



# Rammesætning i engelskundervisning

*- giver overblik og selvstændige elever*

Af Sarah Tarp Nissen – 164889@viauc.dk

Vejleder: Elsebeth Hurup (ELSH) & Chung Kim (CHKI)

Afleveringsdato: 4. maj 2015

Anslag med mellemrum: 75.878

## Indholdsfortegnelse

<b>1. Indledning</b>	<b>2</b>
1.1 Problemformulering	3
1.2 Metodeafsnit og læsevejledning	3
1.2.1 Empiri	4
1.3 Begrebsafklaring og afgrænsning	5
1.3.1 Interkulturel kompetence	5
1.3.2 Elevinddragelse	6
1.3.3 Differentiering	6
1.3.4 Rammesætning/Struktur	7
<b>2. Introduktion til litteraturen</b>	<b>7</b>
2.1 UgeskemaRevolutionen	7
<b>3. Den nye reform</b>	<b>9</b>
3.2 Lærer-elev-relation	9
<b>4. Kulturel kompetence i en globaliseret verden</b>	<b>10</b>
4.1 Kulturens placering i engelskfaget	11
4.2 Interkulturel kompetence	11
4.2.3 Praksis eksempel på en kulturel opgave	13
4.3 Kulturformidling	13
<b>5. Gruppedannelse i UgeskemaRevolutionen</b>	<b>14</b>
5.1 Delkonklusion	16
<b>6. Analyse af "UgeskemaRevolutionen"</b>	<b>17</b>
<b>7. Undervisningsdifferentiering</b>	<b>17</b>
7.1 CASE #1 – I forberedelsesrummet	19
7.2 Målstyret undervisning	20
7.3 Effekten af tydelige mål i undervisningen	21
<b>8. Elevinddragelse og medbestemmelse</b>	<b>23</b>
8.1 CASE #2 – Uddrag fra klasselokalet	25
8.2 Delkonklusion	26
<b>9. Rammesætningens potentialer i engelskundervisningen</b>	<b>27</b>
9.1 Case #3 – Uddrag fra Logbog	29
9.2 Delkonklusion	30
<b>10. Ugeskemaet i et samfundsperspektiv</b>	<b>31</b>
<b>11. Evaluering af elevernes kulturtilegnelse</b>	<b>33</b>
<b>12. Konklusion og sammenfatning</b>	<b>34</b>
<b>13. Litteraturliste</b>	<b>37</b>
13.1 Internetsider	38
<b>14. Bilag 1</b>	<b>39</b>
14.1 Ugeskemaet	39
<b>15. Bilag 2</b>	<b>40</b>
15.1 Opgave fra Weebly	40

## 1. Indledning

"Eej! Det mener du ikke!" udbryder Mads, efter jeg netop har afsluttet en introduktion til vores nye emne i engelsk: *Irland, kulturforståelse*.  
"Hvad så, Mads?" spørger jeg interesseret.  
"Skal vi virkelig lave alle de opgaver?" Nærmest råber han, mens han næsten forpustet peger på den, relativt store, bunke med opgaver, som jeg har liggende på bordet.  
Jeg forsøger lynhurtigt at lave en brainstorm over mulige anerkendende svarmuligheder, men mine tanker bliver afbrudt af Mads, der fortsætter i samme forargede toneart: "Det *gider* jeg altså *ikke!*"  
Selvom jeg i øjeblikket forsøger at retfærdiggøre opgaverne, giver det mig alligevel stof til eftertanke ...

(Nissen 2014)

Mads er prototypen på den gennemsnitslige elev i overbygningen. Hans reaktion og adfærd er ikke sjældent set i folkeskolen. Faktisk fremstår det ofte af elevernes optik, at det slaviske arbejde med forskellige tekster og opgaver i engelsk, der dikteres lavet af læreren, er kedsommelige, langtrukne, irrelevante og demotiverende. At komme ud som lærer, med et fag man virkelig brænder for, til elever, der ikke deler samme form for gejst, kan være temmelig anstrengende. Men jeg har besluttet mig for, at *dette* skal ændres. Nogen vil måske kalde det for en form for livsopgave.

Som en professionel, anerkendende og reflekterende didaktiker, har jeg en vision om, at al min undervisning skal differentieres. Netop for at tilgodese og motivere alle elever og omfavne de faglige niveauforskelle, der måtte være til stede i klasselokalet. Jeg ønsker, at alle elever ikke nødvendigvis skal lave det samme og på samme tid, og jeg vil have, at det hele er langt mere styret af lyst end af sur pligt. Men selvom min vision står mig tydeligt og meget nært, kan jeg ikke undgå at undres over, hvad det egentlig er, der afholder eleverne fra at give sig hen til engelskundervisningen? Hvori består deres manglende lyst og uvilje? Og hvordan kan man ændre elevernes selvsyn, så de kan blive klar til at tage medansvar for egen læring?

Jeg vil finde et didaktisk redskab, der gør det muligt at lave en undervisning, der omfavner alle elever, og hvor læreren får tid og mulighed til at tage hensyn til hver enkelt elev i klassen. Det har ledt mig frem til følgende problemformulering.

## 1.1 Problemformulering

Hvordan kan et rammesættende didaktisk redskab som UgeskemaRevolution bidrage til at give eleverne medbestemmelse og dermed medansvar i engelskundervisningen i udskolingen?

## 1.2 Metodeafsnit og læsevejledning

For at belyse ovennævnte problemformulering, vil denne opgave begynde med en kort introduktion til hovedlitteraturen, bogen UgeskemaRevolutionen. Undervisningsmetoden så sit lys første gang i 2012 og er med bogens titel et svar på, hvordan man kan inkorporere den nye reform i sin undervisning. Jeg har vægtet denne introduktion højt, da jeg vurderer, at mange ikke er bevidste om dens termer, tanker og ideer.

I kapitel 4 vil mine overvejelser omkring elevernes interkulturelle kompetence blive beskrevet og analyseret. Dette vil blandt andet blive gjort ved hjælp af de nye forenkledede mål samt Bente Fogh Jensens (m.fl.) tanker om kulturundervisning.

I kapitel 5 vil Ugeskemaets relevans, i forhold til gruppedannelse, analyseres. Der vil desuden blive beskrevet hvordan elevernes frie valg af grupper, kan påvirke deres fremmedsprogstilgang. I dette kapitel vil jeg også præsentere mit læresyn, der tager udgangspunkt i Skaalviks teori om en socialkonstruktivistisk tilgang til læring. Jeg vil derudover påpege ved hjælp af Ole Løw, at elevinddragelse i undervisningen kan skabe et motivationsfremmende læringsmiljø.

Herefter vil selve analysen af UgeskemaRevolutionen, set med engelskfaglige øjne, begynde. Jeg har valgt at analysere Ugeskemaet på baggrund af nogle udvalgte nøgleord. Nøgleordene ser jeg som værende de bærende elementer i tankegangen bag UgeskemaRevolutionen, og de kan være behjælpelige i forhold til løsningen af min problemformulering. De udvalgte nøgleord er:

- Undervisningsdifferentiering
- Elevinddragelse og medbestemmelse
- Rammesætning og struktur

De enkelte nøgleord vil jeg analysere ved hjælp af relevant teori og empiri.

I kapitel 7 har jeg valgt at implementere et underkapitel, der omhandler målstyret undervisning. Det er noget Winther er meget inspireret af i sin bog. Hun beskriver, at det er vigtigt, at man som underviser støtter eleverne i at navigere i undervisningen, og her er det altafgørende, at man opstiller nogle

mål i fællesskab med eleverne. For at konkretisere mine overvejelser vil jeg nævne en samtale med min tidligere praktikvejleder, Charlotte Studtmund, som jeg samarbejdede med i planlægningen af den målstyrede undervisning. Jeg vil ved hjælp af Hatties liste over faktorer, der påvirker elevernes præstationer, påpege vigtigheden i at arbejde med tydelige mål i undervisningen.

I kapitel 10 vil jeg give mit bud på, hvordan Ugeskemaet kan bruges i et samfundsmæssigt perspektiv. Her vil jeg især bruge Lars Qvortrups tanker om samfundets udvikling. Desuden vil jeg belyse, hvad han mener, der er nødvendigt i dannelsen af eleverne.

Endelig vil der i kapitel 11 evalueres på mit undervisningsforløb omkring kulturforståelse. Dette vil i høj grad være mine egne overvejelser omkring elevernes og mine egne præstationer.

Sluttelig vil jeg pointere, at engelsk/amerikanske citater ikke vil blive oversat i denne opgave, da jeg vurderer, at de vil miste betydning ved en eventuelt oversættelse til dansk.

### **1.2.1 Empiri**

Den empiri, der er brugt i opgaven, stammer fra mit sidste praktikforløb på læreruddannelsen. Her var emnet i engelskundervisningen *Irsk kulturforståelse*.

Der vil i løbet af de forskellige kapitler i denne opgave blive beskrevet flere relevante cases. Disse er alle udpluk af den logbog jeg førte under førnævnte praktikforløb. Da undervisningen foregik på 7. klassesettrin, vil elevudtalelserne, der er nævnt i denne opgave, være på det niveau.

Det skal pointeres, at alle elevernes navne i opgaven er fiktive, kun undertegnede ved, hvem eleverne er. Logbogen kan rekvireres, hvis det ønskes.

Denne form for empiri kan af nogen kritiseres, da den udelukkende beskriver mit perspektiv og syn på undervisningen. Dog ser jeg det positivt, at jeg helt og holdent kan stå inden for logbogens udtalelser, da jeg selv har været i de nævnte situationer. Jeg har forholdt mig til dem, og jeg vurderer, at de er brugbare i udarbejdelsen af denne opgave. Ud over observationer stammer min empiri også fra forskellige interviews af min tidligere praktikvejleder, Charlotte Studtmund. De udvalgte dele af lærerinterviewet, består af en række repræsentative og eksemplariske eksempler, der skal hjælpe med at belyse min problemstilling ved brug af relevant teori.

Derudover er det nævneværdigt, at jeg i logbogen har ført semistrukturerede observationer. Observationerne er fra forskellige forberedelses- og undervisningssituationer, hvor eleverne har arbejdet med Ugeskemaet og dets kulturorienterede opgaver.

Sluttelig vil jeg fremhæve det spørgeskema, der bliver brugt i opgaven. Skemaet fungerede som et evalueringsværktøj, der skulle give feedback på den nye undervisningsramme, eleverne havde arbejdet under. Spørgeskemaet vil blive behandlet kvantitativt for efterfølgende i detaljen at analysere enkelttilfælde, der falder udenfor, som særligt dårlige eller gode resultat.

## **1.3 Begrebsafklaring og afgrænsning**

### **1.3.1 Interkulturel kompetence**

Til at beskrive mit udgangspunkt for den interkulturelle kompetence, har jeg i denne opgave valgt at definere begrebet ved hjælp af de fem elementer, Byram mener, skal være tilstede for at udvikle interkulturel kompetence:

- Holdninger (*attitudes*): nysgerrighed og åbenhed, parathed til at forkaste forkerte forestillinger om andre kulturer og forestillinger om sin egen.
- Viden (*knowledge*) om sociale grupper og deres produkter og praksisser i ens eget og i ens samtalepartners land, og viden om de generelle processer, der kendetegner interaktion på det individuelle og det samfundsmæssige plan.
- Færdigheder i at fortolke og relatere (*skills of interpreting and relating*): evne til at fortolke et dokument eller en begivenhed fra en anden kultur, at forklare den og relatere den til dokumenter eller begivenheder fra ens egen kultur.
- Færdigheder i selvstændig undersøgelse og interaktion (*skills of discovery and interaction*): evne til at tilegne sig ny viden om en kultur og kulturelle praksisformer og evne til at bidrage med sin viden og sine holdninger og færdigheder i forbindelse med virkelig (real-time) kommunikation og interaktion.
- Kritisk kulturel bevidsthed/politisk dannelse (*critical cultural awareness/political education*): evne til at vurdere kulturelle og samfundsmæssige forhold kritisk og på basis af eksplicite kriterier: praksisformer og produkter fra ens egen kultur og ens eget land og ligeledes praksisformer og produkter fra andre kulturer og lande.

(Byram 2000: 12)

Efter undervisningsforløbet kan jeg bekræfte vigtigheden i, at læreren har et kultursyn at formidle. Til at beskrive dette vil jeg gøre brug af Libenholt<sup>1</sup>. Hun forklarer, at lærerens eget kultursyn er væsentlig, idet kultur i høj grad medieres af læreren via dennes eget syn, værdier og holdninger, som blandt andet kommer til udtryk gennem de indholdsvalg, læreren træffer. (Jensen 2013: 62) Hun mener dog samtidig, at eleverne ikke blot skal ses som kulturbærere, men være aktive deltagere i kulturmøder med holdninger og følelser i forhold til andres og egen kultur. Det tilgodeså jeg gennem forløbet, da jeg belyste den irske kultur ved hjælp af den danske. Det gav mulighed for selvrefleksion og skabte en bevidsthed omkring elevernes egen identitet i en flerkulturel verden.

I min undervisning var et af målene, at eleverne skulle kunne drage paralleller og se relationer mellem Danmark og Irland. De skulle kunne formidle dem, fortolke dem og reflektere over dem. På den måde havde jeg alle fem punkter med i min undervisning, og det er derfor den definition, der menes, når der skrives interkulturel kompetence i opgaven.

### **1.3.2 Elevinddragelse**

Det har på nuværende tidspunkt været vanskeligt at finde en entydig og klar definition af begrebet. Begrebet bruges i vidt omfang i diverse studier, hvor dets betydning beskrives som demokratisk inddragelse af eleverne på forskellige måder i skolen. Alt lige fra at inddrage eleverne i klassehenseender til at inddrage dem i mere formelle fora, som elevråd. Dette kan give begrebet en umiddelbar tvetydig betydning.

Det udgangspunkt, der bruges i denne opgave, er udelukkende inddragelse af eleverne i klasseundervisningen i engelsk. Her er eleverne inddraget i beslutninger, der eksklusivt omhandler undervisningen. Eleverne fik i min praktik indflydelse på planlægningen (mål), udførelsen (Ugeskemaet) og evalueringen af undervisningen. Disse tre faktorer vil jeg uddybe nærmere i min analyse af UgeskemaRevolutionen.

### **1.3.3 Differentiering**

Jeg har valgt at definere undervisningsdifferentiering ved at tage udgangspunkt i Vagn Rabøls og hans kolleger på Danmarks Pædagogiske Instituts de-

---

<sup>1</sup>Helle Libenholt er cand.mag. i engelsk, fransk og internationale forhold og lektor ved UC Lillebælt, Læreruddannelsen.

definition af undervisningsdifferentieringsbegrebet: "Undervisningsdifferentiering er et princip for undervisning, hvor man tager udgangspunkt i elevernes forskellige forudsætninger, potentialer, behov og interesser for i et samarbejde at udnytte denne forskellighed til at realisere såvel fælles som individuelle mål." (Kristensen 2009: 186)

### **1.3.4 Rammesætning/Struktur**

Til at forklare mit syn på rammesætning og struktur, vil jeg benytte Andreas Helmke. Han arbejder med begrebet struktur og mener, at sammen med klarhed og forståelighed, er disse begreber de tre vigtigste elementer for undervisningskvalitet. Han bruger Mayer som eksempel, da det første af hans ti bud for undervisningskvalitet også er klar strukturering. For ham omfatter det afstemning af mål, indhold og metoder, konsekvens i det metodiske forløb, klasseledelse og regel- og rolleklarhed. (Helmke 2013: 143)

## **2. Introduktion til litteraturen**

I det følgende afsnit vil jeg give en kort introduktion til UgeskemaRevolutionen. Jeg ser det relevant at præsentere mit litterære udgangspunkt, da jeg vurderer dens eksistens som forholdsvis ny. Jeg vil forsøge at give læseren et hurtigt overblik over dens metoder og virkemidler, de to elementer der i spænd gør Ugeskemaet så interessant.

Senere vil jeg benytte væsentligt teori til at vurdere bogens relevans i engelskfaget, og samtidig kan teorierne bidrage til en forskningsmæssig tilgang til forståelsen af bogen og eventuelt belyse det, der kunne være mangelfuldt.

### **2.1 UgeskemaRevolutionen**

Bogens fulde titel er *UgeskemaRevolutionen. Folkeskole med plads til alle. Undervisningsdifferentiering, inklusion og klasseledelse i praksis*. En titel der for de fleste lærere kan virke tiltrækkende, da elementerne har en aktualiseringsgrad i forbindelse med indførelsen af den nye folkeskolereform. Bogens forfattere, Karina Winther, lærer, og Lene Theil, journalist, har igennem 18 kapitler beskrevet, hvordan man, ved at tænke anderledes omkring organiseringen af undervisningen, kan bevare elevernes lyst og motivation til læring, skabe mere rum til hvert barn i klassen, og samtidig imødekommes kravet om undervisningsdifferentiering og inklusion.

Et af de væsentligste nøgleordene i UgeskemaRevolutionen er *rammesætning* og *struktur*. Det er blandt andet de elementer, der gør, at eleverne føler sig set og har en oplevelse af, at de er medbestemmende i forhold til for-



skellige arbejdsprocesser. Dette skyldes at de kan arbejde frit inden for de planlagte rammer. Ugeskemaet fortæller dem blot, hvilke opgaver de skal nå at lave i løbet af ugen. Det er op til eleven selv at bestemme, hvornår de vil gøre hvad og i hvilken rækkefølge. Hele essensen i Ugeskemaet er, at eleverne arbejder med opgaver og problemstillinger, der er tilpasset deres individuelle niveau.

”Det er første gang, jeg har fået et bud på et konkret, realistisk redskab, der sætter læreren i stand til at inkludere, differentiere, give eleverne medbestemmelse, ansvar for og refleksion over egen læring mv.”<sup>2</sup>

Helt lavpraktisk består Ugeskemaet af et skema, hvorpå alle eleverne i klassen figurerer på Y-aksen. På X-aksen er der et billede eller et symbol af de opgaver, der skal løses. Når eleven har løst en opgave, sættes der et kryds ud for det pågældende navn og opgavesymbol, og herefter kan eleven vælge en ny opgave. Efterhånden som både lærer og elever får tillid til og øvelse i forhold til arbejdsrammen, kan opgaverne differentieres ved, at der tilføres forskellige farver i skemaet. Hvid farve betyder, at opgaven skal laves. Grå indikerer, at opgaven skal laves, hvis eleven kan nå det, når han er færdig med alle de hvide opgaver. Den sorte farve betyder, at opgaven ikke skal løses. Hvis der er samme farve på en opgave ud for to eller flere elever betyder det, at eleverne skal arbejde sammen om opgaven. Hvis der er tal i skemaet, er det en indikation for, at opgaven er differentieret. Tallet angiver, hvilket niveau eleven skal løse opgaven på.

Et eksempel på et af de skemaer jeg har arbejdet med, udfyldt og benyttet, kan ses i bilag 1.

Ydermere kan det nævnes, at forfatteren af bogen lægger op til at begrænse tavleundervisning og/eller lærer-gennemgang til maks. 30 minutter om ugen. I dette tidsrum kan der introduceres nye tiltag på Ugeskemaet, og den undervisning, der måtte være nødvendigt ift. opgaverne på Ugeskemaet, kan fremføres. Herefter kan eleverne gå i gang med arbejdet. Som lærer må man selv afgøre, hvor mange timer om ugen man vil arbejde med Ugeskemaet. Det kan være alt fra få lektioner til længere perioder.

Igennem bogens 18 kapitler redegør forfatterne for, hvordan man kan tackle inklusion, differentiering, opsummering af elevernes arbejdstid, fastholdelse

---

<sup>2</sup> <http://bit.ly/1ETY0QY>

af elevernes begejstring for at lære, og hvordan man kan opøve ansvarlighed for eget liv og egen læring.

Bogen fungerer som en letlæselig instruktiv vejledningsbog, og desuden er alt materialet lettilgængelig på Internettet, hvilket for enhver vil gøre startprocessen overskuelig. Man kan adoptere skemaet, så det passer til klassen og ens lærerpersonlighed.

### **3. Den nye reform**

Efter at have introduceret grundtankerne bag UgeskemaRevolutionen vil jeg nu præsentere mine overvejelser omkring UgeskemaRevolutionens sammenhæng med den nye folkeskolereform.

I reformen står der, at *Folkeskolen skal udfordre alle elever, så de bliver så dygtige, de kan*. Dette blev til et af de vigtigste visioner den danske folkeskole fik, da undervisningsministeriet i 2014 offentliggjorde deres svar på *Den Nye Folkeskole*. Forhåbentlig er der ingen, der er uenige i, at den danske folkeskole skal omfavne alle elever på tværs af deres potentialer. Der, hvor uenigheden muligvis kan opstå, er i beslutningen om, hvilke tiltag og rammer der skal sættes for at tilgodese ovennævnte udtalelse. Jeg mener, at UgeskemaRevolutionen er et godt bud på, hvordan man kan inkorporere reformen i sin undervisning. Den kombinerer ansvar for egen læring, social kontekst og faglig niveauspredning, med de forhindringer hvert individuelt barn i klassen måtte have. Den gør læreren til vejleder og giver hende tid til have fokus på hvert enkelt individ i klasserummet, da de øvrige elever er selvkørende i de opgaverne, der er inden for rammen. Jeg er af den overbevisning, at *den, der laver noget, lærer noget*, og i arbejdet med Ugeskemaet er eleverne aktive medspillere og er medbestemmende for deres egen læringsrutine, da de er herskere over deres egen tid.

#### **3.2 Lærer-elev-relation**

John Hattie har i sin uddannelsesundersøgelse gjort det tydeligt, hvor vigtigt lærer-elev relationen er. Han har konkluderet, at kontakten og interaktion mellem lærer og elever er et af de allervigtigste faktorer for en vellykket undervisning målt på elevernes præstationer. Faktisk ligger denne faktor på 12. pladsen over de i alt 150 faktorer. (Hattie 2014:289) Sue Roffey taler om, at læreren enten kan *lede* eller *kontrollere* en klasse. Hun mener, at lærer-elev forholdet på forhånd er ulige, læreren vil altid have mere magt end eleven. Det

er fornuftigt, at læreren fremmer en positiv adfærd ved at bruge sin autoritet på at give andre styrke og hun fremhæver, at man aldrig skal udøve magt for at få autoritet. Hun mener, at en god lærer absolut ikke skal lade eleverne løbe vidt omkring, men lade dem være med til at bestemme, hvad der skal ske. Hun påstår, at en lærer, der er i stand til at lede, hvad der foregår i klassen, arrangere undervisningen, støtte, guide, opmuntre elever til at deltage, give rettidig feedback og være opmærksom på de enkelte elever såvel som gruppen, ikke behøver at kontrollere eleverne. En effektiv lærer opmuntrer eleverne til selvkontrol og tror på deres evne til at lære dette. (Roffey 2012: 132)

Hvis man sammenligner Roffeys beskrivelser af den optimale lærer-elev relation, og lærerens muligheder for at fremme positiv adfærd hos eleverne med Winthers UgeskemaRevolution, vil der findes store ligheder. Ugeskemaet muliggør, at læreren kan få tid til at fungere som vejleder og hjælpe eleven i vanskeligheder, fordi resten af eleverne i klassen selvstændigt kan løse de opgaver, der er implementeret i skemaet.

Efter kort at have præsenteret relationen mellem Ugeskemaet og den nye folkeskolereform, står det nu klart at Ugeskemaet tager hensyn til reformens visioner om at alle elever skal udfordres så de bliver så dygtige de kan. Ugeskemaet tilgodeser nemlig det individuelle barn og dets behov. I kapitel 7 vil dette blive yderligere uddybet. Men først vil jeg give et indblik på den kulturelle del af min undervisning med UgeskemaRevolutionen, og hvorfor kulturundervisning er en vigtig del af elevernes dannelsesproces så de kan fungere som aktive medborgere i et globalt, multikulturelt samfund.

#### **4. Kulturel kompetence i en globaliseret verden**

Derfor vil jeg lave en beskrivelse af mine overvejelser omkring kulturkompetence som emne, hvilken opgave skolerne står overfor i undervisningen af kultur i sprogfaget – engelsk og beskrive hvordan UgeskemaRevolutionen fungerer optimalt i kulturforståelsestitlegnelsen.

I folkeskoleloven nævnes det, at skolen skal *give eleverne kundskaber og færdigheder, der... gør dem fortrolige med dansk kultur og historie, [og] giver dem forståelse for andre lande og kulturer.* (Gertz 2014: 33) Men målet om en øget internationalisering kan indebære en didaktisk udfordring for sprogfagene, der imidlertid synes rigtige til at løfte opgaven. Dels fordi sprogfagene gene-

relt opfattes som 'naturlige bærere' af en interkulturel dimension og af interkulturel pædagogik, men også fordi sprogfagene har interesse i at udvikle dette felt i tilknytning til den egentlige sprogpædagogik. (Haas 2007: 15)

#### **4.1 Kulturens placering i engelskfaget**

Den kulturelle del af engelskfaget har i de nye forenklede mål fået en vigtig plads på podiet og kan siges at have fået samme værdi som de skriftlige og mundtlige elementer i engelskfaget. Dette er en tydelig indikator på udviklingen af synet for faget. Set i et historisk perspektiv er faget gået fra udelukkende at skulle lære eleverne at tale og forstå sproget. I skrivende stund er visionen at gøre eleverne i stand til at anvende engelsk som kulturteknik, forstået på den måde, at de skal kunne mestre evnen til at tale, læse, lytte, skrive samt at interagere i en fremmedsproglig og global kontekst. (Jensen 2013: 35)

Hvis vi tager udgangspunkt i kulturdelen i de nye forenklede mål, så står der blandt andet skrevet, at eleverne skal kunne:

*Kompetenceområde efter 4. Klassetrin:*

- sammenligne børns hverdag i engelsksprogede lande med egen hverdag

*Kompetenceområde efter 7. Klassetrin:*

- indgå i enkle kulturmøder ved brug af forskellige medier

*Kompetenceområde efter 9. Klassetrin:*

- agere selvstændigt i internationale kulturmøder på baggrund af forståelse af kulturelle og samfundsmæssige forhold

(Undervisningsministeriet 2015: 1)

Dette betyder, at vi lærere skal være i stand til at gøre eleverne parate til at agere i et internationalt samfund i en global verden. Det er dog vigtigt at pointere, at eleverne ikke blot skal tilegne sig den kulturelle viden, men de skal være i stand til at bringe den i anvendelse.

#### **4.2 Interkulturel kompetence**

Sprogødet og dermed kulturmødet sker dagligt i dag, både i den virkelige og i den virtuelle verden. (Jensen 2013: 60) Eleverne er opvokset med indtrykket af, at fri adgang til film, musik, nyheder og netværk fra hele verden, er en selvfølge. På trods heraf kan eleverne have vanskeligt ved at forholde sig til fremmedhed og alt, der ikke umiddelbart forekommer dem genkendeligt. (Andersen 2014: 219) Det er derfor vigtigt, at man som underviser stiller krav

til eleverne om at de skal forholde sig kritisk, refleksivt og fleksibelt til mødet med det fremmede.

Den interkulturelle sprogbruger er i en konstant udviklingsproces. Den verden, eleverne skal agere i, er en verden, hvor de skal kunne håndtere den kulturelle vinkel og besidde en sproglig kompleksitet. (Jensen 2013: 62) Dette er Michael Byram<sup>3</sup> enig i. Han bruger begrebet *interkulturel kommunikativ kompetence* for at tydeliggøre sammenhængen mellem sprog og kultur. Han mener, at kommunikative kompetencer skal ses som de sproglige kompetencer, der sammen med fem interkulturelle kompetencer skal sigte mod at sprogtilegneren (eleven) bliver interkulturelt kommunikativ kompetent (Jensen 2013: 66). Hans opdeling af de interkulturelle kompetencer, vist i boksen nedenfor, er de fem elementer, der kan gøre praksisarbejdet i at øge elevernes kompetencer mere håndgribeligt:

- Holdninger
- Viden
- Færdigheder i at fortolke og relatere
- Færdigheder i selvstændig undersøgelse og interaktion
- Kritisk kulturel bevidsthed/politisk dannelse

(Jensen 2013: 66)

Hvis denne viden om de fem elementer kombineres med færdigheder i fortolkning, perspektivering og interaktion, vil eleverne kunne opnå interkulturel kompetence, der sætter dem i stand til:

”at se relationer mellem kulturer (...) og til at formidle dem, dvs. fortolke hver af dem i lyset af den anden. Det er også en person, der har en kritisk eller analytisk forståelse af (dele af) deres egen og andre kulturer, én der er bevidst om sit eget perspektiv, bevidst om hvordan ens tænkning er kulturelt bestemt, én som ikke tror, at ens egen forståelse og ens eget perspektiv blot er de naturlige.”

(Byram 2000: 12)

Kulturmødet skaber altså ikke i sig selv interkulturel kompetence, først ved forståelsen af egen kultur, kan man se kritisk og analytisk på andre. For at kunne kommunikere et indhold skal man have nogle redskaber. Disse redskaber er blandt andet viden om kulturens form og om, hvordan forskellige kulturelle normer sætter deres aftryk på landet. Dette stiller krav til elevens evne om at være kritisk, refleksive og fleksible. (Jensen 2013: 79)

---

<sup>3</sup> Michael Byram, professor, University of Durham, School of Education

### 4.2.3 Praksis eksempel på en kulturel opgave

For at tilgodese de elementer, der skulle gøre eleverne til kompetente interkulturelle individer, havde jeg i min undervisning valgt at lave forskellige historiske, humoristiske, autentiske og eftertænksomme opgaver, alle med målet om at give eleverne en større forståelse og viden omkring den irske kultur. En del af de opgaver, der var implementeret i Ugeskemaet, var lavet på en Internetplatform<sup>4</sup>. Dette udgjorde en stor motivationsfaktor for de fleste af eleverne og appellerede til deres store it-kundskaber og kompetencer.

Vedlagt i bilag 2 kan der findes et eksempel på en opgave, hvor eleverne skulle "gå" i Dublins gader for at finde forskellige monumenter og skulpturer.

Under opgaveløsningen var det ret interessant at observere eleverne. De fandt det spændende at være på sådan en form for "skattejagt". Majoriteten blev betaget af Dublins gader og de mennesker, der færdes i dem og fandt det interessant, at det næsten føltes som at være der selv.

Næsten alle elever blev nødt til at søge på Internettet omkring de forskellige monumenter, og hvor man kunne finde dem i gadebilledet, hvilket kun gjorde opgaven mere interessant. For på denne måde fik de ikke bare monumentets placering men også den historiske baggrund.

Øvelsen var rigtig god og gav eleverne et kulturelt indblik i historien, og selv om opgavebeskrivelsen lød på, at de kun skulle finde fem monumenter, var det langt de fleste, der gik på opdagelse efter dem alle.

### 4.3 Kulturformidling

Kulturarbejdet kan i nogen henseende være en anselig motivationsfaktor, da eleverne bliver påvirket af deres direkte egenmotivation. De kan se forbindelsen mellem det fag-kulturelle og den verden, de befinder sig i, hvad enten det er den virkelige eller den virtuelle. For andre kan denne motivationsfaktor ikke findes helt så stor. Dette kan være en af årsagerne til at udgangspunktet for kulturtilegnelse kan variere fra hvert enkelt individ i klassen. Hvad enten man hører til den ene gruppe eller den anden, kan der være behov for, at yderligere motivationsfaktorer er i spil i undervisningen. Helle Liebenholt mener, at netop i kulturtilegnelsen vil de individuelle niveauer variere, og derfor er det vigtigt, at læreren opstiller nogle rammer, der kan tilgodese alle klassens individer:

"Eleven skal have mulighed for at være med til at planlægge, gennemføre og evaluere sin egen læringsproces. Samtidig skal eleven have mu-

---

<sup>4</sup> [www.hvireland.weebly.com](http://www.hvireland.weebly.com)

lighed for at arbejde ud fra den forhåndsviden og det niveau, hun er på, og have mulighed for at lære på forskellige måder.”

(Jensen 2013: 77)

Med dette in mente skabte jeg, ved hjælp af Ugeskemaet, nogle rammer, der både kunne fremme og motivere eleverne i deres individuelle og sociale læringsprocesser. Skemaet appellerer til, at eleverne både skal tage individuelle beslutninger, være ansvarlige for deres egen læring og arbejde sammen i større eller mindre sammenhænge.

I min undervisning, forsøgte jeg at skabe forskellige former for motivation. Det kunne være at opgaven var kognitivt motiverende, nysgerrighedsvkkende eller spillede på de sociale motiver. Her er ovennævnte opgave et godt bud på, hvordan alle tre elementer kan implementeres i opgaven, så den lykkes.

En anden opgave, jeg valgte at have med i Ugeskemaet, var *Discussions in groups*<sup>5</sup>. Her var et af mine visioner at få eleverne til at reflektere kritisk, argumentere, samt at deltage i forskellige dialoger på klassen eller i forskellige grupper. Dette var alt sammen med et samfunds- eller historierelateret spørgsmål som overemne.

Med sådan en opgavetype, hvor eleverne skulle diskutere i større eller mindre sammenhænge, var det vigtigt, at eleverne følte sig trygge. Der kan være forskellige faktorer, der spiller ind på elevernes tryghedsfølelse, men jeg oplevede, at arbejdet med UgeskemaRevolutionen var ideelt, da det gav eleverne mulighed for at være medbestemmende i forhold til opstilling af grupper.

## 5. Gruppedannelse i UgeskemaRevolutionen

For netop i engelskfaget kan det være relevant at benytte UgeskemaRevolutionen, da et af dens metoder tager udgangspunkt i, at eleverne selv vælger, hvem de vil arbejde sammen med. Tanken bag gruppedannelser og arbejdsrelationer beskrives således af Winther:

”Eleverne vælger selv, hvem de arbejder sammen med, men hvis jeg kan se, at arbejdsrelationen ikke fungerer, taler jeg med eleverne.”

(Winther, 2014: 71)

I den førnævnte form for diskussionsspørgsmål er det at foretrække, at eleverne arbejder sammen i grupper, da de på den måde kan interagere og lære

---

<sup>5</sup> Se vedlagt bilag 1

af hinanden. Det frie valg af samarbejdspartnere kan give eleverne en tryghedsfølelse, hvilket gør at de kan præstere optimalt, når de skal kommunikere på et fremmedsprog.

I sprogundervisningen kan tryghed og tillid til sine medelever og lærer, betegnes som et af de vigtigste elementer for klasseledelsen. Elementerne er afgørende forudsætninger for, at eleven har overskud til at deltage aktivt i sprog- og vidensstilegnelsesprocessen. Hvis eleverne er medbestemmende i forhold til opstillingen af grupper, vil de ofte vælge personer de er trygge ved og ikke er bange for at tabe ansigt- eller være til grin overfor. Denne tryghed er vigtigt når de som ny sprogbruger skal tage chancer og afprøve forskellige hypoteser.

Som underviser skal man have sig for øje, at der i denne form for fri gruppedannelse kan være en øget eksklusionsrisiko. Med dette menes der de elever, der ønsker at samarbejde omkring opgaverne, men ikke har nogen at arbejde samme med. Hertil skal det nævnes at jeg ikke havde dette dilemma i min praktik, da alle elevernes ønsker blev tilgodeset i udformningen af grupperne.

I mit læresyn tager jeg udgangspunkt i Skaalviks teori, hvor jeg ser, at tilgangen til læring sker gennem en socialkonstruktivistisk tilgang, hvor forholdet mellem undervisning og læring er central. Jeg mener, at der skal være et samspil mellem individet og gruppen, det kognitive og sociale. I dette lærings syn betragtes individet som en indre kognitiv læreproces, der er påvirket af det sociale omkringliggende. Her skal elevens faglige, sociale og personlige ressourcer i spil. Dermed får eleven mulighed for at deltage aktivt i klassens faglige og sociale fællesskaber. (Skaalvik 2007: 27) Det er denne tankegang, jeg lader mig inspirere af, når jeg laver diskussionsopgaver som ovennævnte, og som beskrevet tidligere, passer ganske godt med Ugeskemaets rammesæt for gruppedannelser.

Den motivation, der kan forekomme ved, at eleverne får mulighed for at agere som medbestemmere af gruppedannelserne, er en væsentlig faktor for Ugeskema Revolutionen. Der er præget af elevernes egne erfaringer, selvvurderinger og forventninger til sig selv. Man kan i dette henseende skelne mellem ydre og indre motivationer. I forhold til medbestemmelse kan det, for eleven, opleves som interessant, sjovt, anderledes og måske endda meningsfuldt, hvis de kan se fordelene ved at være initiativtagere til deres egen læring. Skaalvik



og Skaalvik peger på, at hvis man ønsker at fremme motivationen og selvstændigheden hos eleverne, er det væsentligt at eleverne er medbestemmen-  
de i forhold til deres læringsmål og evaluering af samme. Et sådan læringsmil-  
jø kan fremme elevernes indsats men forudsætter, at de føler tryghed ved læ-  
ringssituationen. (Skaalvik 2007: 28).

Ole Løw<sup>6</sup> mener, at hvis børn og unge ikke inddrages i meningsgivende aktivi-  
teter i lærende fællesskaber, mister de motivationen for at bidrage til den fæl-  
les- og egen læring. Han mener ligeledes, at når børnene er aktive deltagere i  
skolens læringsmiljø, vil det forberede dem til at leve i en stadig mere kom-  
pleks verden:

”Trygheden kommer gennem det sociale miljø. At være en del af et  
godt sociale miljø, at have venner, at være sammen med andre, at kun-  
ne tale om sine følelser og føle sig set som ligeværdig, er sociale mål,  
der i sig selv motiverer.” (Løw, 2014: 92)

Men har disse elementer en værdi i undervisningen? Mine erfaringer fra klas-  
selokalet er, at eleverne i undervisningen oplevede stor succes, da de selv måt-  
te vælge deres arbejdsrelationer. I en evalueringssamtale fik jeg følgende an-  
meldelse fra en af eleverne i 7. klasse:

”Jeg synes det var *mega* fedt at jeg måtte arbejde sammen med Maja. Vi  
forstår hinanden og er begyndt at få nogle gode arbejdsmåder. Vi kan godt  
finde på at pjatte lidt, men vi får også lavet meget...”

(Nissen, 2014)

Jeg er selvfølgelig bevidst omkring den faktor, at der kan være udsving i ele-  
vernes troværdighed i et spørgeskema. Men mine løbende observationer be-  
kræfter elevens udtalelser som korrekt og plausibel.

## 5.1 Delkonklusion

Indtil nu har denne opgave haft stor fokus på, hvordan eleverne kan motiveres  
i arbejdet med kultur i engelskfaget. I opgavens indledning blev mine person-  
lige overvejelser omkring valg af brug af UgeskemaRevolutionen forklaret, og  
jeg beskrev, hvilke forcer det kan medføre at arbejde differentieret med sin  
undervisning. Afsnittene viste, at vi lærere har en forholdsvis stor palet af for-  
skellige niveauer, når vi arbejder med andetsprogstilegnelse i folkeskolen.  
Nok især i kulturundervisningen kan eleverne have en del forskellige ud-

---

<sup>6</sup> Lektor, autoriseret psykolog, specialist og supervisor i pædagogisk psykologi samt klinisk  
psykologisk efteruddannelse

gangspunkter. Uanset elevernes baggrund er der stor sandsynlighed for, at de har været, eller er i kontakt med mennesker fra andre kulturer og derfor har noget baggrundserfaring at trække på. Det er vigtigt at pointere, at der i planlægningen af undervisningen skal medtænkes de elever, der ikke har interesse for kulturmødet, og som derfor vil befinde sig på et lavere vidensniveau end majoriteten i klassen. Spændet kan være særdeles stort.

Uanset faglig baggrund er det vigtigt, at alle elever er inddraget i undervisningen. De skal være medbestemmende og arbejde som selvstændig individer inden for rammen i klasserummet. Her kan UgeskemaRevolutionen være et godt rammesættende værktøj, der skaber muligheder for at inddrage de to elementer i undervisningen. Dette kan blandt andet gøres igennem forskellige opgavetyper, hvor eleverne bærer ansvaret for deres egen læring og ved diverse gruppedannelser.

## **6. Analyse af "UgeskemaRevolutionen"**

Jeg vil nu sammenholde Ugeskemaet med mine praksis erfaringer fra praktikforløbet. Dette vil jeg belyse med relevant teori for at se, om der er belæg for de valg, Winther har gjort sig. Da vi har at gøre med et rammesættende værktøj, der omfavner alt fra planlægningsprocessen til inklusionsproblemet, har jeg udvalgt nogle fokusområder, der i følgende analyser vil være hovedemnet og udgangspunktet.

Jeg vil primært undersøge, hvordan Winther forholder sig til undervisningsdifferentiering, elevinddragelse og medbestemmelse samt de følger, der kommer af en god struktur. Disse elementer kan anses som væsentlige i forhold til min opstillede problemformulering, der skal belyse, hvordan et rammesættende didaktisk værktøj kan skabe mest mulig deltagelse hos eleverne, samtidig med at de føler medansvar og medbestemmelse i engelskundervisningen.

Nu vil jeg dykke dybere ned i betydningen af undervisningsdifferentieringen, set med engelskfaglige øjne.

## **7. Undervisningsdifferentiering**

Ud fra den ovennævnte delkonklusion er vigtigheden af undervisningsdifferentiering tydelig. For at alle elevers forcer bliver udnyttet, er det altafgørende

de, at eleven altid befinder sig i hans/hendes nærmeste udviklingszone – hvilket UgeskemaRevolutionen muliggør.

Forfatteren bag *UgeskemaRevolutionen* gør sig tanker om undervisningsdifferentiering og har dedikeret et helt kapitel hertil.

”Du vil opdage, at eleverne virkelig arbejder effektivt. Når opgaverne er tilpasset deres niveau, går de ikke i stå, fordi opgaverne enten er for lette eller for svære. Det betyder, at du får mere ro i timerne. Det er nemlig, når eleverne giver op eller keder sig, at uroen opstår. Med et differentieret ugeskema bliver de udfordret samtidig med, at de magter opgaven” (Winther 2014: 212)

Forfatterne bag bogen er interesserede i, at man som underviser får nogle redskaber, der gør det muligt at tage hensyn til hvert enkelt barn, således også den gruppe af elever der normalt ikke ligger på samme niveau som majoriteten af klassen - uanset om det er højere eller lavere. Hver elev kan arbejde med noget forskelligt på Ugeskemaet, for udgangspunktet for skemaet er den enkelte elevs evner og behov, hvorved man distancerer sig fra, at nogle elever skal føle sig ekskluderet af fællesskabet af den ene eller anden årsag. Hermed går Ugeskemaet overens med intentionen om at undervisningsdifferentiere, der i 1993 blev et bærende pædagogisk princip for undervisningen i folkeskolen (Danmarks Evalueringsinstitut). Hovedtanken er, at man ikke skal dele børn efter niveauer, men i stedet arbejde med udelte heterogene klasser og grupper, hvor man undervisningsdifferentierer og arbejder med forskelligheden som udgangspunkt for læringssammenhæng (Kristensen 2011: 175). Hans Jørgen Kristensen mener, at alle elever er forskellige, og derfor må de mødes på forskellig vis i undervisningen. Også Lightbown & Spada belyser vigtigheden af differentieringsdelen i undervisningen:

”Many of us believe that individual differences that are inherent in the learner can predict success or failure in language learning.”  
(Lightbown 2013: 75)

Lige netop i denne henseende, kan man diskutere om UgeskemaRevolutionen fungerer optimalt, og om den tilgodeser alle de forskellige elevers behov. Da hele dets essens er at være rammeskabende for *alle* elever i en fælles struktur, vil det så ikke sige, at man skærer alle elever, uanset niveau og socialt ståsted, over en kam?

Svaret er, at ved hjælp af de forskellige værktøjer, som skemaet tilbyder, er det muligt at differentiere opgaverne i skemaet, så de bliver tilpasset alle, lige fra de fagligt stærke elever til de svage elever. Dette kan blandt andet ske ved hjælp af farvelægningsmulighederne, der er i skemaet. Det er det værktøj, jeg

beskrev i kapitel 1, "Introduktionen til litteraturen". Fælles for alle eleverne, uanset fagligt niveau, er, at succes er vigtigt. Følelsen af succes oplever eleverne kun, hvis de er ægte udfordret, hvilket de kun bliver, hvis opgaverne er tilpasset deres individuelle niveauer.

I arbejdet med kulturforståelse var det vigtigt, at alle elever skulle lave opgaverne, primært drevet af lyst. Lysten forsvinder oftest, hvis opgaverne enten er for svære eller for lette – altså ikke rammer elevens nærmeste udviklingszone. Jeg havde derfor i planlægningen gjort mig overvejelser omkring, hvor den fagligt højeste elev var i forhold til emnet, herfra var det muligt at differentiere opgaverne så alle elever ikke blev "begravet", men stadig var udfordret. Jeg vil nu præsentere en case, der viser mine overvejelser omkring differentiering af opgaverne til den enkelte elev.

### **7.1 CASE #1 – I forberedelsesrummet**

Jeg sidder i forberedelsesrummet inden tredje arbejdsdag med Ugeskema Revolutionen går i gang. Jeg har fået en fornemmelse af, at specielt en elev i klassen har svært ved opgaverne. Eleven har selv givet udtryk for sine frustrationer i form af larmende og forstyrrende adfærd i undervisningen. Jeg vurderer, at der skal gøres noget ved situationen, men at eleven ikke, som sådan, kan lægges til skyld for sin opførsel.

Jeg beslutter mig for at bruge farve-redskabet i skemaet og farvelægger de opgaver, jeg vurderer vil skabe mest besvær for eleven, nogle grå (de opgaver eleven kan lave, hvis han vurderer, der er tid til det) og nogle sorte (de opgaver, der ikke skal laves).

Efter at de resterende i klassen er sat i gang med Ugeskemaet, trækker jeg eleven til side og forklarer ham, hvad de forskellige farver betyder.

Reaktionen fra eleven er som forventet. Han bliver mere rolig og ved nu, hvad jeg forventer af ham. Han giver selv udtryk for, at han er meget lettet over, at arbejdsmængden er blevet kortet ned, og at det andet blot var en byrde.

(Nissen, 2014)

Det er altså muligt at differentiere opgaverne i skemaet løbende, ud fra de observationer man gør sig i undervisningen. Min erfaring er, at man som underviser hurtigt skaber sig en fornemmelse af, hvilke elever der ligger på hvilket niveau. Og det er derfor muligt, også for den nye lærer, at gøre arbejdsmængden optimal for at tilgodese den enkeltes læringsudbytte. Det skaber tryk for eleven såvel som læreren.

"Ugeskemaet løfter det faglige niveau for hele klassen. For alle børn vil gerne være dygtige. Ugeskemaet, og denne måde at arbejde på, appel-

lerer til, at det er i orden at være dygtig. Det bliver forbundet med noget godt at være dygtig.” (Winther 2014: 121)

Som Theil og Winther hentyder i det ovennævnte citat, har alle elever det fælles ønske om, at de gerne vil være dygtige. Min opfattelse fra egen undervisningen kan bekræfte rigtigheden i dette udsagn. Måske det er mangel på erfaringer, der gør, at dette er min forestilling. Men jeg oplever, at hvis bare eleverne føler sig set, hørt og taget alvorligt i arbejdsbeslutningen og processen, så er de motiverede til at lære, til at blive dygtige og til tage kampen op. Hvis arbejdsstrukturen viser nogle klare rammer, ved eleverne, hvor de skal bevæge sig hen, og hvis de kan mærke, at man som underviser er parat til at gøre en indsats for, at alle bliver udfordret og hørt – så er de også klar til at gøre en indsats for at få succes.

John Hattie<sup>7</sup> beskriver også vigtigheden i at undervisningsdifferentiere:

”Undervisningsdifferentiering drejer sig primært om at strukturere klasserne, så alle elever arbejder ”på eller +1” i forhold til det punkt, hvor de begynder. Så kan alle få maksimale muligheder for at opfylde lektionens kriterier for målopfyldelse.” (Hattie 2015: 158)

## 7.2 Målstyret undervisning

Arbejdet med målstyret undervisning, er også noget Winther bruger relativt meget i sin bog:

”Den formelle aftale (elevplanen) laver vi sammen – eleven og jeg. Det gør vi med udgangspunkt i hans egne ønsker og behov. Det tager noget tid, men det giver til gengæld en god kontakt”  
(Winther 2014: 179)

Og netop elementet med *målstyret undervisning* var noget, jeg fik øjnene op for i mit praktikforløb. Jeg havde på forhånd opsat nogle personlige- og faglige mål for undervisningen, men målene var ikke nødvendigvis nogle eleverne var med til at opsætte. Efter en vejledning med min praktikvejleder, Charlotte Studtmund, blev jeg introduceret for *målstyret undervisning*. Et led i undervisningen der gør eleverne medbestemmende i forhold til undervisningens opsatte mål. Charlotte havde været på besøg på en skole i England, hvor de arbejdede markant mere med mål, end vi nogensinde har gjort herhjemme. Jeg har også selv været vidne til arbejdet med mål i undervisningen under et praktikophold i Dublin, Irland. Kombinationen af disse internationale erfaringer gav grobund for lysten til at arbejde mere med mål. Og sikkerheden i at have

---

<sup>7</sup> John Hattie er professor i pædagogik og leder af Visible Learning Labs ved University of Auckland i New Zealand.

en professionel målopsætter, i form af Charlotte, bag mig gjorde, at jeg følte mig tryk til at springe ud i denne "nye" verden.

Undervisnings Ministeriet omtaler målstyret undervisning således:

"Alle børn skal blive bedre fagligt. Derfor er der iværksat en fokuseret indsats for at udvikle kvaliteten af undervisningen og forbedre elevernes læring og trivsel. Et vigtigt redskab til at bakke op om bedre læring er at arbejde læringsmålstyret med undervisning og med elevernes læring." (Undervisningsministeriet)

Hele essensen er, at Fælles Målene for faget præciseres og forenkles, så de bliver til læringsmål, herefter vil det være tydeliggjort, hvad eleverne skal lære. Blandt andet fordi undervisningen planlægges og gennemføres med udgangspunkt i, hvad de enkelte elever skal lære. Dette er medvirkende til at elevernes faglige niveau øges.

Da eleverne var med til at bestemme deres målsætning, var nogle af målene en kende urealistiske til at starte med. Men jeg gjorde mig tanker om, at det var personlige mål, som eleverne gerne ville arbejde med og bevæge sig hen imod. Det var tydeligt, at processen var lettere for nogle end for andre.

"At lære at sætte mål er ikke naturligt for alle mennesker. Du giver dine elever redskaber, de vil kunne bruge resten af deres liv. De lærer at sætte mål op, lave handleplaner og succeskriterier, og frem for alt bliver de i stand til at reflektere over deres egen læring. De vil opdage, at det bliver elevens projekt at nå sine mål, og for hver gang det sker, vokser barnet." (Winther 2014: 177)

I arbejdet med mål i undervisningen, ligger der desuden også en motivationsfaktor.

"Det er vigtigt at kunne synliggøre fremskridt i læring, så den enkelte elev oplever at, udfordringerne vokser i takt med egen udvikling af viden og færdigheder. Eleverne motiveres af at forstå og iagttage, at de selv bliver dygtigere, får mere viden og bedre færdigheder." (Andersen 2014)

Det var blandt andet dette, jeg oplevede i undervisningen, netop at eleverne udviste engagement, motivation og vilje ved at arbejde med deres individuelt satte mål. Deres læring blev synliggjort for dem.

### **7.3 Effekten af tydelige mål i undervisningen**

På Hatties liste over de faktorer der påvirker elevernes præstationer, ligger mål med en effektstørrelse på 0,50 og det er dermed placeret på en 48. plads over i alt 150 påvirkningsfaktorer. (Hattie 2013: 290).

For at kunne anvende mål i sin undervisning, kræver det, at læreren har gjort sig tanker og er bevidst om undervisningens ønskede formål og samtidig har for øje, hvor eleverne er på vej hen, og at de *også* ved dette. Vejene til målopfyldelse skal være tydelige for begge parter (både lærer og elev). Hvis de er det, kan det betyde, at tillidsbåndet mellem lærer og elev forbedres. Det kan desuden påvirke eleverne til et større engagement og et ønske om, at de opstillede mål bliver nået.

Hattie peger på, at ovenstående udtalelse ikke nødvendigvis indebærer, at læreren ved, hvornår de forskellige aktiviteter er gennemført, men at læreren ved, hvornår eleverne erhverver sig de nødvendige begreber og forståelser. (Hattie 2014: 88)

Hattie påpeger, at det altså ikke er nødvendigt, at man som underviser kan se konkrete målopfyldelsestegn, men at man som underviser skal have en mavefornemmelse, der kan fortælle, om eleverne udvikler og rykker sig i den retning, man havde planlagt og forventet. Disse tegn på læring var dem, jeg oftest benyttede ved kulturforståelsesforløbet, da reelle tegn kunne være svære at spotte.

Arbejdet med mål har, som sagt, et stort afsnit i UgeskemaRevolutionen. De nævner, at man som underviser skal agere som coach i forhold til opsættelsen af diverse mål. Eleven skal reflektere over, hvad han egentlig har brug for at lære, hvad enten det er fagligt, personligt, eller socialt. Barnet skal selv være med til at beslutte handleplanen for målene. Winther opstiller de tre vigtigste spørgsmål i samtalen med eleven:

1. Hvad kunne du egentlig tænke dig at lære? (Mål)
2. Hvad vil du gøre for at nå målet? (Handleplan)
3. Hvordan kan du vide, at nu er målet nået? (Succeskriterier)

(Winther 2014: 182)

Da jeg havde lavet individuelle mål i samarbejde med eleverne, kunne vi hæn-ge dem op i klassen, så de konstant var synlige for eleverne og kunne fungere som en reminder på, hvor de var på vej imod. Jeg valgte ikke at redigere i elevernes mål, men i stedet blot hæn-ge elevernes egne håndskrevne mål op. Jeg fandt hurtigt ud af at de håndskrevne papirere havde en stor værdi for eleven. For dem var målene letgenkendelige og let forståelige, for det var jo eleverne selv, der havde udarbejdet dem.

Konklusionen på samarbejdet mellem læreren og eleven i udarbejdelsen af målene var positivt. Eleverne kunne lide at blive hørt og set.

En elev i klassen udtalte sig således:

”Jeg synes det har været SÅ dejligt! Det burde man gøre altid, hele tide, for det hjælper mig med at forstå meningen, og målene er gode til at hjælpe mig med at komme i gang, for jeg ved altid hvor jeg skal hen.”

(Elev Udtalelser, 2014)

Efter at have analyseret og bearbejdet vigtigheden af en differentieret undervisning i engelsk, vil jeg nu beskrive hvilke effekter elevinddragelse og medbestemmelse kan have på eleverne og undervisningen.

## 8. Elevinddragelse og medbestemmelse

”Det går jo fint.. Eleverne hænger ikke i gardinerne.” Sådan lød vurderingen fra Charlotte Studtmund, efter min første undervisningstime på mit fjerdeårs praktikforløb, da jeg netop havde begyndt forløbet omkring Irland. Hans Jørgen Kristensen mener, at denne positive udmelding længe har været et væsentligt kriterium ved vurdering af en lærer. Men at i nyere pædagogisk litteratur er dette styringsprincip efterhånden forsvundet. I stedet taler og skriver man i dag om læreren som leder.

”Et kriterium for en god lærer er, om han er en god leder af et samarbejde med eleverne om at igangsætte, vedligeholde og evaluere arbejds- og læreprocesser.” (Kristensen 2011: 212)

I snakken om det ændrede lærersyn, er det væsentligt at konkretisere lærerens lederrolle i klassen. Hertil vil jeg benytte Lars Qvortrups mening omkring brugen af *undervisningsledelse*, som han bruger i stedet for *klasseledelse*. Ordet *klasseledelse*, mener han, ofte forbindes med det engelsk-amerikanske begreb *classroom management*, der er forbundet med at skabe ro og orden i klassen, snarere end at fremme den læring, som er målet med *undervisningsledelse*. Nogle ville måske i stedet anvende begrebet *læringsledelse*, men ifølge Qvortrup, er der stor forskel på lærings- og undervisningsledelse. Det førstnævnte har fokus på læring, men læring er en bevidsthedsmæssig proces, der foregår i elevernes bevidsthed, og læreren kan ikke direkte 'lede' læringen, men må skabe sammenhæng mellem undervisningskommunikationen og den læring, der foregår ved eleverne. (Qvortrup 2012: 90)

”Det, som læreren kan og bør lede, er den kommunikation, der hedder undervisning” (Qvortrup 2012: 90)



Det kan heraf siges, at lærerens rolle er som den ansvarsfulde leder, er at guide eleverne til selv at deltage i forskelligt gruppearbejde og opgaver. Hensigten med dette er, at eleverne skal klædes på til at deltage i samarbejdsprocesser i uddannelse og arbejdsliv og desuden agere som medborgere i et demokratisk samfund. (Kristensen 2011: 218)

At inddrage eleverne i undervisningen og at give dem medbestemmelse kan være en altafgørende faktor i denne dannelsesproces. Men det betyder samtidig, at man som lærer bliver nødt til at slippe en del af kontrollen. Dette lader sig især gælde i arbejdet med UgeskemaRevolutionen, hvor ideen er, at eleverne skal være selvkørende, indenfor de rammer man har opstillet. I UgeskemaRevolutionen er det ikke et spørgsmål om, at eleverne bestemmer, om de vil lave opgaverne eller ej. De bestemmer blot rækkefølgen. At give dem denne frihed betyder, at læreren mister den tryghed, der ligger i den traditionelle fællesundervisning. Dette kan, især i kulturundervisningen, være svært.

I *How languages are learned* fremhæves fordelene ved at benytte en deduktiv tilgang til undervisningen; "All learners benefited from the deductive instruction regardless of differences in aptitude." (Spada 2013: 82) Med dette in mente, valgte jeg at bruge en del af undervisningen til fælles gennemgang. Derved kunne jeg hele tiden kunne beholde følelsen af, at eleverne var på rette vej.

Årsagen til mit valg var, at jeg kan være en smule skeptisk overfor denne nye lærerrolle, fordi den i mine øjne giver en alt for høj grad af selvkontrol til eleven. Det kan for mig, som nyudsprunget underviser, være svært at overlade alt til eleven. Her taler jeg specielt om de svage elever, som man "mister" kontrollen over. For når pædagogikken i for høj grad tager udgangspunkt i ansvar for egen læring og tillid til, at eleverne har et vist niveau af selvkontrol, er der risiko for, at de svage elever i klassen bliver tabt, med den konsekvens at de bliver endnu svagere.

For er det virkelig alle slags elever, der kan håndtere den frihed, der følger med i at være medbestemmende i engelskundervisningen?

Det spørgsmål vil jeg forsøge at besvare med en udvalgt case fra mit praktikforløb.

### **8.1 CASE #2 – Uddrag fra klasselokalet**

Lise og Hannah sidder ved siden af hinanden i klassen, de arbejder generelt rigtig godt sammen og supplerer hinanden godt. Hvis der stilles åbne opgaver, går de ofte sammen, da de har indøvet en form for rutine og føler tryghed ved hinandens nærvær. Dette er specielt tilfældet i engelsk, da de her er mere på udebane end i andre fag.

Fagligt ligger de over middel og har da også selvtilliden med sig, når de arbejder med forskellige opgaver. Deres lærer (*Charlotte Studtmund*) beskriver dem som relativt ens med gode potentialer. (Studtmund 2014)

(Nissen, 2014)

Hannah og Lise er ikke ene i klassen om denne arbejdsrytme. Faktisk har langt størstedelen en præference, når de skal arbejde sammen i større eller mindre grupper. Denne elevgruppe er i Ugeskemaet så selvkørende, at jeg, som lærer, kan have fokus på de få elever, der ikke selv kan komme i gang, eller som skal have et lille skub i den rigtige retning. Fælles for alle eleverne er, at de bliver mere motiverede for at samarbejde, når de får mulighed for at bidrage med forskellige valg i undervisningen. Det øger deres arbejdsvillighed, tænkning og skaber en mere positiv selvopfattelse. (Roffey 2012: 155)

I Kulturundervisningen gav jeg eleverne mulighed for selv at vælge den makker, de ville samarbejde med. For selvom Ugeskemaet giver læreren mulighed for at udvælge grupper, så jeg det som overflødig og vurderede, at mine elever var selvstændige nok til at træffe denne beslutning. Det havde den virkning, at eleverne følte sig inddraget og hørt i undervisningen, hvilket for flere var en motivationsfaktor og gav dem lyst til deltagelse og samarbejde i undervisningen.

For at få et bredere perspektiv på denne analyse, end blot mine observationer og udtalelser fra elever og min praktikvejleder, har jeg valgt at inddrage en undersøgelse lavet af Danske Skoleelever i 2012. Den peger på, at øget elevinddragelse i undervisningen styrker elevernes faglighed, trivsel og samfundsengagement. (Andersen: 2014)

Deres elevinterviews udtrykker forskellen mellem undervisning med elevinddragelse og undervisning uden elevinddragelse på følgende måde:

”Der er det sådan: ”Læs det, gør det og skriv det...’, men her er det jo, hvor man selv får muligheden til at vælge, hvad man gerne vil lave.” (Andersen 2004: 129)

Et af deres væsentligste konklusioner på effekten af elevinddragelse i undervisningen er, at elevernes medejerskab til undervisningen forbedres, når de bliver inddraget, og at det er dette medejerskab, der påvirker motivationen i en positiv retning.

Ydermere viser deres analyse, at elevinddragelse fører til mere aktivitet og større deltagelse i klassens diskussioner fra de svagere elevers side, når eleverne er inddraget. Til en vis udstrækning indikerer analysen altså, at elevernes selvtillid øges. (Andersen 2014: 131)

Den øgede selvtillid kan give positive afkast på engelskundervisningen, for her er det, som tidligere nævnt, særdeles vigtigt, at eleven føler tryk for at kunne præstere optimalt.

Vi kan heraf konkludere, at sammenspillet mellem selvtillid og motivation er vigtigt i forbindelse med læring. Dette vil jeg fremhæve med et citat fra *How languages are learned*:

”One may find a pattern suggesting that learners with higher motivation scores have higher language proficiency scores (a positive correlation), or one might in some circumstances, find that learners with lower motivation scores do better on proficiency measures (a negative correlation).” (Spada 2013: 78)

Sluttelig i dette kapitel vil jeg fremhæve et af de centrale pointer i Winthers bog, nemlig at elevinddragelsen sker som et samarbejde mellem lærer og elev. I udskolingen har eleverne en helt anden ansvarlighed for deres arbejde, hvilket kan have stor effekt på deres fremtidige uddannelse og arbejde.

”Da tre 8. klasser på hendes (Vibeke Tegl Heilmann-Clausen) skole blev slået sammen og mikset på kryds og tværs, så hun tydelig forskel på den måde, de arbejdede på. Ugeskema-eleverne kunne strukturere deres arbejde, også større skriftlige opgaver og store projekter. De kunne tilrettelægge arbejdet på en anden måde, end de andre var i stand til, fordi de var vant til at kunne bestemme selv” (Winther 2014: 109)

## 8.2 Delkonklusion

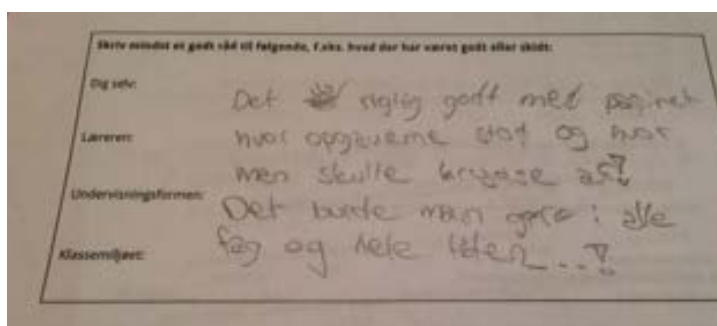
Det er tydeligt at se fra ovennævnte analyse, at elevmedbestemmelse og elevinddragelse kan have flere forer i undervisningen. Her vil jeg især fremhæve

mulighederne for, at danne eleverne til at varetage rollen som medmennesker i et komplekst samfund, der kan tage ansvar for deres handlinger og strukturere de opgaver, der kommer dem i møde. Dette er en særdeles vigtig kunnen i vores verden, og noget som eleverne skal kunne mestre. Sidste citat beskriver forskellen på de elever, der har arbejdet med Ugeskema, kontra de der ikke har. Winther skildrer tydeligt, at Ugeskema-eleverne kan tage mere ansvar og er bedre til at strukturere selv større opgaver.

Ugeskemaet tilgodeser og varetager disse elementer, og vi kan derfor konkludere, at Winther har fat i noget af det rigtige, hvis målet er at gøre eleverne selvstændige, medbestemmende og motiveret for at lære. Derudover er det væsentligt at nævne, at synet på lærerrollen har ændret sig fra at være en enevældig hersker i klasselokalet til at være leder og forbillede, der skal coache eleverne i den rigtig retning, hvilket i høj grad er en nødvendighed i arbejdet med UgeskemaRevolutionen.

## 9. Rammesætningens potentialer i engelskundervisningen

Jeg vil vove at påstå, at der ingen god undervisning er uden en god struktur. Den ramme UgeskemaRevolutionen sætter, giver eleverne en struktur, der gør dem bevidste om, og husker dem på, hvad de skal lave, hvordan de går i gang, og hvordan de slutter af, når de er færdige. Rammen orienterer eleverne om aktivitetens art og hjælper dem til at fokusere på opgaverne og ordne deres tanker effektivt. Det er vigtigt at påpege, at det altså kun er rammen, der går igen – selve indholdet ændres. Derfor vil det aldrig for eleverne synes som det samme. En elev udtalte sig på følgende måde<sup>8</sup>:



Ifølge Andreas Helmke er struktur et kendetegn for undervisningskvalitet og er sammen med tydelige læringsmål væsentligt for læringseffekten. Han fast-

---

<sup>8</sup> <sup>8</sup> Evalueringsark fra elev: Det var rigtig godt med papiret hvor opgaverne stod og hvor man skulle krydse af! Det burde man gøre i alle fag og hele tiden..!

slår vigtigheden i, at læreren har tydelige forventninger til elevernes præstationer og kan stilladserne eleverne, når de har brug for det undervejs i forløbet. Dette kan ske både i form af at give støtte til elevernes ideer, arbejde med elevernes forhåndsviden samt i det videre arbejde. (Helmke 2013: 145)

De rammer, der er sat, giver eleverne medbestemmelse til at vælge. De har mulighed for at fordybe sig i opgaverne uden at blive "belastet" af andre elever. De får mulighed for selv at kunne strukturere deres tid, så den tilpasses dem bedst muligt. Det er os (lærere) sagt i folkeskolens formål at:

Folkeskolen skal udvikle arbejdsmetoder og skabe rammer for oplevelse, fordybelse og virkelyst, så eleverne udvikler erkendelse, fantasi og får tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle. (Undervisningsministeriet 2014: 33)

Dette formår UgeskemaRevolutionen at arbejde med helt lavpraktisk. Eleverne har i høj grad medbestemmelse i beslutningen om deres arbejdsmåde inden for rammen, og de er selv ansvarlige for at tage stilling og handle herefter.

Når man som lærer skal planlægge Ugeskemaet, medtænker man ofte elevernes interesser og synspunkter, blandt andet for at motivere dem. Det betyder, at eleverne har medindflydelse allerede i planlægningsfasen af rammen. Elevernes interesse er nødt til at være med i lærerens overvejelser. Der er ingen elever, der arbejder disciplineret og sidder stille på deres pladser, hvis ikke deres interesser, mål og arbejdskultur er indarbejdet i undervisningen. Der er intet samlebands- eller industriarbejde over det, der foregår i klassen. (Qvortrup 2012: 85) Elevernes motivation, viden omkring målet og deres medindflydelse er altafgørende for deres arbejdslyst i timen. For den moderne klasse ligner ikke den industrielle organisation med læreren som afgørelsescentrum og beslutningsmonopol. Nej, den moderne klasse er et interaktionssystem, der opretholder sig selv i kraft af deltageres gensidige iagttagelser. (Qvortrup 2012: 85)

Når man vælger en ramme som UgeskemaRevolutionen, skal der være en didaktisk begrundelse for valget. Det afgørende er, at rammesætningen er reflekteret i forhold til den konkrete undervisningssituation, og at læreren dernæst altid som minimum lader eleverne være medvidende om den ramme, hun har sat. (Krejsler 2010: 175) Under praktikforløbet var min vurdering, at jeg havde brug for at evaluere på elevernes udbytte af forløbet over fælles diskussioner og samtaler. På den måde fik indblik i elevernes læringsproces

og kunne ændre kurs, hvis nødvendigt. Dette anså jeg, under forløbet, som vigtige pejlemærker for, hvor eleverne, videnskæssigt, befandt sig, og hvor de var på vej hen. Jeg var bevidst om at overveje undervisningsmetoden inden timen startede, hvilke behov jeg havde, og hvilke behov mine elever havde.

Man kan derfor sige, at rammesætningen altid skal være reflekteret, tydelig og mulig at begrunde inden for undervisningens rationale. Når læreren forbereder sig på undervisningen, planlægger, gennemfører og evaluerer, skal hun altid overveje, hvordan hun som minimum vil gøre eleverne medvidende om rammen, samt hvor, hvordan og hvad hun vil lade eleverne være med- og selvbestemmende i forhold til. (Krejsler 2010: 175) Det er ikke principielt og pædagogisk bedst med så åben en rammesætning som muligt. Den skal tilpasses situationen, den enkelte klasse og læreren.

Processen med Ugeskemaet skal desuden ses som en kontinuerlig proces, hvor elevernes muligheder for at få indflydelse skal medtænkes i rammesætningen. Jo mere medansvar eleverne får, desto mere bliver de ansvarsbevidste og professionelle i deres beslutningstagen.

I casen nedenfor er der beskrevet en oplevelse fra klasseværelset, hvor netop betydningen og konsekvensen af at Ugeskemaet kun var en del af undervisningen i seks uger, og derfor ikke var en kontinuerlig proces.

### **9.1 Case #3 – Uddrag fra Logbog**

"Syysh!" Min tone er venlig da jeg træder ind i klasselokalet og forsøger at skabe ro. Eleverne sætter sig ned og afventer den besked, de efter mange års skolegang, har lært kommer.

"I ved jo hvad I skal, så I kan bare gå i gang", siger jeg og afventer deres reaktion. Mads rækker hånden op, og spørger: "Hvad er det lige du mener?"

Men inden jeg når at svare, kommer de andre elever mig i forkøbet. De har regnet ud at de skal lave Ugeskema, de ved hvor opgaverne er, hvordan de skal lave dem og hvad de skal gøre når de er færdige.

Straks går de i gang med dagens agenda.

Mads, der ellers synes ikke at have forstået min første besked, følger efter de andre op til tavlen hvor Ugeskemaet hænger. Han kigger lidt på den og går så i gang med den opgave han synes mest tiltrækkende.

(Nissen, 2014)

Hvis eleverne havde arbejdet med Ugeskemaet i en længere periode, end den jeg præsenterede dem for, havde de haft mere tid til tilvænningen, og *medbestemmelse* havde måske ikke været så fremmedartet for dem. Det er tydeligt,

set ud fra casen, at rammen fra Ugeskemaet gør, at de fleste ved, hvad de skal gå i gang med. Der vil altid være nogen i klassen, der skal have lidt ekstra hjælp, men mit indtryk er at elever "smitter" hinanden. Når de opdager, hvad de andre gør, medløber de situationen. Dette gælder også i arbejdet med opgaver i Ugeskemaet. Jo mere vi arbejdede med Ugeskemaet, desto tættere blev de med strukturen, og kunne uden videre selv strukturere deres engelsktimer.

Denne form for klasseledelse er ideel i forsøget på at sikre en ordentlig undervisning, idet den sørger for de overordnede rammer for de egentlige undervisnings- og læringsaktiviteter. Dette styrker den aktive læringstid, det vil sige den tid, hvor eleverne kan beskæftige sig engageret og konstruktivt med det indhold, der skal læres, da eleverne udelukkende ved at kigge på Ugeskemaet ved, hvad de skal lave.

## **9.2 Delkonklusion**

Efter at have analyseret og bearbejdet forskellige nøgleord i forhold til Ugeskema Revolutionen, kan man spørge sig selv, om Ugeskemaet så er en revolution, som det påstås i titlen? Og faktisk vil jeg sige, at det er op til den enkelte at afgøre. Jeg vil fremhæve, at der ikke hersker nogen tvivl hér om, at tankerne bag og strukturen i Ugeskemaet er markant anderledes, end den traditionelle undervisning mange er vant til. Ugeskemaet gør det muligt at danne rammer om en undervisningsform, der passer til det samfund, vi lever i, hvor vi skal danne eleverne til at tage ansvar for og være medbestemmende i deres egen læring. Ugeskemaet gør det muligt at agere som vejleder og coache eleverne i den rigtige retning, i stedet for at være enetaler og stå foran tavlen til en endeløs gennemgang af et, for eleverne, til tider kedeligt stof. I stedet er der plads til den enkelte elevs udfordringer, og han/hun kan arbejde med opgaverne i eget tempo. De udvalgte teorier, der er brugt i analysen, peger alle på, at Winters tanker har fat i noget af det rigtige. Hendes vision om at skabe en undervisningsform, hvor der er plads til det enkelte individ, er lykkedes til UG. Man skal dog som underviser ikke bare bruge den didaktiske ramme, fordi den er der, der skal være en overvejelse bag. Ugeskemaet anser jeg i høj grad som en pædagogisk handlemulighed, der kan hjælpe både lærer og elev til at blive bedre.

## 10. Ugeskemaet i et samfundsperspektiv

Styreformen i det danske samfund er demokratisk, og undervisningen i folkeskolen skal være præget af "åndsfrihed, ligeværd og demokrati". Den skal "forberede eleverne til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre". Sådan står det formuleret i formålsparagrafen. Og efter at have analyseret og fået indblik i de forskellige udvalgte nøgleord, står det klart at Ugeskemaet netop formår at tilgodese dette.

Vores samfund har gennemgået en stor udvikling fra at være et industrisamfund til et højtteknologisk videnssamfund. Denne proces vil jeg nu ved hjælp af Lars Qvortrup (2004) sætte fokus på. Dette ser jeg yderst relevant i forhold til vurderingen af UgeskemaRevolutionen, da det er afgørende for, om den har muligheder for succes i undervisningen nu og i fremtiden.

Qvortrup mener, at vi befinder os i et hyperkomplekst socialt system, hvor vi har bevæget os væk fra det traditionelle samfund til et mere moderne samfund og nu til det hyperkomplekse samfund. Qvortrup spår, at vi på vej ind i informationsamfundet bliver mødt med vor tids største udfordring, nemlig omverdenskompleksiteten. Her får fremmedsprogsundervisningen en vigtig rolle, da den som tidligere nævnt er en oplagt bærer af vidensdelingen indenfor de forskellige lande.

"Det samfund, vi her iagttager, har ikke længere ét privilegeret centrum, men er karakteriseret ved at have udviklet en lang række indbyrdes konkurrerende iagttagende centre. "Deocentrisme" og "antropocentrisme" er blevet afløst af "polycentrisme." (Qvortrup 2004)

Det stiller store krav til både lærere og elever, der skal være omstillingsparate, for skolen skal kunne følge med samfundets udvikling.

Kravene til lærerne bliver højere og højere. De skal medtænke og inddrage den enkelte elev i planlægningen, gennemførelsen og evalueringen, og desuden skal de være nytænkende og innovative i deres undervisning. I en tid hvor "traditionel tavleundervisning" nærmest er blevet et skældsord, og eleverne ikke kan gennemgå en stillesiddende form for undervisning i mere end 15 minutter uden at protestere, er det derfor ikke svært at konkludere, at denne undervisningsmetode ikke er læringsfremmende. Derfor må nye metoder tages i brug. Dette fører også til en ændret lærerrolle. Hvor læreren, ifølge Qvortrup (2012: 90), skal kunne agere som undervisningsleder i stedet for klasseleder. Dette omfatter den lærerstyrede del af undervisningen, der er kommunikationen mellem læreren og eleverne, elevernes kommunikation med hinanden og elevernes kommunikation med andre. Undervisningslede-



rens opgave er at tilrettelægge, facilitere, rammesætte og lede kommunikationerne, så de bedst muligt fremmer hvert enkelt elevs viden og færdigheder. (Qvortrup 2012: 90)

Ved brug af Ugeskemaet, er lærerens funktion netop at være en undervisningsleder, der skal skabe rammer og strukturer for den læring, der foregår som en interaktion eleverne imellem, når de hjælper hinanden og samarbejder i grupper. Lærerens fornemmeste opgave er, i denne struktur, at være vejleder for eleverne og hjælpe dem, der skulle have brug for det.

Ifølge Qvortrup er samarbejdet eleverne imellem en vigtig øvelse. For en af forudsætningerne for, at det moderne samfund kan realiseres, er, at børnene tilegner sig kundskaber om og færdigheder i demokrati og medborgerskab, det vil sige, at de lærer at "danne samfund" i klassens sociale mikrounivers. Det er også derfor undervisningsledelse bidrager til barnets almindelse. (Qvortrup 2012: 91) Her lever Ugeskemaet igen op til de fremtidskrav der måtte være til en undervisningsstruktur. Den omfavner mulighederne for at eleverne kan tilegne sig færdigheder i at hjælpe og støtte hinanden i en individuel og fælles læringsproces.

Sluttelig i dette kapitel vil jeg nævne evalueringskulturen, der har ændret sig markant i vores samfund. Dette skete specielt ved indførelsen af PISA undersøgelsen, hvor en ære er sat i at vise hvor dygtige vores elever er, og sammenligne dem med andre fra hele verden. Denne evalueringskultur spiller en stor rolle for læringsmiljøet i klasseværelset, fordi den er med til at bestemme, hvad det er, der tillægges værdi. I arbejdet med kulturformidling kan det, som tidligere nævnt, være vanskeligt at evaluere på elevernes læring. Kulturforståelse handler nemlig i høj grad om elevernes viden, følelser og adfærd. Men kan eller skal man overhovedet prøve folks holdninger og følelser? Og hvordan kan man prøve deres kulturelle færdigheder? Byram foreslår i Byram og Morgan (1991), at man prøver elevernes empati. (Risager 1994: 14-22)

"Prøvning i kulturelle færdigheder bliver uundgåeligt meget begrænset, hvis man integrerer den i en skriftlig opgave eller en eksamenssamtale. Man får da kun den lille del af kulturfærdighederne frem, som man bruger i saglig skriftlig fremstilling eller i en diskussionslignende samtale." (Risager 1994: 15)

Ugeskemaet tillader læreren at få mere tid til at guide og vejlede eleverne, samt at observere, om de er på rette vej, netop fordi den lader eleverne være relativt selvkvørende indenfor den opsatte ramme. Denne frie tid kan bruges til

at evaluere på elevernes kunnen og på at kontrollere eleverne løbende ved hjælp af samtaler. Her kan det undersøges, om eleverne har forstået kulturdelen i det respektive emne. Derudover arbejder man i Ugeskemaet med klare mål og hvilke tegn, der skal være tegn på, at målene er nået. Det er vigtigt for både læreren og eleven, at disse elementer er tydelige, så man løbende kan vurdere, om der er brug for ændringer i skemaet, så den enkelte elevs ønsker og behov bliver tilgodeset.

## **11. Evaluering af elevernes kulturtilegnelse**

Som underviser skal man i planlægningen, gennemførelsen og evalueringen skabe nogle klare indikatorer på, at læringen fremmes. Det er disse indikatorer der gør det muligt at evaluere på forløbet. En god inspirationskilde er Ministeriets kompetencemål, hvor skolens forskellige klassetrin står listet. Disse havde jeg in mente, da jeg skulle planlægge mit undervisningsforløb omhandlende Irland, kulturforståelse.

I løbet af denne opgave er arbejdet med mål, flere gange blevet nævnt i forbindelse med planlægning, gennemførelsen og evalueringen af undervisning. Det er blevet beskrevet, hvordan eleverne har haft indflydelse og medbestemmelse på deres egne mål, og hvordan de har været med til at opsætte nogle kriterier, der skulle kendetegne succesen.

Det var vigtigt, at målene var tydelige og kriterierne klare, for hvis ikke dette var tilfældet kunne forløbet være vanskeligt at evaluere på.

Da først elevmålene blev udviklet, spillede de en central rolle i undervisningen. De blev opfattet af eleverne som et omdrejningspunkt og et pejlemærke for, hvor eleven skulle bevæge sig hen, og om de var på rette vej.

Mine egne mål med undervisningen var de kompetencer, som eleven ideelt set skulle beherske, når undervisningen var forbi. Det er som, tidligere nævnt, vanskeligt at evaluere på elevernes kulturforståelse, da det i høj grad er ensbetydende med at evaluere på elevernes følelser, holdninger og viden. Derfor benyttede jeg også en løbende evaluering, hvor jeg undervejs i forløbet kunne holde styr på, om i hvor høj grad målene blev nået.

Et af mine personlige mål med forløbet var blandt andet:

- at eleverne skulle kunne identificere og beskrive kulturelle forskelle mellem Danmark og Irland, både historisk og nutidigt.
- at eleverne skulle kunne reflektere over egne og andres værdier.

(Nissen, 2014)

Målene blev gennem diverse opgaver i Ugeskemaet gennemført. Der var løbende mulighed for at følge op på om målene var nået, ved hjælp af observationer og semistrukturerede samtaler med eleverne.

Om eleverne har lært at begå sig i et samfund præget af multikulturelle forhold er svært at sige. Men gennem arbejdet med deres kulturforståelse, blev elevernes indsigt i en verden præget af kulturel mangfoldighed større. Det er blandt andet derfor at kulturformidlingen et særdeles vigtigt dannelseselement i skolen.

Jeg vurderer, at eleverne i 7. Klasse, har fået værktøjer som de kan benytte i mødet med det fremmede. De viste i undervisningen, at de uden problemer mestrede kulturmødet og kunne reflektere kritisk over forskellige kulturelle elementer. Dette er en klar indikator for, at mine faglige mål blev indfriet.

## **12. Konklusion og sammenfatning**

Udgangspunktet for denne opgave var at vurdere, hvordan UgeskemaRevolutionen som et didaktisk redskab kunne bidrage til at give eleverne medbestemmelse og dermed medansvar i engelskundervisningen i udskolingen. Til dette formål har jeg analyseret Ugeskemaet ved hjælp af mit eget empiri og udvalgt teori, for at belyse, om der var belæg for, at rammen kunne give eleverne medbestemmelse i undervisningen samt gøre dem i stand til at tage ansvar for deres egen læring.

I den nye skolereform er Undervisningsministeriets vision, at alle elever skal blive så dygtige, som de kan. I UgeskemaRevolutionen tillades det, at eleverne er dygtige, der er udarbejdet nogle værktøjer, der gør læreren i stand til at differentiere opgaverne, så alle elever bliver ægte udfordret inden for deres nærmeste udviklingszone. Der findes desuden mindst muligt spildtid i Skemaet, da eleverne selv bestemmer og planlægger deres arbejdstid.

Lærerrollen er i arbejdet med Ugeskemaet ændret. Læreren fungerer som vejleder og skal coache eleverne i den rigtige retning. Det er blandt andet det der gør at Ugeskemaet kan følge med samfundsudviklingen.

I mit arbejde med Ugeskemaet havde jeg valgt at tage et kulturelt perspektiv på udgangspunktet. Dette viste sig at være en særdeles god idé, da Ugeskemaet omfavner alle de forskellige niveauer, der måtte være i klassen.

Udgangspunktet for elevernes førviden kan nemlig, specielt i kulturundervisningen, variere meget. Derfor er det vigtigt at arbejde med nogle rammer, der muliggør og tilgodeser de behov, det enkelte individ måtte have.

Også i gruppedannelsen viste det sig at være en kæmpe force at arbejde med Ugeskemaet. Her var det op til den enkelte elev, hvem de ville arbejde sammen med. De fleste valgte nogle klassekammerater, de følte sig trygge ved, og som de havde tillid til, hvilket var altafgørende for deres faglige og sociale udvikling. Med mit socialkonstruktivistiske læresyn spillede det godt overens med mine personlige værdier for en god undervisning.

At få medbestemmelse i undervisningen gav eleverne en form for medejerskab. Dette medejerskab havde en særdeles positiv påvirkning af motivationen og havde den betydning, at eleverne kunne bibeholde interessen igennem hele forløbet.

Winther peger på, at et af de centrale pointer i bogen er, at eleverne tager ansvar for deres egen læring. Dette sker blandt andet ved, at de får medbestemmelse i undervisningen. Denne selvstændighed kan have en stor effekt på deres fremtidige uddannelse og arbejde.

Set i et samfundsperspektiv har arbejdet med kulturforståelse og Ugeskemaet en stor betydning for elevernes dannelse. De lærer at tænke som individuelle individer og lærer samtidig at tage stilling til forskellige gruppedynamikker, alt imens de forholder sig til forskellige kulturelle- og samfundsorienterede forhold.

Jeg forsøgte mig, i løbet af praktikken, at arbejde med en målstyret undervisning. Her var eleverne medspillere i form af at være med til at opstille og fastsætte deres egne mål. Nogle måtte guides mere end andre, men i sidste ende var effekten, at alle elever viste større engagement, da de selv var herskere over at nå deres mål. De opsatte mål, gjorde det også lettere, både for eleverne og jeg selv, at evaluere på forløbet.

Efter bearbejdningen af Ugeskema Revolutionen, mener jeg, at bogen i høj grad er et rigtig godt bud på en undervisningsform, der tager hensyn til den enkelte elev og det niveau, han/hun befinder sig på. Bogen tager højde for undervisningsdifferentiering, målstyret undervisning, klasseledelse, m.m. og giver dermed læreren et håndgribeligt rammesættende didaktisk værktøj at planlægge sin undervisning ud fra. Som underviser skal man konstant vurdere det didaktiske værktøj, man bruger. Det gjorde jeg også, da jeg anså, at jeg havde

brug for at arbejde en kende mere deduktivt, end det Winther anbefaler. Dette var udelukkende for at lave løbende evaluering på elevernes læring. Jeg havde brug for en forsikring om, at eleverne var på vej i den rigtige retning, og at de var på vej mod de mål, jeg havde sat for forløbet. Jeg vil mene, at der må være andre end mig, der har denne trang til kontrol. Det synes jeg faktisk er ærgerligt, for jeg mener, at et af forcerne ved denne undervisningsform er, at eleverne for lov til styre deres egen arbejdsgang.

Så er der noget Ugeskemaet ikke tager højde for? Umiddelbart er mit svar nej. Dette bliver bekræftet, når jeg hører udtalelser fra folk, der har arbejdet med skemaet, og vurderinger fra de elever der selv har afprøvet det.

Jeg må derfor konkludere, at dette didaktiske værktøj i høj grad tilgodeser det enkelte individ i klassen og arbejder målrettet på, at alle elever bliver ægte udfordret, så deres faglige og sociale færdigheder forhøjes. UgeskemaRevolutionen er et tiltag, der både kan være eleven og læreren til gode, også i kulturformidlingsundervisningen.

### 13. Litteraturliste

Andersen, Hanne Leth, m.fl. (2014): *Fremmedsprog i Gymnasiet, Teori, praksis og udsyn*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Andersen, Robert Holst m.fl. (2014): *Elevinddragelse i Undervisningen: En vej til øget faglighed trivsel og samfundsenngagemt*. Randers: Danske Skoleelever.

Byram, Michael. »Evaluering af Interkulturel Kompetence.« *Sprogforum 18* (2000): 8-13.

Elev Udtalelser. *Kulturforløb om Irland*. Komp. Sarah Tarp Nissen. 2014.

Eszterhás, Peter (2003) »Dannelse mellem to kulturer.« *KvaN 67*.

Evalueringsinstitut, Danmarks (2011): *Undervisningsdifferentiering som bærende pædagogisk princip*. Rosendahls - Schultz Grafisk

Gertz, Svend Erik (2014): *Folkeskoleloven med kommentarer*. Frederikshavn: Dafolo Forlag, 2014.

Hansen, Thomas Illum (2010) »It og medier i et læremiddelperspektiv.« *KvaN 86*.

Haas, Claus, m.fl. »Demokratisk dannelse til aktivt interkulturelt medborgerskab.« *Sprogforum 47* (2007): 14-21.

Hattie, John (2015): *Synlig læring - for lærere*. Frederikshavn: Dafolo Forlag.

Helmke, Andreas (2013): *Undervisningskvalitet og lærerprofessionalitet*. Frederikshavn: Dafolo A/s.

Jensen, Bente Fogh m.fl. (2013): *Fremmedsprog - Tysk og Engelsk*. Aarhus: Forlaget Klim.

Krejsler, John & Leif Moos (2010): *Klasseledelse - magtkampe i praksis, pædagogik og politik*. Frederikshavn: Dafolo Forlag.

Kristensen, Hans Jørgen (2011): *Didaktik og Pædagogik. At navigere i skolen - Teori i praksis*. København: Gyldendal A/S.

Laursen, Peter Brodersen m.fl. (2010): *Effektiv Undervisning*. København: Gyldendals Lærerbibliotek.

Løw, Ole & Else Skibsted (2014). *Elevernes Læring og udvikling - også i komplicerede læringssituationer*. København: Akademisk forlag.

Nielsen, Bodil (2013): *Læringsmål og Læringsmåder - Undervisningsdifferentiering i praksis*. København: Gyldendal A/S.

Nissen, Sarah Tarp (2014): »Logbog fra praktik 2014.« Silkeborg.

Poulsen, Henrik. »Levende Billeder i undervisningen.« *KvaN 86*, 2010.

Qvortrup, Lars (2012): *Den myndige lærer - Niklas Luhmanns blik på uddannelse og pædagogik*. Frederikshavn: Dafolo Forlag.

Qvortrup, Lars (2004): *Det lærende samfund. Hyperkompleksitet og viden*. København: Gyldendal.

Risager, Karen. »Kulturforståelse i sprogundervisningen - hvorhen?« *Sprogforum* 18: 7-13.

Roffey, Sue (2012): *Positive læringsrelationer i skolen*. Viborg: Dansk Psykologi Forlag.

Skaalvik, Einar og Sidsel Skaalvik (2007): *Skolens læringsmiljø - selvopfattelse, motivation og læringsstrategier*. København: Akademisk Forlag.

Lightbown, Patsy M. & Nina Spada (2013): *How Languages are Learned*. Oxford.

Studtmund, Charlotte, interviewet af Sarah Tarp Nissen (2014a): *Eleverne i 7. Klasse*

Studtmunn, Charlotte, interviewet af Sarah Tarp Nissen (2014b). *Afsluttende interview*.

Winther, Karina og Lene Theil (2014): *Ugeskema Revolution - Folkeskole med overskud til alle. Undervisningsdifferentiering, inklusion og klasseledelse i praksis*. København: Forlaget Reflexion ApS.

### **13.1 Internetsider**












Undervisningsministeriet. *Engelsk kompetencemål*. Adresse: <http://bit.ly/1drOIFp>. Besøgt d. 29.04.2015.

UgeskemaRevolutionen.dk. Adresse: <http://bit.ly/1bTgc0H>. Besøgt d. 29.04.2015.

Undervisningsministeriet. *Læringsmålstyret undervisning og læring*. Adresse: <http://bit.ly/1DCtsvU>. Besøgt d. 29.04.2015

# 14. Bilag 1

## 14.1 Ugeskemaet

TIME	½ hour	15 min	¼ time	1 hour	½ hour	1 hour	1 hour	1 Hour	10 min	2 hours	
Week 1											
	Tasks on weebly Dublin	Library	Reading	Tasks on weebly Dublin	Woop App	Group discussions	Tasks on weebly History	Walk and talk	Out Door	Extra	Diary
Name											
Elev 1											
Elev 2											
Elev 3											
Elev 4											
Elev 5											
Elev 6											
Elev 7											
Elev 8											
Elev 9											
Elev 10											
Elev 11											
Elev 12											
Elev 13											
Elev 14											
Elev 15											
Elev 16											
Elev 17											
Elev 18											
Elev 19											
Elev 20											



## 15. Bilag 2

### 15.1 Opgave fra Weebly

#### Round and about

Dublin is wellknown for its streetart, not like graffiti more statues and other monuments.

Your job is now to find them. I have placed a list below.

**Task: (1)** Find at least 5 of the monuments listed below in GoogleMaps and take a screenshot of it. You have to place the picture in the GoogleDoc created for this task.

**(2)** Were you able to find them all? Tak about what you think the monuments symbolize?

**(3)** When you have finished, you need to do the same in Silkeborg. Go to GoogleMaps and try to find the different monuments from our city.

**(4)** Last but differently not least - talk about what the monuments symbolize and represent, what do they have in common? Talk about it in groups.

##### List of art In Dublin

- Daniel O'Connell
- Spire of Dublin
- James Joyce
- Molly Malone
- Fusilliers' Arch
- William Lecky
- Campanile
- Wellington Monument
- Famine
- Children of Lir

