af et fællesskab.

Konklusion

Ud fra min problemformulering: *Hvordan differentieres der i undervisningen, når der arbejdes ud fra Ugeskema Revolutionen, og hvordan sikrer man undervisningsdifferentieringen?* Kan jeg nu konkludere, at Ugeskemaet differentierer på mange måder, da strukturen lægger op til, at man både skal differentiere ud fra en tilpas mængde opgaver samt den rette sværhedsgrad. Desuden kan læreren differentiere i sine antal af gennemgange. Grunden hertil er, at hun skal lave en fælles gennemgang for hele klassen på maksimalt en halv time, og derefter kan hun gå ned til de elever, som har brug for at få emnet forklaret igen. Her bruges de elever, der har forstået stoffet til at forklare det videre til de elever, som stadig er usikre. Læreren skal endvidere vurdere, hvilke elever der kan have brug for ekstra lærertid og dermed differentiere i sin hjælp. Ved hjælp af Ugeskemaet skal læreren planlægge, hvilke aktiviteter og arbejdsformer der skal på skemaet. Her kan der igen differentieres i forhold til, om eleverne skal have stillesiddende arbejde, bevægelse, gruppearbejde eller andet. Der er desuden mulighed for at benytte sig af spørgeskema som støtte til differentieringen. Dog er det en metode, som læreren selv skal medtænke, da

Ugeskemaet ikke har konkrete metoder til at indsamle viden omkring elevernes niveau og arbejdsomhed, udover relationen og ved hjælp af samtaler med den enkelte elev. Ved at lave disse spørgeskemaer, eller have samtaler med eleverne, kan man efterfølgende gå ind og differentiere i det næste Ugeskema. Dette gøres nemt efter første skema, da man nu kender til grundformen og kun skal gå ind og tilrette ved de elever, som ikke føler sig nok udfordret eller synes, at arbejdsbyrden er for stor. Læreren skal dermed tilpasse Ugeskemaet, så elevernes zone for nærmeste udvikling bliver ramt, og eleverne bliver udfordret optimalt. Dermed lever Ugeskema Revolutionen op til kravet fra Folkeskolelovens § 18, som påpeger, at man som lærer skal tage højde for den enkeltes elevs behov og forudsætninger, og indbygge differentiering i undervisningen.

For at sikre undervisningsdifferentieringen i arbejdet med Ugeskemaet er man nødt til at medtænke fællesskabselementer. Disse fællesskabselementer skal være for alle eleverne, da der skal være sammenhæng mellem læringsmiljøer og den sociale udvikling. Ugeskema Revolutionen har ét fællesskabselement, da første gennemgang af skemaet foregår på klassen i plenum. De elever, som har fået udleveret en kasse med opgaver opnår ikke den ønskede følelse af fællesskab ved denne gennemgang, da deres opgaver ikke nødvendigvis fremgår på skemaet. Da gennemgangen er meget kort og ikke indeholder en fællesaktivitet, bærer Ugeskema som struktur mere form af elevdifferentiering end undervisningsdifferentiering. For at leve op til kravet om, at man skal indbygge undervisningsdifferentiering i sin undervisning, er det altså op til læreren at have øje for at udvælge nogle aktiviteter og opgaver, som eleverne skal løse i fællesskab. Dette kan gøres i små grupper eller samlet i klassen. Kun dermed opnår man, at alle eleverne får følelsen af fællesskab, og kun dermed sikrer man undervisningsdifferentiering i sin undervisning.

Perspektivering

Dette afsnit har til formål at belyse, hvordan jeg vil arbejde med Ugeskema fra UgeskemaRevolutionen i mit fremtidige arbejde som folkeskolelærer. Ugeskemaet har mange gode elementer såsom medansvar, selvstyre, differentiering mm. Derfor vil jeg gerne bruge strukturen i min undervisning, dog vil jeg kun bruge elementer derfra og redidaktisere det. Selve Ugeskemaets opbygning vil jeg benytte mig af, men jeg vil udelukke løberunderne og indbygge bevægelsesaktiviteter, som klassen kan lave i fællesskab, således at der kommer fokus derpå. Endvidere vil jeg i elevernes opgaver søge for, at der både er opgaver, som skal løses individuelt, i grupper og på klassen, således at undervisningsdifferentieringen kommer i spil og ikke kun elevdifferentieringen. Desuden vil jeg ikke bruge Ugeskemaet i alle lektionerne, men kun bruge det i de forløb, hvor det giver mening, da eleverne også skal kende til andre former for undervisning, såsom almindelig klasseundervisning, Cooperative Learning m.fl. Endvidere vil jeg benytte mig af hjælpeklodser i andre lektioner end de, hvor der arbejdes ud fra Ugeskemaet, da de medvirker til at få overblik og overskud. Ugeskemaet har således mange elementer, som kan bruges på mange måder og i mange sammenhænge.

Referenceliste

Bekendtgørelse af lov om folkeskolen, LBK nr. 1534 af 11/12/2015

Bjørndal, C.R.P. (2013): *Det vurderende øje*. Århus: Forlaget Klim.

Danmarks Evalueringsinstitut (2011): *Indsatser for inklusion i folkeskolen*.

Rosendals-Schultz grafisk a/s

Føge, P. Et al. (2010): *Primus: Grundbog og håndbog til almen studieforbereelse*.

Århus: Systime

Hansen, J. H. (2014): *Inklusion og eksklusion*. KvaN nr. 100, 34. årgang

Heimbürger, H. (2015): *Hvad er din læringsstil? Læs om Dunn og Dunn*.

Lokaliseret 19. Marts 2017.

<http://www.emu.dk/modul/hvad-er-din-læringsstil-læs-om-dunn-dunn-gymnasieelever-og-kursister#>

Imsen, G. (2011): *Elevens verden: indføring i pædagogisk psykologi*. København.

Gyldendal A/S.

Larsen, A.K. (2010): *EN ENKLERE METODE. Vejledning i samfundsvidenskabelige*

forskningsmetode. København: Akademisk Forlag

Løw, O. & Skibsted, E. (2014): *Elevens læring og udvikling – også i komplicerede*

læringsituationer. København: Akademisk Forlag

Molbæk, M., Quvang, C & Sørensen, L. H. (2014): *Deltagelse & forskellighed – En*

grundbog om inklusion og specialpædagogik i lærerpraksis.

Aarhus: ViaSysteme

- Nielsen, V.O. (2006): *Undervisningsdifferentiering i skolehistorisk og samfundsmæssigt perspektiv*. KvaN nr. 75, 26. årgang
- Nordahl, T. (2010). LP-modellen og undervisningsdifferentiering. I: N. Egelund (Red.), *Undervisningsdifferentiering – status og fremblik* (s. 91-102). Frederikshavn: Dafalo
- Oettingen, A. V. (2016). *Almen Didaktik: Mellem normativitet og evidens*. Ukendt udgivelsessted: Hans Reitzels Forlag
- Petersen, R.E. (2016). *Differentiering i UgeskemaRevolutionen*. Ikke udgivet: Odense
- Petersen, R. E. & Jensen, E., (2016). *UgeskemaRevolutionen og differentiering*. Ikke udgivet: Odense
- Rådet for Evaluerings og Kvalitetsudvikling (2013). *Beretning om evaluering og kvalitetsudvikling af folkeskolen 2013*.
- Salamanca Erklæringen (1994): *Salamanca Erklæringen og Handlingsprogrammet for Specialundervisning*. Lokaliseret d. 09. April 2017
<http://static.uvm.dk/Publikationer/1997/salamanca.pdf>
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2007): *Skolens læringsmiljø – Selvopfattelse, motivation og læringsstrategier*. København: Akademisk Forlag
- Skibsted, E., Svendsen, H., Østergaard, K., Langager, S. (2015): *Undervisningsdifferentiering: Et princip møder praksis*. København: Akademisk Forlag

Professionsbachelorprojekt
Titel: Undervisning baseret på Ugeskema
Titel: Teaching based on weekly schedule
Antal tegn: 63.610

03/05-2017
Rikke Elisa Petersen
Studienummer: 21113214
Vejleder: Astrid Marie Møller Danielsen

Thejsen, T. (2014): *Folkeskolen.dk – En god årsplan gør det muligt at være fleksibel og spontan*. Lokaliseret d. 03. April 2017.

<https://www.folkeskolen.dk/551233/en-god-aarsplan-goer-det-muligt-at-vaere-fleksibel-og-spontan>

Tønnesvang, J. (2002). *Selvet i pædagogikken*. Forlaget Klim.

UgeskemaRevolutionen (u.å). *UgeskemaRevolutionen: Folkeskole med overskud til alle*. Lokaliseret d. 02. Februar 2017. <http://ugeskemarevolutionen.dk>

Undervisningsministeriet (2017): *Bevægelse*. Lokaliseret d. 04. April 2017.

<http://www.uvm.dk/folkeskolen/laering-og-laeringsmiljoe/bevaegelse>

Winther, K. & Theill, L. (2012). *UgeskemaRevolutionen: Folkeskole med overskud til alle: Undervisningsdifferentiering, inklusion og klasseledelse i praksis*. [Kbh.]: Forlaget Reflexion Aps.

Anvendt referencestandard: APA