

Professionsbachelor i læreruddannelsen

Tryghed og hypotesetestning i engelskundervisningen



Navn: Sarah Chris Dideriksen

Studienummer: 30121205

Linjefag: Engelsk

Linjefagsvejleder: Sølvi Ellinora Rosalil Degnegaard

Pæd/psyk-vejleder: Hasse Herold Møller

Dato: 18. januar 2016

Anslag: 70.972 svarende til 27,3 normalsider

PROFESSIONSHØJSKOLEN

METROPOL

Institut for Skole og Læring

Det Samfundsfaglige og Pædagogiske
Fakultet

Nyelandsvej 27-29
2000 Frederiksberg
Tlf. nr. 72 48 75 00

info@phmetropol.dk
www.phmetropol.dk
CVR. 3089 1732

Indholdsfortegnelse

1	Indledning	4
2	Problemformulering.....	4
3	State of art	5
4	Læsevejledning	6
5	Teori og begrebsafklaring.....	7
5.1	Trygt læringsmiljø	7
5.1.1	Det affektive filter.....	8
5.2	Hypotesedannelse.....	8
5.3	Synlig læring	9
5.4	Undervisningsdifferentiering.....	11
6	Metode og empiri	12
6.1	Undersøgelsesdesign	12
6.1.1	Kvalitative forskningsmetoder	13
6.1.1.1	Interview	13
6.1.1.2	Logbog og observationer.....	15
6.1.2	Kvantitative forskningsmetoder	15
6.1.2.1	Spørgeskemaundersøgelse.....	16
7	Analyse	17
7.1	Synlig læring	17
7.1.1	Det optimale læringsmiljø med synlig læring.....	18
7.1.1.1	Input – negotiation – output.....	18
7.1.2	Gennemsigtighed med synlig læring.....	22
7.1.3	Delkonklusion	24
7.2	Relationer i skolen.....	24
7.2.1	Synlig læring og relationer	25
7.2.2	Delkonklusion	26

7.3 Undervisningsdifferentiering	27
7.3.1 Relationer og undervisningsdifferentiering	28
7.3.2 Synlig læring og undervisningsdifferentiering.....	29
7.3.3 Zonen for nærmeste udvikling.....	30
7.3.4 Delkonklusion	32
8 Konklusion	33
9 Diskussion	35
10 Praksisudvikling	36
11 Litteraturliste	37

Bilag 1: Interview med Sille Hviid og Tine Sandvad

Bilag 2: Interview med 4.A

Bilag 3: Interview med 4.C

Bilag 4: Oversigt over resultater fra spørgeskemaundersøgelse

Bilag 5: Uddrag af logbog

Bilag 6: Eksempler på afskedskort fra elever

1 Indledning

Dansk og international forskning, gennemarbejdet af Danmarks Evalueringsinstitut, viser, at der er fem elementer, der går igen i god og motiverende undervisning. Udover individuelle elevmål, evaluering og feedback i undervisningen, elevinddragelse og varierende undervisning er det helt essentielt, at læreren skaber et miljø i klassen, der er positivt fokuseret på læring.

Et positivt og trygt læringsmiljø er afgørende for succesfuld undervisning generelt, begrundet med, at det er fundamentet for, at eleverne føler sig trygge nok til at være ærlige omkring det, de ikke ved og forstår (eva.dk).

Det kan for mange elever, der befinder sig på de tidlige stadier af læringsprocessen af fremmedsprog, være skræmmende at skulle tale og formulere sig på netop det pågældende nye sprog foran klassekammerater.

Derfor er tryghed en vigtig faktor at have fokus på i sprogundervisningen især, idet at, det kun er når man føler sig tryk, at man har overskud nok til at være aktivt deltagende i sprogtilegnelsesprocessen (Jakobsen og Olsen, 2011: 49).

Denne opgave har til hensigt at belyse hvilke didaktiske overvejelser og valg, man som lærer har og træffer, der kan have stor indflydelse på elevernes følelse af tryghed og derved også deres læring.

Min hypotese er, at med de rette tiltag, som fx undervisningsdifferentiering og synlig læring, kan man som underviser påvirke elevernes tryghedsniveau og deltagelse i undervisningen.

2 Problemformulering

På baggrund af ovenstående er følgende problemformulering udarbejdet:

Hvordan kan jeg som lærer skabe et trygt klassemiljø, der giver mest mulig rum til, at eleverne tester deres hypoteser i engelskundervisningen?

Derudover vil følgende problemstillinger blive belyst i forbindelse med analysen af problemformuleringen:

- Hvilken påvirkning har synlig læring på tryghedsniveauet i klasserummet?
- Hvordan kan undervisningsdifferentiering øge elevernes tryghedsfølelse i undervisningen?

3 State of art

Der findes i forvejen omfattende forskning indenfor det område, denne opgave omhandler.

I en 155 sider lang forskningsrapport udarbejdet af Danmarks Evalueringsinstitut i 2014, undersøges der, hvordan der opnås god og motiverende undervisning i den danske folkeskole. Resultaterne af denne undersøgelse konkluderes på baggrund af observationsstudier af undervisningspraksis og interview med 12 forskellige lærere, samt skoleledere og elever (EVA, 2014: 13). Den tager udgangspunkt i undervisning på mellemtrinnet, og derfor anses netop denne forskningsrapport at være relevant for min egen undersøgelse, da denne har fokus på elever i samme aldersgruppe.

Som forundersøgelse til udarbejdelsen af EVAs rapport, indledtes undersøgelsen med et litteraturstudie, hvis formål var at belyse kendetegnene for god og motiverende undervisning. De fem elementer der fandtes at være særligt fordrende for god undervisning, var et trygt og positivt læringsmiljø, variation og struktur i organiseringen af undervisningen, elevinddragelse, tydelige og tilpassede læringsmål og feedback.

Konklusionen i denne rapport er at, læreren skal betragte faglighed og trivsel som tæt forbundne, at hvis eleverne ikke trives og er trygge, er læring og deltagelse lav.

Derudover konkluderes det, at kendetegnet for det gode læringsmiljø er, at eleverne tør prøve sig frem, og det derfor er vigtigt, at læreren går længere ind i elevernes forståelse og arbejdsproces, for at forstå dem bedre og derved tilpasse og variere undervisningen. Det er i den forbindelse også essentielt, at der, udover de overordnede fælles mål for klassen, også er differentierede læringsmål til det enkelte individ (EVA, 2014: 8-9).

En anden undersøgelse jeg finder relevant til denne opgave, er John Hatties omfattende forskning omkring hvad, der påvirker elevers læring. Hans undersøgelse bygger på 1.000 meta-analyser, samt 60.000 studier, der indbefatter 245 millioner elever, og er dermed sin største af sin slags (Holm, 2013: 2). Undersøgelsen viser, at alt hvad læreren gør har en effekt på eleverne – effekten kan dog både være positiv og negativ, og at man derfor konstant skal evaluere og forbedre sin undervisning (Hattie, 2013: 17-19).

Hatties forskning har resulteret i en liste over påvirkningsfaktorer på præstationer, hvor det konkluderes, at bl.a. lærertydelighed, lærer-elev-relationer, klasserumsadfærd og gensidig undervisning har afgørende betydning. Disse elementer ligger alle i top 16 på Hatties liste

med 150 mulige påvirkningsfaktorer (Hattie, 2013: 289), og er udvalgte eksempler fra den høje ende af listen, der ligger tæt opad indholdet for min egen undersøgelse.

Det er på baggrund af bl.a. denne forskning fra både John Hattie og Danmarks Evalueringsinstitut, at jeg begrundet min undersøgelse om hvilke tiltag, jeg som lærer, med fordel kan benytte mig af for at opnå et trygt læringsmiljø med fokus på elevdeltagelse og hypotesetestning.

4 Læsevejledning

Denne opgave vil besvare den tidligere præsenterede problemformulering ved at præsentere relevant teori, herigennem opgavens brug og forståelse af begreberne 'et trygt læringsmiljø', 'hypotesedannelse og -afprøvning', samt strategierne 'synlig læring' og 'undervisningsdifferentiering'. Teoriafsnittet vil holdes på et til dels overfladisk plan, da de gennemgås yderligere i selve analysen.

Herefter præsenteres opgavens empiri, hvilken del både involverer metode, samt grundlag for beslutningen om både at benytte kvalitative og kvantitative undersøgelsesmetoder.

De kvalitative undersøgelser er bl.a. udarbejdet som interviews, der bliver brugt i opgaven i form af parafraaser, samt citater hvor disse giver bedre mening. Alt dette henvises med tidsangivelser til de pågældende bilag, da de vedlægges som lydfile.

Med afsæt i disse afsnit udarbejdes analysen, der er struktureret med tematisk inddeling, med temaer såsom ovenstående teorier, samt et tema omkring relationer i skolen, der viste sig også at være relevant ift. opgavens problemformulering.

Analysen danner efterfølgende grundlag for den opsamlende konklusion, hvorefter der kort diskuteres reliabiliteten af undersøgelsen og dens resultat, samt hvad jeg som lærerstuderende har erkendt og opfattet som brugbar viden og erfaring for min fremtidige praksis i faget.

5 Teori og begrebsafklaring

For at besvare problemformuleringen, vil der blive anvendt forskellig teori, der sammen med min empiri, vil danne grundlag for den senere analyse.

Teorien og begreberne er bestemt ud fra den overordnede problemformulering, der har fokus på tryghed og hypoteseafprøvninger i engelskundervisningen.

Alle teorier og begreber har været en del af min undervisning i min praktikperiode, for senere at kunne vurdere, om de gav en forskel i niveauet af trygheden, samt mængden af aktivt deltagende elever i undervisningen. Dette er årsagen til valget af teori og til, at jeg finder teorien passende og yderst relevant ift. problemformuleringen og de dertilhørende problemstillinger.

Teorierne er anvendt til at afprøve min hypotese om øget fokus på bl.a. synlig læring og undervisningsdifferentiering kan have afgørende indflydelse på elevers følelse af tryghed og deres mod omkring deres egne hypoteseafprøvninger.

Jeg vil herunder præsentere relevant teori og centrale begreber. Dette gøres på et forholdsvis overfladisk plan, da de bliver beskrevet og arbejdet mere dybdegående med i forbindelse med analysen.

5.1 Trygt læringsmiljø

Et trygt læringsmiljø er det overordnede mål med undersøgelsen, der ligger bag denne opgave. Der tages udgangspunkt i Susanne Karen Jacobsen¹ og Merete Olsens² syn på og forskning indenfor dette område, hvem bl.a. mener, at trygheden er fundamental for elevernes sprogtilegnelse og at det at skabe tryghed og tillid i læringsrummet er en af lærerens vigtigste opgaver (Jacobsen og Olsen, 2011: 49).

Udover, at engelskfaget i folkeskolen har en obligatorisk mundtlig eksamen ved afslutningen af 9. klasse (retsinformation.dk), lever vi også i en mere og mere globaliseret verden, hvor engelsk er lingua franca i størstedelen af den. At eleverne udvikler deres engelsk mundtlige færdigheder, er altså afgørende i at forberede dem til den verden deres fremtid ligger i og lige præcis denne produktive færdighed er den sværeste at få frem hos elever, der befinder sig i et utrygt læringsmiljø.

¹ Lærer og cand.pæd. i engelsk og didaktik

² Lærer og cand.pæd. i engelsk. Forfatter på adskillige undervisningsmaterialer

I denne opgave bruges begrebet om et trygt læringsmiljø, som et sted hvor eleverne, for at opnå størst muligt udbytte af undervisningen, ikke behøver at frygte at tabe ansigt. Det er et risikofrit rum, hvor sproglige fejl ikke ses som noget udelukkende negativt, men derimod som en udvikling i elevens intersprog, da fejl giver et billede af elevens forståelse af og viden om fremmedsproget (Jacobsen og Olsen, 2011: 52).

5.1.1 Det affektive filter

Den amerikanske sprogforsker, Stephen Krashen, som Jacobsen og Olsen også er inspireret af, er manden bag konceptet om det affektive filter. Filteret fungerer som et panser, eleven opstiller for at beskytte sig selv i utrygge situationer. Mange forskellige faktorer kan have indflydelse på det affektive filter, men essensen er, at når filteret er nede, er eleven mere modtagelig for input og læring (Krashen, 2009: 30-31).

"Classrooms that encourage low filter are those that promote low anxiety among students, that keep the students "off the defensive" (Krashen, 2009: 32)

Trygge elever er altså elever med det affektive filter nede, og derved opnår større læring og sprogtiltagelse.

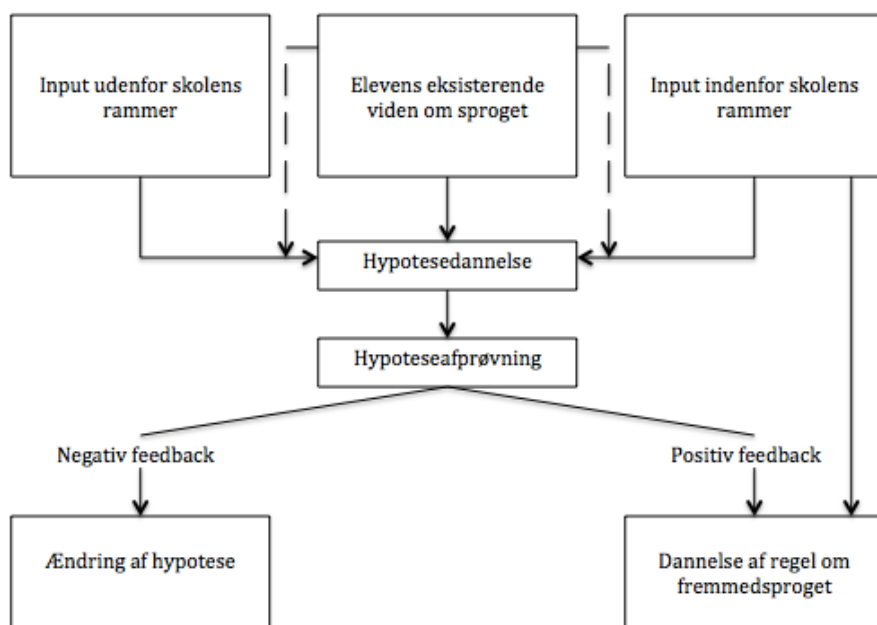
Et trygt læringsmiljø er et sted med masser af varieret input tilgængeligt, så eleverne får mulighed for at be- og afkræfte hypoteser.

5.2 Hypotesedannelse

Sprogtiltagelse er primært en proces af hypotesedannelse og -testning. Elevernes hypotesedannelsesproces foregår ofte ubevidst og bliver dannet ud fra de input eleverne bliver udsat for – både i klasseværelset og udenfor (Færch, 1984: 190). Disse input kan blandt andre steder komme fra undervisningsmaterialer, lærerens eller klassekammeraternes sprog. Når eleverne bliver udsat for input, bearbejdes den ved at blive sidestillet med allerede underliggende input fra tidligere. Derefter beslutter eleverne sig, om de eksisterende hypoteseregler har brug for at blive revideret ift. det nye input. Medmindre det er regler, der bliver forklaret eksplicit i klassen, er dette tit en kognitiv proces, der sker helt automatisk

uden eleverne bevidst tænker over det. Det er sådan, at hypoteser bliver dannet, ændret og udvikler elevernes intersprog (ibid: 195).

Når de afprøver deres hypoteser, kan dette gøres enten ud fra en generalisering, som tager udgangspunkt i hvor de er i deres intersprog på det pågældende tidspunkt eller en transfer, hvilket er en overførelse fra deres modersprog til engelsk (Færch, 1984: 193). Den feedback eleverne får, er afgørende for deres hypotesedannelsesproces. Den kan være positiv og anerkende, at elevens udsagn eller svar er korrekt, eller den kan være "negativ" eller korrigerende og fortælle eleven, hvad den rigtige måde er at sige det på. Nedenstående model er en opsummering og visuel oversigt over hypotesedannelsesprocessen.



Figur 1 – Sprogtilegnelse set som hypotesedannelse og -testning

5.3 Synlig læring

I forbindelse med reformen fra 2014 og den nye folkeskole, er rammen for undervisningen afgørende, og der tages forskellige initiativer for at forbedre netop dette. De Fælles Mål vi tidligere kendte, er blevet præciseret og forenklet, så de nu er læringsmål. Dette er gjort, fordi undervisningen skal planlægges og gennemføres med udgangspunkt i hvad eleverne skal lære, for at løfte det faglige niveau (uvm.dk).

Målstyret læring går godt hånd i hånd med John Hatties forskningsteori om synlig læring, hvilket er den der refereres til, når der i denne opgave diskuteres eller analyseres noget indenfor denne teori.

Gladsaxe Skole, hvilken er skolen empirien til min undersøgelse er indhentet, har synlig læring på dagsordenen ved næsten alle møder. Det er af stor værdi for skolen at få gennemført princippet om synlig læring i alle klasser og i samtlige lektioner indenfor den nærmeste fremtid (gladsaxeskole.skoleporten.dk). Af denne årsag, valgte jeg også at implementere synlig læring i min egen undervisning og er altså et væsentligt grundlag for denne teoris betydning og omfang i denne opgave.

Hattie mener, at effektiv undervisning forudsætter, at læreren sætter læringsmål, der ikke blot gør sig gældende i planlægning af undervisningen, men også er helt tydelige for eleverne. Det er vigtigt at dele læringsmålene med eleverne på en måde, så de forstår dem og forstår, hvordan målopfyldelsen ser ud. Jo mere gennemskuelige læreren gør læringsmålene, jo mere sandsynlighed er der for, at eleverne arbejder engageret og effektivt for at opnå målene (Hattie, 2013: 88-89).

Lærere skal kende til de læringsmål og succeskriterier, der er for hver af deres lektioner. Udover at gøre dette tydeligt for eleverne, skal læreren også give eleverne værktøjer til at kunne reflektere over egen kunnen og læring. Eleverne skal vide hvor de er nu i deres læring, hvor de gerne vil hen og hvordan de opnår det. Eleverne skal blive mere selvstændige og i stand til at sætte sig sine egne mål og ikke blot de, der bliver stillet af læreren (Hattie, 2009: 36-37).

Udover selvstændighed i forbindelse med individuelle mål, er feedback også en vigtig del af synlig læring og også her, skal eleverne udvikle værktøjer til selvstændigt at modtage og afgive feedback. Feedback har til mål at reducere afstanden mellem, der hvor eleven er nu, og der hvor det er meningen eleven skal være, hvilket betyder forskellen på tidligere eller nuværende præstationer og kriterier for målopfyldelsen. Som nævnt tidligere er det vigtigt, at eleverne er reflekterende over deres egen læringsproces. Jo tydeligere læreren er omkring deres læringsmål og deres nuværende position på vej til målet, jo bedre kan eleverne hjælpe sig selv fra det sted, de befinder sig, til det sted hvor målet er opfyldt (Hattie, 2013: 183).

5.4 Undervisningsdifferentiering

Udover at, folkeskolelovens §18 dikterer, at lærere skal planlægge deres undervisning ud fra princippet om undervisningsdifferentiering (uvm.dk), siger Hattie også, at ikke alle elever i klassen arbejder i samme tempo, har samme forudsætninger eller begynder fra samme udgangspunkt, og det derfor er vigtigt at tilrettelægge sin plan, så den inkluderer alle elever (Hattie, 2013: 89). Derfor er undervisningsdifferentiering også en essentiel del af min undervisning på Gladsaxe Skole.

I forbindelse med den nylige folkeskolereform er der opstillet tre klare mål for den danske folkeskole, hvoraf det ene er, at folkeskolen skal udfordre alle elever, så de bliver så dygtige, som de overhovedet kan (uvm.dk), hvilket understreger vigtigheden af undervisningsdifferentiering.

Undervisningsdifferentiering defineres i denne opgave som et princip, der ikke kræver ekstra ressourcer eller specifikke emner for at kunne praktiseres, men nærmere særlig opmærksomhed på elevernes forskellige læringsforudsætninger. Det handler om at inkludere alle eleverne i en klasse på en måde, der udfordrer den enkelte. Undervisningsdifferentiering er bl.a. lærerens reflekterende praksis, der resulterer i tilrettelæggelser af undervisningsplanen, hvilke tilgodeser hver enkelt elev (Binderup, 2012: 11).

Undervisningsdifferentiering dækker både over forskellige typer mål, herunder fælles og individuelle, afhængig af undervisningsforløb, samt forskellige typer metoder til at opnå disse mål. Derudover er undervisningsdifferentiering at møde eleverne på hver deres niveau, så der ikke kun er fokus på inklusion af børn med særlige behov, men også dem med særlige forudsætninger, så den enkelte får mulighed for at lære og udvikle sig. (ibid: 11-15).

6 Metode og empiri

For at belyse og undersøge ovenstående teori i relation til denne opgaves problemformulering, har jeg valgt at skabe min empiri igennem tre interviews; et med tre elever fra 4.a på Gladsaxe Skole, et med tre elever fra 4.c på samme skole, samt et fælles interview med Silje Hviid, der er lærer og læringskonsulent indenfor synlig læring for Gladsaxe Kommune og Tine Sandvad, der er lærer og coach i synlig læring på Gladsaxe Skole. Derudover vil min empiri bestå af observationer, nedskrevet i logbogsform, samt en spørgeskemaundersøgelse, der er blevet foretaget i de førnævnte 4. klasser i starten af praktikforløbet og igen syv uger efter i slutningen af perioden.

6.1 Undersøgelsesdesign

Som baggrund for mit undersøgelsesdesign, har jeg valgt at gøre brug af både kvalitative og kvantitative forskningsmetoder og har ladet mig inspirere af aktionsforskning som tilgang til min undersøgelse. Aktionsforskning rummer to mål, dels at løse et problem, dels at skabe ny viden. Derudover søger denne forskningsmetode at forene praksis og teori, aktion og refleksion, samt forandring og viden (Brinkkjær og Høyen, 2011: 107).

Før min praktikperiode fik jeg muligheden for at observere i engelskundervisningen i begge klasser, med hver deres respektive engelsklærer. Observationerne gav mig indtrykket af, at der, ligesom i rigtig mange andre 4. klasser, var mange elever der ikke deltog i undervisningen og viste tegn på usikkerhed ved konfrontation.

Problemet der skal løses i denne opgave, er for meget utryghed i engelsklektionerne i 4. klasserne på Gladsaxe Skole, og den nye viden er hvordan jeg, og med hvilke metoder og handlinger kan komme dette til livs. Der er i undervisningen, og altså i praksis, prøvet forskellige teorier af. Disse vil blive beskrevet og analyseret yderligere senere i opgaven. Ved kontinuerlig refleksion af de erfaringer, der er kommet ud af dette, er den fremadrettede undervisning (aktion) løbende blevet tilpasset.

Da der er fordele og ulemper ved både kvalitativ og kvantitativ empiri, er begge typer valgt inddraget i denne opgave, for at gøre undersøgelsen så grundig som muligt.

Disse former for empiri findes relevant ved analyse af min problemformulering, da den kvantitative del i form af spørgeskemaundersøgelsen, belyser problemet i sin aktuelle stand

ved start af forløbet og viser ved slutningen om problemet, om manglende tryghed i undervisningen, har taget til, er det samme eller er på vej i en bedre retning. Den kvalitative del af empirien, går herefter ind og giver, i form af interviews og observationer, begrundede argumenter og holdninger omkring emnet fra både de observerede og adspurgte, samt personer med stor erfaring på området.

6.1.1 Kvalitative forskningsmetoder

En af de fordele der er ved kvalitativ empiri er, at den er dynamisk. Ved fx et interview, kan spørgsmålene tilpasses undervejs afhængig af den interviewedes svar, og derved udvikle samtalen i den retning der findes ideel (Kruuse, 2007a: 36). Derudover, er de deltagende personer i kvalitative undersøgelser som oftest kendt af forskeren på en eller anden måde, hvilket kan ses som en fordel idet, man somme tider har mulighed for at se det i en større kontekst, men samtidig også som en ulempe, da relationen kan have påvirkning på svarene (ibid: 37). Det sidste anses dog ikke som tilfældet i denne undersøgelse, da rammerne for observationerne var vante og naturlige uden de observeredes kendskab, men mere formelle ved interviewet med Sandvad og Hviid fx ved, at det foregik i et mødelokale. En anden begrænsning ved kvalitative metoder er, at de er tidskrævende både at foretage og bearbejde (ibid: 143).

6.1.1.1 Interview

Ved et personligt interview er svarene på spørgsmål som regel mere uddybende end ved kvantitative undersøgelsesmetoder, såsom spørgeskemaer, da det er lettere at forklare sammenhænge eller få svar på eventuelle uklarheder omkring spørgsmålene. Derudover får man som interviewer på kort tid indsamlet en stor mængde bredt dækkende oplysninger (Kruuse, 2007a: 142). Dette er bl.a. grunden til, at der er valgt at inddrage hele tre interviews med i alt otte personer.

Alle tre interviews er semistrukturerede med på forhånd planlagte spørgsmål, der dog blev afvejet fra flere gange undervejs i form af uddybende og opfølgende spørgsmål (ibid: 139).

Sille Hviid og Tine Sandvad er begge erfarne lærere med ekspertise indenfor synlig læring, og det var derfor erfarings- og adfærdsspørgsmål, samt holdnings- og værdispørgsmål der dominerede dette interview, da det drejede som om hvad disse personer har erfaret i deres

respektive stillinger, samt hvad deres holdninger er omkring disse erfaringer og forskellige teorier. Dette anses som relevant i denne opgave, da deres erfaringer omkring de involverede elever, skole og synlig læring generelt, vil kunne belyse problemstillingen.

Alle planlagte spørgsmål blev formuleret åbne, så de alle startede med "hvorfors valgte du...", "hvorfors synes du...", "hvad mener du...", osv., for at undgå forudbestemte svar og for at indsamle så detaljerede og uddybende informationer som muligt.

Første udkast af spørgsmål til interviewet af eleverne i 4. klasse, blev ubevidst formuleret med lukkede spørgsmål. Mindre børn har en tendens til at svare ja til noget, der ikke er sket for dem, for at give den voksne ret (Kruuse, 2007a: 208), så efter en gennemgang af spørgsmålene koblet sammen med teori omkring dette, blev de omformuleret, så de i stedet blev stillet som åbne. På denne måde blev det elevernes egne ord og formuleringer, der blev essentielle og der var plads til, at de kunne fortælle om deres tanker og holdninger i stedet for blot at svare, hvilket er afgørende for at få barnets perspektiv i centrum.

De interviewede børn, var nøje udvalgt elever. Ved begge elevinterviews, valgte jeg bevidst én dreng og to piger, for at få begge køn repræsenteret, da det fra dag ét i praktikken, og andre undervisningserfaringer generelt, viste sig meget tydeligt, at pigerne havde en tendens til at være mere sky i undervisningen end drengene. De piger der blev valgt til at deltage i interviewet, var piger, der viste tegn på udvikling ift. tryghed og aktiv deltagelse i engelsktimerne, samt nogle der stadig viste stor usikkerhed. Derudover blev eleverne valgt ud fra hvor godt de reflekterer og formulerer sig. Navnene der er skrevet i denne opgave er ændret for at sikre elevernes anonymitet og fordi der ikke er indhentet accept til offentliggørelse fra disses forældre.

Interview af børn kræver flere foranstaltninger, da der kan opstå en vis usikkerhed, hvis de ikke er klar over hvad der sker omkring dem (ibid: 196). Dette forsøgte jeg at undgå, ved på forhånd at informere eleverne om formålet med og indholdet af undersøgelsen. For at få eleverne til at føle sig endnu mere tilpas og afslappede, sad vi alle på gulvet og var i samme højdeniveau.

Et interviews ydre rammer er altid vigtige at have med i sine overvejelser, men især børn bliver let distraheret af fx støj (ibid: 200). Ved begge elevinterviews, sad vi steder på skolen, hvor forbipasserende kunne forekomme. Det var et held, at ingen kom ved første interview, men ved det andet, blev vi forstyrret af både bolde mod ruden, løbende elever der skulle forbi og kommunikation imellem andre personer end de involverede i interviewet. Dette kan

forringe kvaliteten, både ang. lyd, men også ift. elevernes tanker og formuleringer, hvilket jeg har med i mine overvejelser, når jeg anvender materialet.

6.1.1.2 Logbog og observationer

Der er observeret i undervisningen løbende i praktikperioden. Jeg selv har observeret eleverne i forskellig kontekst i både min egen og min medstuderendes undervisning. Derudover har min medstuderende observeret bl.a. håndsoprækning og aktiv deltagelse. Aktiv deltagelse forstås, i denne opgave, som når eleverne rækker hånden op for at spørge ind til og svare på undervisningens indhold, ved ikke at melde sig ud af undervisningsaktiviteter, samt ved at deltage i gruppearbejde, klassegennemgang og individuelle opgaver.

Observationerne er foretaget ud fra idéen om den fuldstændige deltager-observatør, hvor jeg, som undersøger, har deltaget i den daglige skolegang sammen med de observerede elever. Jeg har indgået som en del af den normale kultur i klassen og på skolen uden, at de der blev studeret på forhånd fik dette at vide (Kruuse, 2007a: 274).

Udover deltagelsesobservationerne, der er noteret på løst papir, er observationerne nedskrevet som fri logbogsskrivning. En ulempe ved fri logbogsskrivning er mangel på systematik, men til gengæld har den givet mulighed for spontane nedskrivninger af alt, der har haft interesse og refleksioner om min egen praksis, samt elevers handlinger.

6.1.2 Kvantitative forskningsmetoder

En fordel ved kvantitativ empiri er, at den ofte ikke er ligeså tidskrævende som kvalitativ, samt, at mange personer kan indgå i den.

Da man i kvantitative undersøgelser ønsker at kunne foretage en generalisering ud fra resultatet, er det dog også essentielt, at mængden af forsøgspersoner eller undersøgende er af en størrelse hvor dette kan være realistisk og pålideligt. Den kvantitative del af min undersøgelse dækker over to folkeskoleklasser, og er altså blot repræsentativ for den skole, måske endda helt ned til den årgang (Kruuse, 2007a: 37).

Jeg kunne have valgt at udvide metoden til flere klasser, årgange og skoler, men da formålet med undersøgelsen, var at lave en før-undersøgelse, der undersøgte elevernes nuværende trivsel og følelse af tryk i engelskundervisningen, for dernæst at teste teorier af i håb om, at en slut-undersøgelse ville give et andet udfald, fandt jeg det ikke relevant at undersøge

tryghedsniveauet andre steder, end der jeg havde mulighed for at påvirke, teste og observere. Dette resulterer i, at min undersøgelse ikke repræsenterer store dele af samfundet, men da det er to meget forskellige klasser, der kræver to meget forskellige tilgange, vurderes det til at være en stor nok gruppe respondenter, til at kunne konkludere ud fra.

Kvantitative undersøgelser er mere statiske og kræver derfor en præcisering og tydelighed i forarbejdet med den type forskningsmetode. Kvantitative forskere forsøger at forklare fænomener, mens kvalitative prøver at forstå dem, hvilket har stor betydning for udviklingen af undersøgelsen (ibid: 35).

6.1.2.1 Spørgeskemaundersøgelse

En af fordelene ved spørgeskemaundersøgelser er, at der er en stor grad af systematik, idet alle respondenter får de samme spørgsmål og i samme rækkefølge. Derudover kræver svarene ingen fortolkninger, da de adspurgte ikke kan forklare med egne ord, men må vælge sig ind på de repræsentative svarmuligheder, hvilke er nemme at kvantificere, da de er lukket formuleret (Kruuse, 2007b: 302). Hvis man ser kritisk på spørgeskemaer, kan netop de lukkede spørgsmål være en ulempe, da det udelukker fleksibilitet.

I de seneste år er der vokset en større forståelse for, at det kan være frugtbart at foretage metodetriangulering mellem spørgeskemaundersøgelser og kvalitative interview (ibid: 304), hvilket også er min forståelse og tanken, der ligger bag valget om at inkludere begge forskningstyper i min undersøgelse. Jeg finder begge former for metode relevant ift. min problemformulering.

Der er flere overvejelser man skal gøre sig omkring ens emne og om det er egnet til spørgeskemaundersøgelser, bl.a. om spørgsmålene drejer sig om noget, der foregår nu og her i stedet for fremtidigt eller fortidigt (ibid: 273). Da mit formål med denne undersøgelse var at sammenligne et startresultat imod et slutresultat, var det afgørende for udfaldet at spørgsmålene tog udgangspunkt i nuværende situationer og følelser.

Mit spørgeskema er bygget op som holdningsspørgsmål, hvor formålet var at måle elevernes meninger og tilfredshed omkring deres egen følelse af tryghed i undervisningen (ibid: 279). Der er taget hensyn til elevernes forudsætninger og da flere af eleverne endnu ikke er sikre i det danske skriftsprog, er de formuleret så simpelt som muligt, uden den bagvedliggende mening går tabt. Derudover var der minimum én voksen i samme rum som respondenterne,

som assistance til højtlesning, uddybende forklaring, mm. Dette var med henblik på at skabe et pålideligt resultat, idet manglende forståelser ville kunne medføre gæt og utroværdige svar. Da den præcis samme spørgeskemaundersøgelse blev udbudt i både starten af forløbet og igen helt til sidst, vurderes den til at være yderst relevant og, som tidligere nævnt, repræsentativ for de undersøgte elevers følelse af tryghed før og efter min undervisningsperiode. Min hypotese om øget fokus på særlige forhold og teorier ville kunne højne elevernes tryghedsniveau i engelsk, var omdrejningspunktet for hele perioden, hvilket denne kvantitative undersøgelse var en oplagt mulighed til at vise resultatet af.

7 Analyse

7.1 Synlig læring

Ifølge John Hattie forekommer synlig læring og undervisning, når læringen er eksplicit og der er formuleret tydelige mål, der er tilpas udfordrende. Både elev og lærer forsøger så, på hver deres måde, at finde ud af om, og i hvilken grad, målet er nået. Synlig læring er en bevidst praksis, som søger at mestre målene igennem løbende feedback, og kommer først til sin rette magt, når der er tale om engagerede og aktive elever og lærere (Hattie, 2013: 41).

Synlig læring handler om at vække lysten til læring, at påvirke elevernes konstante læring og at se og forstå de måder, hvorpå eleverne kan styrke deres egen identitetsfølelse med respekt for sig selv og for andre – alt dette udover essensen af det hele; at forbedre deres præstationer i skolen.

Synlig læring er ikke en pædagogisk teori, der består af et program, eller har en manual man kan følge slavisk (ibid: 17-18), og dette er præcis hvad lærer og coach i synlig læring, Tine Sandvad, svarer i interviewet med hende og Sille Hviid til spørgsmålet om deres egen holdning til synlig læring som vejen frem i den danske folkeskole. Hun siger bl.a.:

”...jeg synes, at det er det, at det kan lægges ned over alt. At det som egentlig har heddet alt muligt andet i mange år; børns læring for eget ansvar, hvordan man får børn til at tage del i undervisningen.. pludselig får man alle mulige redskaber (...) værktøjer, som man kan videreudvikle på selv. Så det bliver mit.”³

³ Se bilag 1 - 2.50min. og 10.10min.

Generelt set er Hatties argument for synlig læring, at man som lærer, skal tænke over sin rolle, hele tiden reflektere over denne og løbende, med regelmæssige mellemrum, indhente viden om sin indflydelse på elevernes læring for derefter at kunne udvikle sine undervisningsstrategier (Hattie, 2013: 17).

Igen er Tine Sandvads mening i overensstemmelse med Hatties oprindelige tanker. Hun mener, at det er hele hendes tankegang, der har ændret sig, efter hun har stiftet et nært bekendtskab med synlig læring. Hun føler sig mere bevidst om hvor hun kan rykke alle elever i forbindelse med hendes undervisningsforberedelse, hvilket også gør hende i bedre stand til at sætte ord på hvad det er, hvad enkelt elev skal lære og hvad succeskriterierne er for dette.⁴

7.1.1 Det optimale læringsmiljø med synlig læring

For at eleverne skal kunne opnå de mål, der er sat for dem, er det nødvendigt, at de befinder sig i en tryk tilstand der fordrer, at det affektive filter holdes nede og med omgivelser der er optimale for deres læring. Det er en forudsætning for læring, at læringsmiljøet er positivt, omsorgsfuldt og respektfuldt.

Eleverne viser, at de føler sig trygge, ved at være åbne omkring det de ikke ved, tør deltage i undervisningen og ved at have tiltro til, at interaktionerne mellem eleverne imellem og med læreren vil være fair, især når de beder om hjælp (Hattie, 2013: 120). Det at hjælpen altid er nær, kan tænkes at være tryghedsskabende, da eleverne på den måde ikke føler sig alene og frustreret, men i stedet føler sig set. Det blev der hos de elever jeg underviste også sat pris på, men som de selv siger i interviewet, kan denne ekstra tryghed, der er i muligheden for mere hjælp end normalt, have været der fordi vi var to om det; mig selv og min medstuderende.⁵

7.1.1.1 Input – negotiation – output

Et trygt læringsmiljø er det optimale i alle fag, men især i fremmedsprogsundervisningen er det særligt afgørende for elevers læring. For at lære et sprog er det vigtigt, at der er varieret input til stede. Input er de receptive færdigheder som at lytte og læse, og dette er langt fra nok til at lære sproget, men man må altså både høre og læse sproget, for at være i stand til at kunne skrive og tale det.

⁴ Se bilag 1 – 6.18min.

⁵ Se bilag 3 - 11.47min.

Eleverne skal have muligheden for at indgå i en kommunikativ afklaring og forhandling om betydningen af dette input, og det er dette, der også kaldes 'negotiation of meaning'. Når udfaldet af denne proces bliver lagret i hjernen, skaber det øget ordforråd, som kommer til udtryk i elevernes output i form af enten skrift eller tale på engelsk (Jakobsen og Olsen, 2011: 51). Især talen udvikler elevernes udtale og naturlige kommunikation, og anses derfor som særlig vigtig at have fokus på, men er samtidig den færdighed der volder størst følelse af utryghed i engelskundervisningen, hvilket også er tilfældet på Gladsaxe Skole.

Samtlige interviewede elever mener, at mundtlige fremlæggelser er den mest utrygge undervisningssituation, man kan være i i engelskundervisningen.⁶

Eleverne ved godt, at jo mere man snakker engelsk, jo mere lærer man sproget. Chris fra 4.c ser sammenhængen mellem tryghed og læring ved, at man tør sige mere hvis man føler sig tryk, og at man lærer af dette.⁷ Alligevel er det grænseoverskridende for dem at tale sproget foran hinanden, da de er bange for at sige noget forkert, fordi de ikke føler sig kompetente nok i det engelske sprog.⁸

Generelt set viste den første spørgeskemaundersøgelse, at tryghedsniveauet var særligt lavt i engelsk ift. de andre fag. Ved spørgsmålet om eleverne turde række hånden ligeså meget op i engelsk som i andre fag, svarede minimum 50% af begge 4. klasser, at de turde mindre i engelsk end fx dansk og matematik. Ved samme spørgeskema i sidste uge i klasserne, var antallet faldet til henholdsvis 30,4% og 38,1%.⁹

Hattie har, igennem sin omfattende undersøgelse, formuleret fem hoveddimensioner, til hvad det vil sige at være en ekspertlærer, der formår at levere fremragende undervisning. Én af de dimensioner er at kunne skabe et optimalt læringsmiljø, der genererer en atmosfære af tillid og tryghed (Hattie, 2013: 56), og derfor er hans teori omkring synlig læring inddraget som et element i undersøgelsen, for at få antallet af elever der følte sig utrygge i engelskundervisningen på Gladsaxe Skole længere ned.

Synlig læring er en hel værktøjskasse med redskaber til planlægning, gennemførelse og evaluering af undervisningen. En af de elementer jeg implementerede i min egen

⁶ Se bilag 2 – 10.50min. og bilag 3 – 10.33min.

⁷ Se bilag 3 - 0.38min.

⁸ Se bilag 3 - 3.08min.

⁹ Se bilag 4

undervisning var brugen af "rubrics". Rubrics er mål inddelt efter fire forskellige niveauer, som vist i nedenstående eksempel.

Gul	Grøn	Blå	Rød
Jeg kan sige og forstå forskellen mellem morgen, middag, eftermiddag og aften på engelsk	Jeg kan læse og sige små sætninger om daglige rutiner på engelsk	Jeg kan fortælle om min egen hverdag i korte engelske sætninger	Jeg kan fortælle hvad en tekst handler om på engelsk
Jeg kan sige og forstå 10 ord om hverdagsrutiner på engelsk	Jeg kan med hjælp oversætte hele sætninger om daglige rutiner fra engelsk til dansk	Jeg kan lave mine egne sætninger om mit idol på engelsk	Jeg kan skrive en sammenhængende tekst om min egen hverdag på engelsk og læse den højt
Jeg kan hele klokkeslæt på engelsk		Jeg kan vha. hjælpespørgsmål fortælle hvad en kort engelsk tekst handler om	Jeg kan skæve klokkeslæt på engelsk

Figur 2 – Eksempel på rubric omkring Daily Routines i engelskundervisningen

Jeg valgte at bruge én rubric til hvert emne i engelsk, der alle på den ene eller anden måde omhandlede USA, hvilket betød omkring en rubric med en til to ugers mellemrum. Eleverne valgte sig ind på et mål, hvor gul var det mindst svære og rød det mest udfordrende. De fik hver især udleveret et papir med hele rubricen, hvorpå de skulle skrive navn, krydse af i det valgte mål og aflevere tilbage til mig. På den måde behøvede de ikke at dele med resten af klassen, hvilket niveau de havde sat sig på. Dette blev gjort for at skabe en ekstra tryghed omkring dem, men selve værktøjet kan også anses for tryghedsskabende i sig selv.

Sille Hviid arbejder til daglig som lærer på Gladsaxe Skole og som konsulent i synlig læring i Gladsaxe Pædagogiske Viden- og Dokumentationscenter, og siger til spørgsmålet om synlig læring kan gavne tryghedsniveauet i klassen:

"Det kan gøre noget godt, fordi hver enkelt føler de har succes med noget hele tiden. (...) De når jo et mål, så giver det mening for dem at lave noget, fordi de kan se, de rykker sig, og så føler man sig tryk. (...) Der er også tryghed i hvad der forventes af en".¹⁰

Sille Hviid mener, at det optimale er, at der bliver brugt værktøjer til at gøre undervisningen og læringen mere synlig, såsom rubrics, i alle fag og på alle skoler, således, at elever kan føle

¹⁰ Se bilag 1 – 21.00min. og 22.10min.

sig kompetente i skolen og vide, at der er nogle fag de er bedre til end andre, så de undgår hele tiden at føle sig som en evig "gul figur", hvis det gule og lettest opnåelige mål er der man ligger fagligt i fx engelsk. Der er dog også en motivationsfaktor i at have muligheden for at rykke et niveau op, så selvom rubrics kun bliver brugt i ét fag på en skole, er det stadig et redskab der er givende. Man bliver motiveret af hele tiden at blive holdt op på det og vide hvilket fokus man skal have,¹¹ og derfor valgte jeg også at hænge den aktuelle rubric med de synlige mål op i klasserne, så der var et visuelt billede af målene for forløbet.

Et af målene med synlig læring er at give eleverne værktøjer til at udvikle forskellige læringsstrategier til at opnå de opstillede læringsmål, og derved bedre kende deres egen vej til læring (Hattie, 2013: 152).

Jeg havde enkelte elever, der meldte sig helt ud af undervisningens aktiviteter af forskellige årsager. Én elev især var ofte vanskelig at få inkluderet i aktiviteter, der involverede andre end ham selv.

Hattie definerer elevers forskellige selvprocesser i forbindelse med læring, hvoraf en af dem er håbløshed, som også ses som tilfældet for den førnævnte elev, jeg i denne opgave vælger at kalde Kalle. Håbløshed refererer til elevens forventninger om, at han ikke vil opleve præstationsfremgang og hvor eleven mener, at intet kan ændre situationen og hans evner og hvor han er meget selvbeskyttende, ofte grundet tidligere oplevelser (ibid 86). Med andre ord, så er Kalle en elev hvis affektive filter som oftest er oppe.

Han er en elev, der har været udsat for slem mobning på sin tidligere skole, og derfor tit oplever sociale udfordringer. Han nægtede at deltage i en specifik gruppeaktivitet, der skulle foregå andetsteds end klasseværelset.

Kalle var tydeligvis meget utryk ved situationen, og da han begyndte at græde, så jeg ingen grund til at prøve at få ham til at være med, men i stedet opfordrede jeg ham til at se på de andre, for at opnå læring igennem dem, og for at undgå at sidde alene i klasseværelset. Dette gik han med til. Denne situation foregik i uge 2 af praktikforløbet.

Når man skal lære noget nyt, er gentagelse vigtig (Jakobsen og Olsen, 2011: 56), så for at skabe tryghed igennem genkendelighed, samt at give eleverne mulighed for præstationsfremgang og selvevaluering, gentog jeg ofte aktiviteterne flere gange, men med forskelligt indhold. Det samme var tilfældet med denne gruppeøvelse, nogle uger efter første gang Kalle observerede de andre. Denne gang var jeg opmærksom på ham fra start, og foran

¹¹ Se bilag 1 – 17.51min.

klassen valgte han at sige, at han meget gerne ville prøve at være med og vurdere undervejs hvordan han følte.¹²

De andre elever i klassen, havde udviklet strategier til at forbedre deres præstationer, ved allerede at have prøvet øvelsen før, og på trods af, at Kalle ikke selv havde deltaget havde han gjort det samme. Idet øvelsen ikke længere var ny for ham, havde han udviklet en strategi til at gennemføre den succesfuldt. Han havde observeret de andre, og derigennem fundet ud af hvilken rolle han selv kunne have i øvelsen, og gik derfor fra håbløshed til en højere følelse af selvkompetence (Hattie, 2013: 79).

7.1.2 Gennemsigtighed med synlig læring

I forbindelse med gennemgang af rubrics, men også i undervisningen generelt, havde jeg stor fokus på at være meget tydelig og at gøre undervisningen gennemsigtig for eleverne, hvilket, ifølge Hattie, også er et af kriterierne for at opnå effektivitet i klassen. Som et resultat af Hatties veldokumenterede undersøgelse, har han nedskrevet en liste over påvirkningsfaktorer på elevpræstationer, hvorpå lærertydelighed har en niende plads ud af 150 mulige faktorer (Hattie, 2013: 289).

Jakobsen og Olsens undersøgelse viser ligeledes, at lærerens gennemsigtighed er afgørende for elevernes tryghed i sprogundervisningen, og at trivsel sikres ved regelmæssighed og forudsigelighed og er enige med Hattie om, at lærerens forventninger af eleverne skal gøres synlige. For at styrke elevernes sprogtiltagelse ved at give dem mulighed for at teste deres hypoteser, skal rammerne være tydelige og forudsigelige, samt indeholde varierede undervisningsmetoder (Jakobsen og Olsen, 2011: 56).

De varierede metoder sikrede jeg ved både at inddrage klasseundervisning, individuelt-, par- samt gruppearbejde i næsten alle lektionsblokke.

Et vigtigt element i starten på en god dag og time, er at fortælle eleverne, hvad der skal ske (Bergkastet, et.al., 2010: 56), hvilket jeg tydeliggjorde ved at skrive en dagsorden for den pågældende undervisningsgang hver dag.

I begge interviews med eleverne, er alle enige om, at den daglige "to do-liste" er rigtig rar fordi man kan se hvad man skal lave, og at dette er trygt. Pia fra 4.c siger om tryghed ift. dagsorden: "Ja, jeg tror det ville være bedre også at have det i de andre fag, fordi så ved vi, at vi skal noget

¹² Se bilag 5

vi har prøvet før måske. Så kender man det ligesom.”,¹³ hvilket også kan tænkes at have været tryghedsskabende for Kalle i ovenstående situation med andet forsøg af gruppeøvelsen, både i løbet af lektionen op til og ved selve aktiviteten, da han ikke har skulle sidde og grue for noget ukendt.

Ift. læringsmålene af en aktivitet, er det også vigtigt at være tydelig. Jo mere gennemskuelige læreren gør målene for eleverne, jo mere sandsynligt er det, at eleverne engagerer sig i at opfylde dem (Hattie, 2013: 88), og det er bl.a. dette der har været formålet med de rubrics der var formuleret til undervisningen.

Tydelighed omkring læringsmålene, altså *hvad* de skal lære har været til stede under hele forløbet, men tydelighed omkring *hvorfor* de har de mål, eller *hvorfor* de skal lave de aktiviteter, udover "bare" at opnå målet, har været mere udfordrende. Dette kom til udtryk i en situation med en elev i 4.a ved navn Tristan. I forbindelse med temaet Thanksgiving, blev eleverne bedt om at skrive et taksigelsesbrev på engelsk til en, de kunne sige tak til. Det eneste krav var, at det skulle være til en, der ikke gik i klassen. Denne restriktion fik Tristan ud af sin tryghedszone, og han begyndte at græde, da han ikke kunne se meningen med opgaven, hvis ikke man måtte vælge præcis den person i hele verden man ville skrive tak til – han ville skrive til en klassekammerat, der havde fået samme opgave.

Det var først, da jeg fortalte ham, at formålet med øvelsen, ikke blot var at sige tak til en man holdt af, men at udvikle sine engelske skrivefærdigheder, at han accepterede opgaven med et forstående "Nåååå.." imens han tørrede øjnene.¹⁴

Denne episode hjalp mig til at indse, at det ikke kun er hvad vi skal lære der skal være synligt, men også hvorfor, hvilket jeg fremover havde med i mine introduktioner til forskellige opgaver. Efter jeg fik fokus på fx at fortælle, at ved at tale engelsk højt registrerer hjernen det, husker det bedre, og man derfor udvikler sin mundtlighed og bliver mere flydende i sproget, var der ingen lignende konflikter med uforstående og grædende børn.

¹³ Se bilag 3 - 18.24min.

¹⁴ Se bilag 5

7.1.3 Delkonklusion

Inddragelsen af synlig læring var oplagt, da jeg befandt mig på en skole der i forvejen beskæftigede sig med dette, og var i stand til at vejlede mig. Derfor var det en del af undersøgelsen om tryghed og hypotesetestning - om det havde en påvirkning på det trygge og optimale læringsrum.

Den komparative spørgeskemaundersøgelse, viste en markant forskel i elevernes følelse af tryghed i engelskundervisningen, hvor den bl.a. faldt fra 50% til henholdsvis 30,4% og 38,1% over hvor mange elever der følte sig mindre trygge i engelsk ift. andre fag.

I perioden fra første undersøgelse til sidste, var der i undervisningen stor fokus på at synliggøre både læringsmål og selve formålet med aktiviteterne for eleverne, ved bl.a. at inddrage rubrics, hvilket viste sig at have gavnlig effekt.

7.2 Relationer i skolen

Det er vigtigt at forstå eleverne og sætte sig ind i deres sted, for at udvikle sin egen praksis, og for at undgå situationer som fx dem med Tristan og Kalle. En positiv relation mellem lærer og elev betragtes faktisk som den vigtigste motivationsfaktor for, at eleven vil kunne lære og trives i skolen (Lindahl, 2009: 139). Ved at småsnakke med eleverne om ting der ikke blot omhandler skolen udvikles en positiv relation, og det er lettere for læreren at forstå eleverne og håndtere forskellige situationer på den bedst mulige måde (ibid: 141). Jeg brugte personligt meget af min tid på netop dette, som et ekstra tiltag til at øge tryghedsniveauet, den aktive deltagelse og dermed læringen. Jeg sad i klasserne i mange pauser, frikvarterer, tidligt om morgenen og sent på eftermiddagen, for at skabe denne relation gennem snak og interesse for eleverne som individer.

Efterhånden som ugerne gik, og relationen blev stærkere begyndte flere elever også at vise mig den tillid, det kræver at fortælle om svære ting der foregår i hjemmet. Dette foregik uden for undervisningen, men der var alligevel en synlig forandring i engelsktimerne.

I den første halvanden uge, viste observationer fra min medstuderende, at det uforanderligt var de samme 4-5 elever fra hver klasse, der deltog i engelsklektionerne med håndsoprækning i min undervisning. I uge syv foretog hun sig bevidst den samme

observation, men så her, at antallet af aktive elever var steget til 10-15, hvor flere af de "stille piger" indgik. Det var netop disse piger, jeg havde haft adskillige personlige samtaler med, og det kan derfor antages, at denne tætte lærer-elev-relation er en vigtig faktor for dem ift. at føle sig tryk nok til at deltage i engelskundervisningen.

Den ene elev gik fra at række hånden op nul gange de første uger, samt at kigge ned i bordet hvis jeg spurgte hende om noget, til at række hånden op seks gange i løbet af én 60 minutter lang engelsklektion.

7.2.1 Synlig læring og relationer

Ved at gøre læringsmålene tydelige og synlige for eleverne, kan det føre til større tillid mellem lærer og elev, fordi begge parter bliver engagerede i den udfordring, der ligger i at bevæge sig hen imod målet (Hattie, 2013: 88), hvilket igen var et af de efterhånden mange formål med mine rubrics.

I synlig læring er der stor fokus på målbare tests, og her ses relationel tillid også som vigtig, da undersøgelser viser, at jo højere den tillid er, jo bedre resultater i standardiserede tests. Jo stærkere følelsen af relationel tillid er, jo mere fremgang vil altså komme til udtryk (ibid: 121). Relationel tillid indebærer ikke blot lærer-elev-relationer, men også imellem lærere indbyrdes, samt elever på samme vis, og det er især den sidste, der volder mange lærere problemer. I spørgeskemaundersøgelsens første resultat, viste det sig, at næsten 30% af eleverne i 4.c og 40% i 4.a følte, at de andre i klassen ville grine af dem, hvis de sagde noget forkert i engelsk.¹⁵ I den sidste uge var tallene faldet til 22% og 19%, hvilket indikerer, at det ikke blot er mellem lærer og elev, der er skabt øget tryk men, at eleverne imellem og hele klasse miljøet har ændret sig til det bedre i løbet af den tid, hvilket var det overordnede mål.

En af fællesnævnerne i Hatties undersøgelse er, at man skal føle sig tryk nok til at afprøve sine hypoteser og tryk nok ved at begå fejl ved dette (ibid: 122), og det er derfor vigtigt at have fokus på dette i sin ledelsesstil.

Ift. klasseledelse er det vigtigt, at læreren kan lægge den autoritære disciplin væk og i stedet benytte sig af en mere demokratisk tilgang, hvor det handler om at hjælpe eleverne snarere end at dirigere dem. Dette kræver dialog fremfor monolog, samt gode relationer. Med gode relationer og mere elevinddragelse, kan deltagelsesprocenten i klassen stige betydningsfuldt (Lindahl, 2009: 146).

¹⁵ Se bilag 4

I min egen praksis, forsøgte jeg at inddrage eleverne med daglige opsummeringer efter hver undervisningsgang. Dette var et fast punkt på den tidligere nævnte rutinemæssige dagsorden, og efter bare halvanden uge, vidste eleverne altid hvad sidste punkt var.

Her gav jeg dem muligheden for at evaluere på min undervisning. De fortalte mig hvad der havde været godt, hvad der kunne været bedre og kom med forslag til dette, hvad der havde været for svært, osv. På denne måde fik de selv indflydelse på hvordan undervisningen skulle forløbe fremover, hvilket hjalp mig i min forberedelse ift. at inkludere alle elever i begge klasser, som også resulterede i to forskellige undervisningsplaner på trods af samme fag og alderstrin. Denne indflydelse satte de pris på, hvilket de bl.a. viste på vores sidste dag, hvor vi fik små individuelle kort af dem. På det ene stod der fx "Da vi gav jer feedback opfyldte i vores ønsker."¹⁶ som en taknemmelighed for dette.

7.2.2 Delkonklusion

Flere forskere argumenterer for vigtigheden af den relationelle tillid i skolen for at skabe et motiverende og trygt læringsmiljø.

Elevinddragelse og opbygningen af relationer blev en vigtig del i praktikperioden og kom til at betyde mere for undersøgelsen end først planlagt. Det viste sig, at de elever hvor relationen var blevet meget stærk, deltog betydeligt mere i undervisningen ved at række hånden i vejret for at afprøve deres hypoteser, og derfor fik også dette relevans for resultatet af undersøgelsen.

¹⁶ Se bilag 6

7.3 Undervisningsdifferentiering

Ligesom der igennem rubrics har været differentierede læringsmål, har også undervisningsdifferentiering været stærkt repræsenteret i mit praktikforløb.

Der er mange fordele ved at have stor fokus på undervisningsdifferentiering udover, at alle elever tilgodeses. Bl.a. øger det samtidig deres motivation, skaber større aktivitetsniveau, mere direkte dialog mellem elev og lærer og da undervisningen tilrettelægges den enkelte øger det også selvværdet og det faglige udbytte hos eleverne (Dam og Thomsen, 2002: 6).

Det er lovpligtigt at tilrettelægge sin undervisning, så den når ud til alle elever med forskellige forudsætninger i ønsket om, at alle opnår disse mål (folkeskoleloven §18), og jeg har bl.a. forsøgt dette imødekommet ved at inddrage eleverne i evalueringen af undervisningen som beskrevet i forgående afsnit. Og netop evaluering anses som grundlaget for undervisningsdifferentiering (folkeskoleloven §13). Den evaluering der har været foretaget i min undervisning, har altså både været elevernes og min egen selvevaluering. Dette har ført til rettelser i min planlægning, der har været nødvendige for at inkludere alle elever på hver deres niveau.

Den første uge i praktikperioden var der ikke meget differentiering på nogen planer, både fordi jeg ville have en uge uden brug af de begreber og teorier, jeg ville undersøge have en effekt på tryghedsniveauet, men også fordi jeg følte et behov for at kende eleverne og deres evner bedre end tilfældet var i starten.

Til spørgsmålet: 'Tør du række hånden op i engelsk når du er næsten sikker på svaret til lærerens spørgsmål?' viste første del af spørgeskemaundersøgelsen,¹⁷ at 31,8% af eleverne i a-klassen og 29,6% i c-klassen, ikke turde deltage aktivt i undervisningen, hvis de ikke var fuldstændig sikre på svaret. De turde med andre ord ikke teste deres hypoteser af i undervisningen, hvilket kræver, at eleverne føler en vis form for sikkerhed og tryghed.

Efter syv uger med fokus på bl.a. undervisningsdifferentiering var tallene faldet til 23,8% og 17,3%, hvilket er en reduktion af usikre elever af betydelig størrelse.

¹⁷ Se bilag 4

7.3.1 Relationer og undervisningsdifferentiering

Der er formuleret tre kompetencer, der anses som værende nødvendige for at løfte lærerens undervisningsdifferentieringskompetence: *Regelledelseskompetence*, som er evnen til at skabe en kultur, hvor eleverne kan udfolde sig på en ordentlig måde, *didaktisk kompetence*, hvor læreren, på baggrund af sit faglige niveau, kan anvende forskellige materialer og tilgange til undervisningen, og til sidst *relationskompetence*, som indebærer, at læreren er i stand til at etablere en relation mellem sig selv og de enkelte elever.

Relationer ift. undervisningsdifferentiering er særdeles vigtig, da det giver læreren mulighed for at tage højde for elevernes forskellige læringsforudsætninger og -præference, og justere undervisningen derefter (Binderup, 2012: 22-23). Det er vanskeligt at differentiere uden kendskab til og relationer med eleverne.

Ved at have kendt eleverne i bare én uge, gjorde det det mere realistisk at forsøge at differentiere min undervisning. Dette blev gjort ved både aktiviteter, materialer og arbejdsmetoder.

En populær aktivitet,¹⁸ der var differentieret for at inkludere alle elever, var et vendespil i forbindelse med et tema om Halloween, hvor eleverne kunne vælge sig ind på tre forskellige niveauer, hvorpå det de havde til fælles var, at et ord skulle matches med et billede: et svært niveau, hvor man skulle sætte det vendte Halloween-ord i en engelsk sætning ud fra fri fantasi, et mellem niveau, hvor man skulle læse en længere sætning højt og til sidst et lettere niveau, som bestod af brikker med et enkelt ord, der skulle læses og forstås for at parre det med det rigtige billede.

Eleverne fik mulighed for selv at vælge sig ind på niveau, og her er det særligt vigtigt med relationer og kendskab til eleverne for at undgå, at de sætter sig på for svære eller (hvad der ofte kan være tilfældet) for lette opgaver.

For at skabe de bedste muligheder for læring for alle elever, var der varierede undervisningsmetoder, heriblandt gruppearbejde. Det er ikke let at organisere velfungerende gruppearbejde (Dam og Thomsen, 2009: 22), men det er fuldstændig umuligt at sammensætte grupper uden at kende elevernes forudsætninger, uafhængigt af om man vil skabe homogene eller heterogene grupper. Derfor besluttede jeg også først at lave større opgaver i denne undervisningsmetode længere inde i forløbet, hvor jeg var bedre rustet i form af gode

¹⁸ Se bilag 3 - 7.01min.

relationer, til at sammensætte grupper der tog højde for alle elevers interesse og faglige niveau.

7.3.2 Synlig læring og undervisningsdifferentiering

Det er allerede blevet fastlagt, at undervisningsdifferentiering er nødvendig, og den kan med lethed kobles sammen med synlig læring; lærere skal differentiere undervisningen for at sikre sig, at alle elever når lektionens eller forløbets mål. Det er derfor vigtigt, at man som lærer er dygtig ift. at finde ud af hvor eleverne ligner hinanden, og hvor der skal være plads til deres forskelligheder. For at undervisningsdifferentieringen skal være effektiv, skal læreren vide hvor hver elev er på sin vej til opfyldelse af målene (Hattie, 2013: 158-159).

Selvom jeg fik skabt rigtig gode relationer, og brugte meget tid på at lære eleverne at kende på både et personligt og fagligt plan, er syv uger ikke lang tid til at gå i dybden på en måde, der sikrer den mest optimale differentiering af undervisningen. Det at vi var to til at følge med i elevernes udvikling, til at spare med hinanden og til at diskutere elevernes evner og fremskridt, havde dog en væsentlig betydning for netop dette.

Tine Sandvad har været lærer i 30 år og i forbindelse med hendes titel som coach i synlig læring og fokus på samme, mener hun, at hun aldrig har leveret bedre undervisning end nu, selvom hun har prøvet mange forskellige undervisningstrends af.

Ved "trenden" omkring synlig læring, fortæller hun, at hun kan se i elevernes øjne, at der er meget mere forståelse for noget, og mange flere der arbejder samtidigt på forskellige niveauer, bl.a. grundet de differentierede læringsmål og materialer.¹⁹

Tine mener, at med synlig læring bliver man på en måde mere differentierede samtidig med, at man bliver mere lige, fordi alle elever har muligheden for at rykke sig fra hvor de er lige nu. I stedet for at forsøge at ramme midten af klassen, rammer man nu både midten, de fagligt stærke og de fagligt svage. Og i stedet for at "forsømme" de stærke elever ved at sige "Nej, hvor er du god" og "Nej, hvor er du klog", er der i synlig læring mere fokus på at få dem til at rykke sig endnu længere og blive endnu dygtigere, fordi alle har den ret til at få muligheden for at rykke sig. Det er ikke længere kun en ret de svagere elever og de i midten har.²⁰

¹⁹ Se bilag 1 – 9.34 min.

²⁰ Se bilag 1- 4.55 min.

Mht. gruppearbejde ift. differentiering og læringsudbytte for alle elever i undervisningen, mener Hattie, at mange antager, at læring finder sted, bare ved at benytte sig af denne arbejdsmetode. Dette mener han er en fejl. Grupperne skal sammensættes nøje, hvilket jeg, som nævnt i ovenstående afsnit, havde med i mine overvejelser i min forberedelse. At sætte elever der er i en bestemt læringsfase, sammen med elever, der er længere fremme i deres vej til læringsmålene, kan have positiv virkning på alle de involverede elevers fremskridt idet de, der er stærkere også udvikler sig, ved at hjælpe de mindre stærke elever fremad. Dette skaber samtidigt en øget reflekteringsforståelse og forklaringssevne (Hattie, 2013: 160). Stine fra 4.c mener også, at det er bedre at have grupper hvor alle faglige niveauer er repræsenteret, da det forebygger hende i at gå i stå med hendes arbejde, fordi de stærke elever kan hjælpe hende. Stines klassekammerat Pia er enig, og tilføjer, at det er en god idé at blande, fordi det på den måde også er lettere at udfordre sig selv.²¹

7.3.3 Zonen for nærmeste udvikling

Undervisningsdifferentiering er en metode der kan være med til at sikre, at alle elever bliver udfordret på hvert deres niveau, hvilket er det ideelle.

For at opnå effektiv læring, er det vigtigt, at eleverne bliver stimuleret i det der kaldes, zonen for nærmeste udvikling, hvilket er et begreb, den socialkonstruktivistiske psykolog, Lev Vygotsky, har udviklet.

Vygotsky mener, at læring er en social proces, og altså noget der sker i samspillet med andre. På baggrund af dette, er hans teori, at et barn er i stand til at udføre en handling ved hjælp af andre, før det kan gøre det alene. Eleven skal altså have hjælp, til at kunne lære nye ting.

Udfordringen som lærer, ligger i at kunne vurdere hvad barnet kan alene, hvad det kan ved at arbejde sammen med andre, samt hvad der ligger for langt væk fra barnets evner til at være i stand til at lære på nuværende tidspunkt. På den måde bliver det lettere at stimulere eleven i dens zone for nærmeste udvikling, som er grænsen imellem det eleven kan alene og det eleven kan med hjælp, og den zone hvor eleven lærer bedst. Denne zone kan variere fra fag til fag og fra lærer til lærer (Imsen, 2003: 159), hvilket betyder, at selv med en masse elevinformation givet på forhånd, kan jeg som praktikant ikke regne med, at de materialer og undervisningsstrategier, der virker for elevernes faste engelsklærer, er de samme, der

²¹ Se bilag 3 - 16.50min.

fungerer i min praksis, og er igen en årsag til, at jeg ventede med at have fokus på undervisningsdifferentiering, til jeg kunne skabe mit eget overblik over elevernes forudsætninger.

Ved at have øje for hver elevs optimale læringszone, bliver undervisningen differentieret på den mest optimale måde, ift. at inkludere alle elever i engelsktimerne på hver deres niveau.

Ved løbende evalueringer, for at klarlægge elevernes zone for nærmeste udvikling, flyttes elevernes grænser gradvist med henblik på at sigte mod nye mål, for på denne måde hele tiden at bygge ovenpå elevernes eksisterende viden og kunne (ibid: 161). Denne tankegang fungerer godt med Hatties synlige læring og med de rubrics, der har været anvendt ved hvert nye emne i min egen engelskundervisning. Det kan være en længerevarende proces at komme frem til de endelige zoner for nærmeste udvikling hos hver enkelt elev, og også længere tid end de syv uger, jeg selv havde muligheden for det, men selve processen dertil var lærerig og gav mig mulighed for at udvikle målene i mine rubrics løbende, for at få dem til at dække over alle elevers faglige niveau, samt at udvikle undervisningsmaterialer der tilgodeså elever, der satte sig i det gule mål, det røde mål og de der mente, at de var lige i midten.

Anna fra 4.a siger i interviewet med hende og hendes to klassekammerater, at tryghedsniveauet blev bedre i engelsktimerne efter nogle uger med os som praktikanter, fordi niveauet blev tilpasset deres forskellige evner. Hun siger: "(...) det er mere et niveau der passer os. Nogle gange kunne det godt være lidt for svært med Sille nemlig."²² Annas klassekammerater, Trine og Thorkil, er enige i, at det blev mere tilpas end før, og dette på trods af, at lige præcis disse to elever ligger i hver sin ende i engelskundervisningen, rent fagligt, hvilket er en stærk indikator på, at forsøget med undervisningsdifferentiering, der tilgodeså alle elevernes forskellige forudsætninger, var succesfuldt.

At sværhedsgraden er tilpasset deres niveau bedre, mener Anna, øger tryghedsfølelsen i klassen, da man føler sig mere sikker i det man siger,²³ hvilket resultatet af spørgeskemaundersøgelsen også indikerer, da Annas klasse gik fra, at det var 31,8% af eleverne, der ikke turde række hånden op, medmindre de var fuldstændig sikre på svaret, til 23,8%.²⁴

²² Se bilag 2 - 1.13min.

²³ Se bilag 2 - 4.10min.

²⁴ Se bilag 4

7.3.4 Delkonklusion

Undervisningsdifferentiering er et lovkrav, da man skal planlægge sin undervisning med henblik på at kunne inddrage alle elever i lektionerne på lige vis.

Ved at have fokus på relationer og synlig læring gjorde det det muligt at arbejde hen imod at kende alle elevers zone for nærmeste udvikling, hvilket er en optimal måde at opnå så effektiv differentiering af undervisningen som muligt. Mål blev differentieret fra klasse til klasse, og i fire niveauer med forskellige typer formuleringer af mål, så alle elever fik en følelse af succes, motivation og tryghed.

Gennem elevinterviews blev der sat ord på, hvordan tryghedsniveauet havde ændret sig i forbindelse med differentiering og mere tilpassede niveauer ift. elevernes forskellige forudsætninger. Derudover viste flere dele af den komparative spørgeskemaundersøgelse, at det at have øget opmærksomhed på differentiering i relation til synlig læring og relationer, havde en gavnlig effekt på elevernes følelse af tryghed og dermed antallet af aktivt deltagende elever.

8 Konklusion

Hvor stor en følelse af tryghed, og hvad der skal til for at skabe denne, varierer fra person til person.

Kalle i 4.c havde brug for genkendelighed og tydelighed, for at føle sig tryk nok til at deltage i undervisningsaktiviteter, der havde gruppearbejde som metode. Han gik fra at nægte at deltage, græde og stampe i jorden af ren frustration over aktiviteten i uge to, til selv at opsøge deltagelse i samme øvelse nogle uger senere. I tiden mellem den ene yderlighed til den anden, var der, i forbindelse med øget inddragelse af synlig læring, skabt rutiner og tydelighed af både lektionernes opbygning og læringsmål.

Fokus på synlig læring førte også brugen af rubrics med sig, hvilke viste at have en gavnlig effekt i flere henseender, bl.a. at de fordrede en følelse af succesoplevelser, motivation og tryghed i form af, at eleverne vidste hvad der blev forventet af dem.

Det konkluderes derfor, at brugen af flere værktøjer fra teorien omkring synlig læring, kan have en positiv indflydelse på elevernes tryghedsniveau og deltagelse i bl.a. engelskundervisningen.

Følelsen af tryghed er vigtig, og derfor udgangspunktet for denne opgave. Denne følelse kan også sættes i forbindelse med følelsen af relationel tillid, idet relationer forebygger den følelse af usikkerhed, der kan komme ved ukendte fænomener, situationer og mennesker. Igennem analysen, konkluderes det også, at disse stærke relationer fører til øget læring. Jo stærkere følelsen af relationel tillid er, jo mere fremgang vil komme til udtryk.

Ved observationer i starten af praktikforløbet viste det sig, at det, næsten uden undtagelse, var de samme 4-5 elever i hver klasse, der deltog aktivt i undervisningen ved håndsoprækning. Ved samme bevidst udførte observation i den sidste del af perioden, var antallet af deltagende elever steget markant, og især blandt de elever, der var skabt de stærkeste relationer til. En "stille pige" gik fra at sidde med øjnene rettet ned mod bordet ved blot et kig i hendes retning, til aktivt at række hånden op ved fælles gennemgang i klassen hele seks gange i løbet af én lektion. Det antages derfor, at den relationelle tillid – uanset om den er skabt i eller udenfor klasseværelset – har en gavnlig effekt på elevernes tryghedsniveau, deltagelse og derved læring.

Det var ikke blot én enkelt stille pige, der ikke turde afprøve sine hypoteser i undervisningen.

Den komparative spørgeskemaundersøgelse viste, at der ved starten af forløbet var hele 31,8% af eleverne i a-klassen og 29,6% i c-klassen, der ikke turde deltage aktivt i undervisningen, medmindre de var fuldstændig sikre på svaret.

Efter blot syv uger med fokus på bl.a. undervisningsdifferentiering i form af differentierede mål, metoder og materialer, var tallene faldet til 23,8% og 17,3%, hvilket er en reduktion af betydelig størrelse af usikre elever, der ikke turde afprøve deres hypoteser i engelsktimerne.

Undervisning med fokus på synlig læring, planlægning med konstante overvejelser omkring undervisningsdifferentiering, samt den store mængde tid brugt på at øge den relationelle tillid til eleverne har alt sammen vist sig at have den ønskede effekt på læringsmiljøet i de pågældende klasser.

9 Diskussion

Af min analyse af min undersøgelse, konkluderes det, at tryghedsniveauet i begge 4. klasser steg i løbet af den periode jeg var på Gladsaxe Skole.

Fokus på synlig læring og undervisningsdifferentiering viste, med bl.a. udsagn fra elever, at have en gavnlig effekt på netop det trygge læringsmiljø, og disse undervisningsstrategier, sammen med opbyggelsen af gode lærer-elev-relationer, vurderes til at have påvirket elevernes deltagelse i undervisningen grundet øget tryghed.

Dog kan det ikke udelukkes, at andre faktorer har spillet ind. Alene det, at jeg var ny og fremmed i starten og mere velkendt i slutningen, kan have haft afgørende betydning, hvilket også tydeliggøre behovet for relationer til eleverne.

Synlig læring var en oplagt strategi at gribe fat i, da jeg befandt mig på en skole, hvor vidensdelingen indenfor dette område var ekstraordinær. Derfor kan det også diskuteres om synlig læring ville have haft samme effekt på blot syv uger på en skole uden fokus på at synliggøre læringen, da de elever jeg underviste, i forvejen var bekendte med flere dele af strategien og allerede havde udviklet en sans for selvevaluering, feedback og synlige mål.

Selvom de ikke er vokset op med det, kan denne forhåndseksponering have haft betydning for udfaldet af min undersøgelse, i hvert fald den del der omhandler synlig læring, da det ikke var en helt ukendt følelse for dem, hvilken i sig selv kan skabe utryghed, som analysen også viste.

En anden faktor som kan have haft indflydelse på elevernes tydelige stigning i tryghedsniveau, kan være brugen af sange i undervisningen, da dette er bevist at have en positiv effekt på det trygge læringsmiljø, og noget jeg benyttede mig meget af i min undervisning. Sange er lette at huske og skaber en genkendelighed, og hvis eleverne lærer en sang udenad og kan synge den på flydende engelsk, skaber dette en tryk atmosfære (Goodger, 2005).

Helt grundlæggende kan det øgede antal engelsktimer også tænkes at have haft en effekt på elevernes tryghedsfølelse i engelskundervisningen. Som nævnt i analysen er input essentielt for at udvikle elevernes sproglige kompetencer. Grundet min praktik gik eleverne fra to 60 minutters engelsklektioner ugentligt til fire, hvilket betyder, at omfanget af input har været rigere og større end de har været vant til tidligere. Mere input burde altså øge elevernes engelske fagniveau, og derved have skabt en vis sikkerhed. Det at have dobbelt så meget engelsk som normalt, sikrer også en genkendelighed, som også er vurderet til at være

tryghedsskabende, idet der ikke er gået mere end tre dage imellem engelsklektionerne, hvor de tidligere har haft en hel uge mellem.

10 Praksisudvikling

At skabe et trygt læringsmiljø har under hele min uddannelse, været en af kernepunkterne i min egen lærergerning.

Selvom det var langt fra min foretrukne læringsteori, så jeg synlig læring som værende en ideel strategi at inddrage i min undervisning, grundet omgivelser og mulighederne på Gladsaxe Skole. Tidligere så jeg synlig læring som kreativtetsdræbende, da man risikerede at negligere elevernes individuelle nye opdagelser i læringsprocessen, og i stedet blot fokuserede på målet – jeg så altså synlig læring med synligt opstillede mål, som alt for resultatorienteret i stedet for procesorienteret.

Jeg opfattede det som overstyring af børnene, hvilket ville mindske barnets oplevelse af egen opdagelse, erfaring og bedrift.

Jeg er i dag meget taknemmelig for, at jeg blev "tvunget" ud i erfaringen med synlig læring, da det nu er tydeligt, at der er så mange elementer i teorien, at det er umuligt ikke at se nogle fordele ved den. Især de synlige og differentierede mål, der fører små succesoplevelser med sig, hvilke motiverer alle elever, vil jeg tage med mig i min videre praksis.

Ikke alle elever arbejder lige hurtigt og med de samme læringsstrategier, derfor skal de heller ikke opnå ens resultater, men have hver sine læringsmål.

Med den frembrusende inklusionstanke, der er i den danske folkeskole, er værktøjer indenfor synlig læring, nogle jeg vil benytte mig af i min fremtidige lærerpraksis.

I forbindelse med undersøgelsen af problemformuleringen til denne opgave, startede fokus med hovedsagligt at være på synlig læring, men videreudviklede sig hurtigt til også at omfatte undervisningsdifferentiering og senere den relationelle tillid. Dette klarificerede nødvendigheden i, at lærergerningen ikke opfyldes succesfuldt, hvis ikke flere elementer af klasseledelse, undervisningsstrategier, mm. inddrages i planlægning, udførelse og evaluering af undervisning, hvilket er en vigtig erkendelse jeg har gjort mig.

11 Litteraturliste

Bøger:

Bergkastet, Inger & Dahl, Lasse. Hansen, Kjetil A. *'Relationsorienteret klasseledelse – en praktisk håndbog'*. 1. Udgave 2010, Dafolo

Binderup, Thomas. *Undervisningsdifferentiering i fag*. 1. Udgave 2012, Dafolo

Brinkkjær, Ulf & Høyen, Marianne. *Videnskabsteori for de pædagogiske professionsuddannelser*, 1. Udgave 2011, Hans Reitzels Forlag

Dam, Leni & Thomsen, Hanne. *Undervisningsdifferentiering i fremmedsprog*. 2. Udgave 2009, Malling Beck

Færch, Claus. *'Learner Language and Language Learning'*, 1. Udgave 1984, Multilingual Matters

Hattie, John. *Synlig læring – for lærere*, 1. Udgave 2013, Dafolo

Imsen, Gunn. *Elevens verden – Innføring i pedagogisk psykologi*, 3. Udgave 2003, Universitetsforlaget

Jacobsen, Susanne Karen & Olsen, Merete, m.fl. *Klasseledelse og fag: At skabe klassekultur gennem fagdidaktiske valg*, 1. Udgave 2011, Dafolo

Krashen, Stephen D. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, 1. Internetudgave 2009, University of Southern California

Kruuse, Emil. *Kvalitative forskningsmetoder – i psykologi og beslægtede fag*, 6. Udgave 2007a, Psykologisk Forlag

Kruuse, Emil. *Kvantitative forskningsmetoder – i psykologi og tilgrænsende fag*, 6. Udgave 2007b, Psykologisk Forlag

Lindahl, Solbritt. *Miljøløftet i skolen – Udvikling af gode klasse miljøer*. 1. Udgave 2009, Dansk Psykologisk Forlag

Artikler:

Goodger, Charles. 'Songs in action' i English Teaching Professional, nr. 40 september 2005

Holm, Claus. 'Kend jeres virkning – Interview med John Hattie' i Fleksibel læring, nr. 3 marts 2013, 12. Udgave

Internet:

<https://www.eva.dk/projekter/2013/undervisning-pa-mellemtrinnet/notat-det-siger-forskningen-om-god-undervisning-i-skolen/notat-det-siger-forskningen-om-god-undervisning-i-skolen> , besøgt 05-12-2015

<https://www.uvm.dk/~media/UVM/Filer/Folkeskolereformhjemmeside/2014/Juni/140611%20miniguide%20reform.pdf>, besøgt 29-12-2015

<http://www.uvm.dk/~media/UVM/Filer/Folkeskolereformhjemmeside/Lovtekster/140321%20Sammenskrivningen%20af%20folkeskoleloven.ashx>, besøgt 29-12-2015

Bekendtgørelse om folkeskolens prøver:

<https://www.retsinformation.dk/forms/R0710.aspx?id=164779#Bil1>, besøgt 21-12-2015

<http://gladsaxeskole.skoleporten.dk/sp/247796/file/Inpage/36117463-9f15-483c-a15d-faaccdd7936>, besøgt 29-12-2015

Forskningsrapport:

Danmarks Evalueringsinstitut. *Motiverende undervisning – tæt på god undervisningspraksis på mellemtrinnet*. 2014

Bilag 4 - Oversigt over resultater fra spørgeskemaundersøgelse**4.a****2. Tør du række hånden ligeså meget op i engelsk som i andre fag? (fx dansk, matematik, osv.)**

<u>1. resultat:</u>		<u>2. resultat:</u>	
Ja, der er ingen forskel	45.5 %	Ja, der er ingen forskel	42.9 %
Jeg tør mere i engelsk end andre fag	4.5 %	Jeg tør mere i engelsk end andre fag	19 %
Jeg tør mindre i engelsk end andre fag	50 %	Jeg tør mindre i engelsk end andre fag	38.1 %

4. Føler du, at de andre i klassen vil grine hvis du siger noget forkert i engelsk?

<u>1. resultat:</u>		<u>2. resultat:</u>	
Ja	38.1 %	Ja	19 %
Nej	61.9 %	Nej	81 %

5. Tør du række hånden op i engelsk, når du er HELT SIKKER på svaret til lærerens spørgsmål?

<u>1. resultat:</u>		<u>2. resultat:</u>	
Ja, altid	40.9 %	Ja, altid	55 %
Ja, nogle gange	45.5 %	Ja, nogle gange	35 %
Nej, ikke så tit	4.5 %	Nej, ikke så tit	0 %
Nej, aldrig	9.1 %	Nej, aldrig	10 %

6. Tør du række hånden op i engelsk, når du er NÆSTEN SIKKER på svaret til lærerens spørgsmål?

<u>1. resultat:</u>		<u>2. resultat:</u>	
Ja, altid	9.1 %	Ja, altid	9.5 %
Ja, nogle gange	59.1 %	Ja, nogle gange	66.7 %
Nej, ikke så tit	18.2 %	Nej, ikke så tit	19 %
Nej, aldrig	13.6 %	Nej, aldrig	4.8 %

8. Føler du, at sværhedsgraden i engelsk er tilpas?

<u>1. resultat:</u>		<u>2. resultat:</u>	
Ja, det er lige tilpas for mig	59.1 %	Ja, det er lige tilpas for mig	65 %
Nej, det er for let	22.7 %	Nej, det er for let	20 %
Nej, det er for svært	18.2 %	Nej, det er for svært	15 %

Bilag 4 - Oversigt over resultater fra spørgeskemaundersøgelse**4.c****2. Tør du række hånden ligeså meget op i engelsk som i andre fag? (fx dansk, matematik, osv.)**

<u>1. resultat:</u>		<u>2. resultat:</u>	
Ja, der er ingen forskel	44.4	Ja, der er ingen forskel	60.9 %
Jeg tør mere i engelsk end andre fag	3.7	Jeg tør mere i engelsk end andre fag	8.7 %
Jeg tør mindre i engelsk end andre fag	51.9	Jeg tør mindre i engelsk end andre fag	30.4 %

4. Føler du, at de andre i klassen vil grine hvis du siger noget forkert i engelsk?

<u>1. resultat:</u>		<u>2. resultat:</u>	
Ja	29.6 %	Ja	21.7 %
Nej	70.4 %	Nej	78.3 %

5. Tør du række hånden op i engelsk, når du er HELT SIKKER på svaret til lærerens spørgsmål?

<u>1. resultat:</u>		<u>2. resultat:</u>	
Ja, altid	40.7 %	Ja, altid	60.9 %
Ja, nogle gange	51.9 %	Ja, nogle gange	34.8 %
Nej, ikke så tit	3.7 %	Nej, ikke så tit	0 %
Nej, aldrig	3.7 %	Nej, aldrig	4.3 %

6. Tør du række hånden op i engelsk, når du er NÆSTEN SIKKER på svaret til lærerens spørgsmål?

<u>1. resultat:</u>		<u>2. resultat:</u>	
Ja, altid	14.8 %	Ja, altid	30.4 %
Ja, nogle gange	55.6 %	Ja, nogle gange	52.2 %
Nej, ikke så tit	29.6 %	Nej, ikke så tit	13 %
Nej, aldrig	0 %	Nej, aldrig	4.3 %

8. Føler du, at sværhedsgraden i engelsk er tilpas?

<u>1. resultat:</u>		<u>2. resultat:</u>	
Ja, det er lige tilpas for mig	55.6 %	Ja, det er lige tilpas for mig	65.2 %
Nej, det er for let	18.5 %	Nej, det er for let	26.1 %
Nej, det er for svært	25.9 %	Nej, det er for svært	8.7 %

Bilag 5 – Uddrag af logbog

5/11 Engelsk 4.C

Read, run and write: Ingen kender den. Jeg forklarer regler i klassen, giver hold i klassen, hvor de også vælger rolle. Beder dem om at gå udenfor og stille sig på speciel måde, men det regner, så det bliver kælderens i stedet. Der er lidt kaos på vej derned, fordi nogle er løbet afsted i forvejen, og Kalle nægter at gå med, fordi han ifølge ham selv er så dårlig, at han ikke kan nogen af rollerne. Han vil i starten ikke engang gå med for at kigge på, men bliver heldigvis overtalt. Da vi kommer derned er det sværere for mig at få ordet, og der er meget larm, dog mest om hvordan de skal løse opgaven bedst muligt. Jeg siger at de skal bruge deres stillestemmer, når de leger legen, da de ellers er diskvalificeret. I stedet skulle der have været 10 sek. Timeout, så der stadig er mulighed for at være med i kampen.

Ved sum up siger de fleste at de elskede Read, rund and write og at det var den bedste ting i løbet af dagen. Ved spørgsmålet om de lærte noget nyt, rækker næsten alle tommelfingeren op, 1-2 stk har en vandret tommelfinger og Kalle har en tommelfinger nedad, og begrundet det med at han det var så svært det hele, at han ikke kunne finde ud af noget og derfor intet lærte.

13/11 Engelsk 4.A

De skulle skrive et takingsbrev – alle arbejder rigtig godt og får pyntet og skrevet fine breve. Der er arbejdsro, men heller ikke mange elever i klassen, da flere er til ekstra undervisning. Tristan gik helt i stykker over det brevet. Han begyndte at græde fordi han ikke kunne se formålet med opgaven. Han fik at vide, at han måtte skrive til lige hvem han ville, så længe det ikke var en fra klassen. Han kunne ikke forstå, at når man nu skulle skrive et brev til en man var taknemmelig overfor, at man så ikke helt selv måtte bestemme (han ville vælge en fra klassen). Til sidste sagde jeg til ham, at målet med opgaven var at øve engelske skrivefærdigheder. "Nååååå". Han forstod det og accepterede det. Desværre var det til sidst, så han nåede ikke at skrive brevet.

26/11 Engelsk 4.C

Vi laver read, run and write for anden gang i 4.c. De kan huske den fra sidst og bliver ivrige, når den kommer på tavlens "to do". Jeg spørger om alle vil være med, så der ikke opstår gruppeproblemer, som der gjorde i 4.a. Kalle rækker selv hånden op og siger, at han gerne vil være med og se hvordan det går og så stoppe hvis det er helt umuligt for ham. Meget selvreflekterende. Jeg kommer i en god gruppe og gennemfører med grin og smil. Hans gruppe ender med at vinde legen.

Bilag 6 – Eksempler på afskedskort fra elever

