



With the support of the
Erasmus+ programme of
the European Union



Reaching the 'hard to reach': Inclusive responses to diversity through child-teacher dialogue

Inclusive Inquiry En trinvis vejledning til lærere



Ideerne, som præsenteres i dette dokument, er et resultat af et samarbejde mellem følgende organisationer og mennesker:

Ledende partner for dette dokument: **Southampton Universitet** – Kyriaki (Kiki) Messiou og Lien Bui

Østrig:

Graz Universitet - Barbara Gasteiger-Klicpera, Edvina Bešić, Lisa Paleczek

Volksschule Schönau - Angela Kaltenböck-Luef, Veronika Scher, Martin Zanini, Elisabeth Hofmann-Wellenhof

Danmark:

Aarhus Universitet - Lotte Hedegaard-Sørensen og Hilde Ulvseth

Nivå Skole – Thomas Holberg Wied, Lola Nielsen, Charlotte Koch-Nielsen, Maria Wolfsberg-Johansen, Pernille Bernsen

England:

Southampton Universitet (co-ordinator) – Kyriaki (Kiki) Messiou og Lien Bui

Wordsworth Primary School – Rick Page, Becky Hinton, Leanne Galbally, Vicki Smith, Emma Harvey

Portugal:

Algarve Universitet – Teresa Vitorino og Jorge Santos

AEPROSA - Bruno Miguel Vaz Fernandes, Dilar Maria Rodrigues Martins, Daniela Pereira, Patrícia Palma

Spanien:

Autonoma Universitet i Madrid – Cecilia Simon, Marta Sandoval, Gerardo Echeita

Aldebarán School - Sonia Gonzalez-Lopez, Ana Díaz-García, Isabel Villamor-Pérez, María Antonia Cruz-Mínguez

Metodologisk konsulent: Mel Ainscow,
Manchester Universitet, UK

Mange lærere, elever og andre professionelle på de ovennævnte skoler bidrog til projektet. Det er ikke muligt at nævne dem alle, men vi skylder dem alle en stor tak.

De følgende skoler indgik i projektets anden fase og vi vil gerne takke for deres bidrag:

Østrig	Danmark	England	Portugal	Spanien
VS Bertha von Suttner	Kokkedal Skole	Beechwood Junior School	Escola EB1/JI da Lejana	Ceip Antonio Osuna
VS Gabelsberger	Høsterkøb Skole	Hollybrook Infant School	Escola EB1/JI da Conceição	Ceip Federico García Lorca
VS Kalsdorf	Hørsholm Skole	Hollybrook Junior School	Escola EB1/JI de Estoi	Ceip Ciudad de Nejapa
VS Leopoldinum	Humblebæk Skole	Shirley Infant School	Escola EB1/JI da Bordeira	Ceip de las Acacias
VS Viktor Kaplan	Flakkebjerg Skole	Shirley Junior School	Escola EB1/JI de Santa Bárbara de Nexe	Ceip Carlos Sainz De Los Terreros

Southampton, University of Southampton - The Print Centre, May 2020

Design: Gianni Grando

Inclusive Inquiry:

En trinvis vejledning til lærere

Indhold

Præsentation	2
Vejledningen	2
Inclusive Inquiry	3
Fase 1: Planlæg	5
Fase 2: Undervis	11
Fase 3: Analysér	19

“ This project has been funded with support from the European Commission, under the Erasmus+ programme, 2017-1-UK01-KA201-036665. This publication reflects the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.”

Præsentation

“Jeg har aldrig set mine børn så engagerede”.

Lærer

“Det giver mig bare lyst til at gøre flere ting, ja, det giver mig lyst til at gøre flere ting”.

Elevforsker

“Jeg fandt ud af, at det var meget vigtigt at spørge børnene, hvordan de havde det, og hvad de syntes om forskellige ting, som vi planlagde”. Lærer

“Jeg kan være ret genert sommetider, og det er en anden fornemmelse, når man faktisk er modig nok til at stå op foran andre og sige noget”. Elevforsker

“Det, jeg virkelig godt kunne lide, var, at elevforskerne bagefter havde nogle fantastiske pointer, som vi slet ikke selv havde tænkt på. Det gjorde virkelig en forskel”. Lærer

Dette er typiske kommentarer fra børn og lærere, som har deltaget i det treårige projekt ***“At nå dem, der er svære at nå: inkluderende svar på diversitet gennem dialog mellem barn og lærer”*** (2017-2020). Projektet er startet af EU og omfatter grundskoler og universiteter i fem lande: Østrig, Danmark, England, Portugal og Spanien.

Projektet havde fokus på en af de største udfordringer, som lærere i hele Europa står overfor, nemlig at inkludere alle børn i undervisningen, særligt de som måske opfattes som “svære at nå”. Det kan eksempelvis være migranter, flygtninge eller elever med funktionsnedsættelser såvel som andre, som risikerer at blive overset. Projektet benyttede sig af samarbejdende aktionsforskning. Dette krævede, at lærere og elever deltog aktivt som forskningspartnere sammen med kollegaer fra universiteter med det mål at forbedre deltagelsen i undervisningslokalet.

Fem grundskoler blev med støtte fra deres universitetspartnere “primære udforskningsskoler”, det vil sige centre for udvikling og formidling af arbejdet med projektet. Under det første år afprøvede de en ny arbejdsmetode og var med til at forbedre de processer, der blev arbejdet med på deres egne skoler. Derefter, i løbet af andet år,

forestod de hver især oplæringen af tre lærere fra yderligere fem grundskoler for at skabe et lokalt netværk. I projektets sidste år udvidede alle 30 skoler tilgangen på deres skoler.

Vejledningen

Denne vejledning forklarer, hvordan man bruger **inclusive inquiry**, tilgangen som blev udviklet og evalueret i projektet. Rent praktisk involverede det lærertrioer, som samarbejdede med deres elever om at finde måder at gøre deres undervisning inkluderende på. Som vejledningen forklarer omfatter dette tre faser, som alle kræver dialog mellem børn og lærere. Et væsentligt element heri er, at nogle elever indgår ved at bruge forskningsmetoder til at indsamle klassekammeraternes synspunkter. Dialogen, som dette tilskynder, har fokus på at forbedre læring og undervisning. Det betyder, at undervisningens tilrettelæggelse genovervejes og lærere og elever undersøger sammen, hvordan undervisningen kan udvikles, sådan at flere elever deltager i undervisningen. Samtidig bedbrydes forhindringer, som begrænser deltagelsen for nogle elever.

Den forskning, der blev udført i projektet, tyder på, at brugen af **inclusive inquiry kan have en stor betydning for børns deltagelse i timerne**. Men dette kræver, at tilgangen bruges systematisk og nøje følger de instruktioner, der præsenteres i denne vejledning.

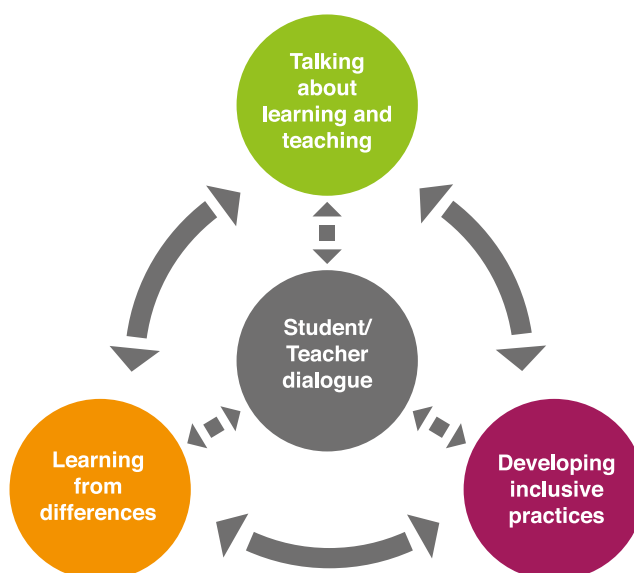
Vejledningen bør læses sammen med:

- Manualen Forberedelse af elever til at være forskere
- Værktøjskasse med fokus på elevstemmer
- Redegørelser af udviklingerne i de fem landes netværk
- Vejledningsdokument til overvågning af elevers deltagelse
- Vejledningsdokument til overvågning af læreres tænkning og praksisser.

Alle disse dokumenter kan downloades gratis på fem sprog fra projektets hjemmeside: <https://reachingthehardtoeach.eu/>

Inclusive Inquiry

Inclusive inquiry er en tilgang, der kan bruges i skolerne, til at styrke eksisterende tilgange. Den fokuserer på at finde måder at inkludere alle børn i undervisningen, særligt de som opfattes som "svære at nå". Tilgangen involverer en række forbundne processer, som det fremgår af dette diagram:



Denne vejledning hjælper dig med at bruge inclusive inquiry til at gøre dine timer mere inkluderende. Det involverer en proces med aktionsforskning, som bestående af tre faser: **Planlæg**, **Lær** og **Analysér**. De kræver alle dialog mellem børn og lærere.

De tre faser involverer hver især en række nødvendige handlinger:

Fase 1: Planlæg

- 1.1 Der er blevet etableret en lærertrio, som skal udføre aktionsforskningen.
- 1.2 Trioen har aftalt, hvilke timer, der skal være deres udforskningslektioner.
- 1.3 Trioen har involveret en gruppe elevforskere i indsamlingen af evidens, der skal understøtte udforskningslektionens udformning.
- 1.4 Der er blevet udviklet en undervisningsplan, der skal sikre, at alle elever i klassen deltager i alle aktiviteterne.
- 1.5 De tre lærere og elevforskere har alle bidraget til udformningen af undervisningsplanen.

Fase 2: Undervis

- 2.1 Hver lærer har brugt undervisningsplanen i sin klasse.
- 2.2 Ved hver lejlighed har de to kollegaer og elevforskere observeret, hvordan eleverne har taget imod det.
- 2.3 Alle elevernes meninger om timen blev indsamlet.
- 2.4 Efter hver time mødtes lærerne og elevforskere for at gennemgå, hvad der skete, med fokus på elevernes deltagelse.
- 2.5 Trioen justerede undervisningsplanen, før den blev brugt af den næste lærer i trio.

Fase 3: Analysér

3.1 Da de tre lærere havde brugt undervisningsplanen, diskuterede trio'en og elevforskerne, hvordan den havde påvirket deltagelsen for alle elever i klasserne.

3.2 Trio'en og elevforskerne konkluderede på, hvad man havde lært om at gøre timerne inkluderende.

Disse 12 trin er alle afgørende for at lykkes med brugen af inclusive inquiry. **Metodeguiden** (se appendiks A) bør bruges af lærere til at bestemme, i hvor vid udstrækning de har implementeret tilgangen.

Det er vigtigt at forstå, at **inclusive inquiry er en fordringsfuld og tidskrævende tilgang** med mange potentielle fordele for skoler, lærere og elever. Det anbefales, at processen bruges på en skole mindst én gang, og at man følger alle trinene. Hvis et af trinene udelades, bliver fordelene ved tilgangen højst sandsynligt reduceret.

Evidensen antyder, at skoler, som har gennemgået processen én gang, fik et andet syn på deres elever og på deres praksisser. Samtidig ændrede forholdet mellem børn og lærere sig med positive følger for elevernes oplevelser. Derfor er målet **ikke** at bruge inclusive inquiry mange gange i løbet af et skoleår. Det bør i stedet for bruges omhyggeligt mindst én gang. På baggrund af erfaringerne fra processen kan skoler derefter implementere varige ændringer for at sikre, at alle børn deltager i timerne.

I det følgende præsenteres eksempler fra hvert trin for at illustrere de forskellige måder, tilgangen kan bruges på. Disse eksempler er hentet fra skoler i de fem lande. Der præsenteres flere eksempler i dokumentet *"Redegørelser af udviklingerne i de fem landes netværk"*.



Fase 1: Planlæg

Trin

1.1 Gå sammen med to andre lærere for at udføre aktionsforskningen

Gruppemedlemmerne skal være enige om at samarbejde om at udvikle deres praksisser, herunder fælles planlægning af en udforskningslektion og gensidig observation, når hver lærer underviser.

1.2 Bliv enige om, hvilken time der skal være jeres udforskningslektion

Når trio'en etableres, er det nyttigt, hvis alle tre medlemmer har mulighed for at undervise efter den samme undervisningsplan. Hvis det ikke er muligt, kan I vælge at afprøve en bestemt undervisningstilgang i forskellige timer (f.eks. samarbejde i grupper, rollespil) eller et emne, som man kan undervise forskellige aldersgrupper i.

Eksempel 1 (Danmark): På denne skole var det valgte fag dansk. Tre lærere fra samme klassetrin deltog, og den time, de valgte, handlede om brugen af verber.

Eksempel 2 (England): De tre lærere på denne skole kom fra tre forskellige klassetrin og valgte at arbejde med samme emne, nemlig internetsikkerhed. De udviklede en undervisningsplan, der blev undervist efter i alle tre klasser, selvom børnene ikke var lige gamle.

Eksempel 3 (Portugal): De tre lærere underviste forskellige klassetrin, men valgte at fokusere på samme emne, nemlig matematik. Dette betød, at kompleksitet og undervisningsmaterialer, som blev valgt til hver klasse, skulle tilpasses aldersgrupperne for de involverede grupper.

Eksempel 4 (Østrig): Her bestod trio'en også af lærere fra tre forskellige klassetrin (1., 3. og en klasse med blandede aldersgrupper), som underviste i et sprogemne. Da eleverne i de tre klasseværelser ikke var lige gamle, blev timens indhold justeret lidt, så det passede til hver klasse. Lærerne introducerede nye ord i 3. klasse og klassen med blandede aldersgrupper og nye bogstaver i 1. klasse. Men den grundlæggende struktur i udforskningslektionerne forblev den samme. Under planlægningen var den største udfordring aldersspredningen blandt eleverne og det forskellige pensum i de tre klasser:

“Tja, i starten var det besværligt at finde noget, der passer til de forskellige klassetrin.”

Lærerne var enige om, at de klarede den udfordring:

“Vi skulle finde et fælles ståsted. Det synes jeg, at vi klarede godt. Det var ikke, fordi vi skændtes, men man kunne mærke, at det var udfordrende at nå dertil, hvor vi alle var enige om, ok, lad os gøre sådan”.

1.3 Involvering af en gruppe elevforskere til indsamling af viden, der skal understøtte udforskningslektionens udformning

Tre elever fra hver af de tre klasser bør involveres i aktionsforskningen. Vælg elever, som repræsenterer diversiteten i klasserne, herunder nogle, som opfattes som "svære at nå". Lær dem, hvordan de kan indsamle viden fra deres klassekammerater, herunder bruge elevstemmeaktiviteter. Oplysninger om oplæringen og de forskellige måder, som den kan finde sted på, og om de andre elevstemmeaktiviteter, kan findes i forskellige dokumenter. Disse er: manualen Forberedelse af elever til at være forskere og Værktøjskasse med fokus på elevstemmer. Elevforskere bør også hjælpes med at analysere de oplysninger, de indsamler. Processen kan gentages et antal gange, så forskellige elever (ideelt alle) mulighed for at indtage rollen som forsker.

Eksempel 1 (Spanien): Da de havde afsluttet deres oplæring, besluttede elevforskerne på denne skole sig for at interviewe børn fra de klasser, de skulle observere, før timerne for at forstå deres klassekammeraters syn på problemer med læring og undervisning. Elevforskerne udviklede følgende spørgsmål til brug ved individuelle interviews med nogle af deres klassekammerater:

1. Nævn tre ting, der falder dig ind, når du tænker på din klasse ...
2. Hvad kan du bedst lide ved din klasse?
3. Hvad synes du mindst om ved din klasse?
4. Er der noget, du gerne vil ændre ved den måde, dine lærere underviser på?
5. Er der noget, du gerne vil ændre ved gruppedynamikken med dine klassekammerater?
6. Keder du dig i klassen? Hvorfor?
7. Forstår du det, der bliver forklaret i klassen?
8. Hvad vil du gerne forstå bedre ved dine læreres forklaringer?

9. Beder du om hjælp, når noget er svært? Hvem?
10. Hvis du var lærer i din klasse, hvad ville du så gøre for at hjælpe eleverne med at lære mere?
11. Hvilke materialer hjælper dig med at forstå det, der bliver undervist i?

Efter de individuelle interviews fandt elevforskerne frem til hovedområderne, som blev fremhævet i interviewene, som de delte med deres lærere. Der var eksempelvis nogle børn, som kedede sig i engelsktimerne, og som gerne ville lære nye ting, fordi de allerede kunne det, der blev undervist i. Derudover bad nogle elever om mere stilhed i klasseværelset, fordi der var meget larmende. Nogle af eleverne ønskede også mere grafisk materiale (eksempelvis "konceptuelle kort") i nogle af fagene. Blandt eleverne var de mest varierede svar, at mange syntes, at lærebøgerne var kedelige, mens andre syntes, at det var det undervisningsmateriale, som hjalp mest.

Eksempel 2 (England): Elevforskere indsamlede deres klassekammeraters synspunkter i løbet af sessioner på en halv time med hele klassen. I en 5. klasse præsenterede en af elevforskerne eksempelvis projektet for klassen: *"Det handler om at finde gode måder at lære på, som alle synes om. Vi har vores egne ideer, så vi kan inspirere jer til at få jeres ideer om, hvad I synes om"*. En anden elevforsker tilføjede, *"Vi har brug for så mange ideer som muligt fra jer alle sammen, så I kommer med bidrag til, hvad I synes om. Her er nogle af vores ideer: gruppearbejde, parvist arbejde, selvstændigt, stilhed"*. Ideerne blev præsenteret på papirstykker, hver i en taleboble, og blev sat op forskellige steder i klasseværelset.

I løbet af diskussionen gik elevforskerne omkring og lyttede til deres klassekammeraters ideer. Derefter diskuterede hele klassen de ideer, som børnene kom med. Disse omfattede: *"At få lov til at træffe sine egne valg", "arbejde udenfor", "have lov til at have ekstra pauser", "have lov til at have snacks på hvert bord" og "have mulighed for at sidde med den sideman, man vil"*.

Læreren skrev ideerne ned på nye stykker papir, der blev sat op på væggene i lokalet, så børnene kunne stemme i overensstemmelse med deres præferencer. Da børnene var færdige med at vælge deres foretrukne form, opsummerede en elevforsker trinene, som derefter skulle planlægges: Vi skal vælge tre ud og planlægge en time med frk. B. og nogle andre lærere, som skal være med til at planlægge en time med de tre ting, som fik flest stemmer”.

Eksempel 3 (Danmark): Elevforskernes rolle var defineret som værende elever med “lange ører og et skarpt blik”. Det blev forventet, at de deltog ved at indsamle synspunkter fra deres klassekammerater ved brug af en række forskellige metoder, som er egnede til at få børn til at forholde sig til deres læring og til undervisningen. Deres rolle var at lytte grundigt til de diskussioner om undervisning, som de forskellige metoder satte igang.

Eksempel 4 (Portugal): Lærerne besluttede sig for at bruge en noget anderledes tilgang. Før oplæringen af elevforskerne spurgte hver lærer børnene i deres klasser, hvad der havde hjulpet dem med at lære, uanset om de havde svært ved at lære eller følte sig involveret i timerne til dagligt. Læreren forklarede:

“Vi gjorde dette efter at have arbejdet med flere fag: Portugisisk, matematik, fysik osv. Derefter bad vi en elev om at observere sin klasse og se, om alle eleverne faktisk deltog. Alle børnene i klassen fik den rolle. Først observerede de kun, der blev ikke taget noter. Til sidst diskuterede vi, hvad der var blevet observeret i hele gruppen. Dette skete, før elevforskerne blev udvalgt. Hele klassen deltog i de aktiviteter”

Denne tilgang, hvor lærerne indsamlede alle elevernes synspunkter i situationer, hvor hele klassen var til stede, før elevforskerne gjorde det samme, blev også brugt af nogle skoler i Østrig. Men det er vigtigt at understrege, at **televforskernes deltagelse er et afgørende element af inclusive inquiry.**



1.4 Udvikl en undervisningsplan, der sikrer, at alle elever i klassen deltager i alle aktiviteterne

Det overordnede mål er at skabe strategier og materialer, der hjælper alle eleverne med at deltage og nå de mål, der udstikkes for timen. Det er derfor vigtigt at diskutere de læringsforskelle, som findes på skolen.

1.5 Sørg for, at alle tre lærere og elevforskerne bidrager til at lave undervisningsplanen

Ideerne fra alle de deltagende børn bruges til at sikre, at undervisningen tilrettelægges med fokus på at sikre deltagelse og læring for alle eleverne. Elevforskere skal redegøre for deres klassekammeraters synspunkter, så disse medtages, når timen skal planlægges. Ideelt set bør timerne planlægges sammen af elevforskerne og lærerne, selvom endelige beslutninger om timerne er lærernes faglige ansvar.

Eksempel 1 (Danmark): Lærerne lavede et udkast til en undervisningsplan på baggrund af alle elevernes ideer, som lærere fik ved at læse børnenes besvarelser fra arbejdet med metoder og ved at diskutere ideerne med elevforskerne. Målet med undervisningen var at skabe et inkluderende læringsmiljø, hvor alle børn har et godt arbejdsklima. For at gøre dette konsulterede de elevforskerne. En af dem sagde:

“Vi skulle beslutte, hvordan klasseværelset skulle indrettes – hvordan vi skulle sidde i klasseværelset. Problemet var, at det var besværligt at se, hvad der skete på tavlen, og så er det svært at lære noget. Der sad en høj person foran mig – og jeg kunne ikke se noget”.

Eksempel 2 (Portugal):

Udforskningslektionens fokus var på børns argumentation, mens de løste matematikopgaver. Det blev besluttet, at dette

krævede aktivt gruppearbejde. Ideen om at arbejde parvist kom ikke kun fra elevforskerne, men fra de synspunkter, der blev samlet ind i de interviews, de udførte i klasserne. En af lærerne kommenterede:

“Da vi overvejede, hvordan timen skulle være, var ideen at gøre det i grupper på tre. Så sagde elevforskerne, at de foretrak at arbejde parvist. Det gjorde vi i matematik”.

En anden lærer sagde:

“Eleverne valgte parrene, planlagde den første time og inkorporerede deres idé om at arbejde parvist. Først havde de ikke andre forslag”.

Eksempel 3 (England): Elevforskerne og deres klasselærere mødtes i et mødelokale i halvanden time for at planlægge en time sammen, efter de havde indsamlet synspunkter fra alle børnene i de tre klasser. De tre klasser havde ideen om, at eleverne selv skulle vælge deres makker (hvem de ville sidde ved siden af) tilfælles. En lærer havde et forslag: *“Min idé er, at vi på forhånd har sat bordene to og to”* og derefter *“vælger børnene, hvor de gerne vil sidde, og så vælger de automatisk selv deres makker”.*

Eleverne foreslog også at høre musik under timen. Da en lærer spurgte, om børnene ville høre musik hele tiden, svarede en elev: *“Vi kan stadig høre musikken, vi kan skrue lidt ned, så vi kan høre alle, som taler i baggrunden”.* En anden lærer havde en idé: *“Måske kan vi – jeg ved ikke, hvad I synes – måske kan læreren have ordet først og forklare, så kan vi måske høre lav musik, så børnene kan koncentrere sig om det, de laver, og det, de skal høre. Og når vi så starter deres aktiviteter, kan vi skrue op for musikken, så de kan koncentrere sig. Tror I, at det går an?”* Børnene var alle enige i lærerens forslag.

Der blev rejst et andet spørgsmål om, hvorvidt de skulle sætte musik på, mens børnene arbejdede med deres makkere. En elevforsker sagde: *“Måske bare lavt, så de kan høre hinanden”.*

Lærerne syntes, at det var en god idé. Efter at være blevet enige om, hvordan musikken skulle være i timerne, gik elevforskerne og lærerne videre til at diskutere, hvad der skulle undervises i og hvordan.

Eksempel 4 (Østrig): Lærerne planlagde udforskningslektionen, da de havde indsamlet elevernes synspunkter om læring og undervisning i sessioner med hele klassen og efter at have diskuteret det med elevforskere som en del af deres oplæring. Lærerne syntes, at de på den måde havde fået vigtig information til at skabe en god time, hvor de inkorporerede elevernes synspunkter.

Eksempel 5 (Spanien): De mest almindelige kommentarer, som elevforskerne indsamlede fra deres klassekammerater, var, at det er en hjælp til læring og deltagelse i klasseværelset, når:

- lærerne giver eksempler, der hjælper med at forstå det, der undervises i
- lærerne bruger skemaer, konceptkort eller opsummeringer
- vi arbejder på projekter
- vi ser videoer om det, vi lærer
- vi kan interagere eller arbejde med andre elever
- læreren beder om spørgsmål og opmuntrer os
- lærerens aktiviteter er sjove
- vi er opmærksomme
- læreren forklarer tingene oftere og langsommere.

It was also noted that students get more interested in class when:

- læreren stiller os spørgsmål, som vi kender (tilpasset elevernes tidligere viden)
- læreren bruger holdspil, der er med til at bedømme vores viden (besvare spørgsmål om indholdet og derefter præsentere resultaterne)
- jeg ved, at jeg lærer
- jeg er interesseret i emnet.

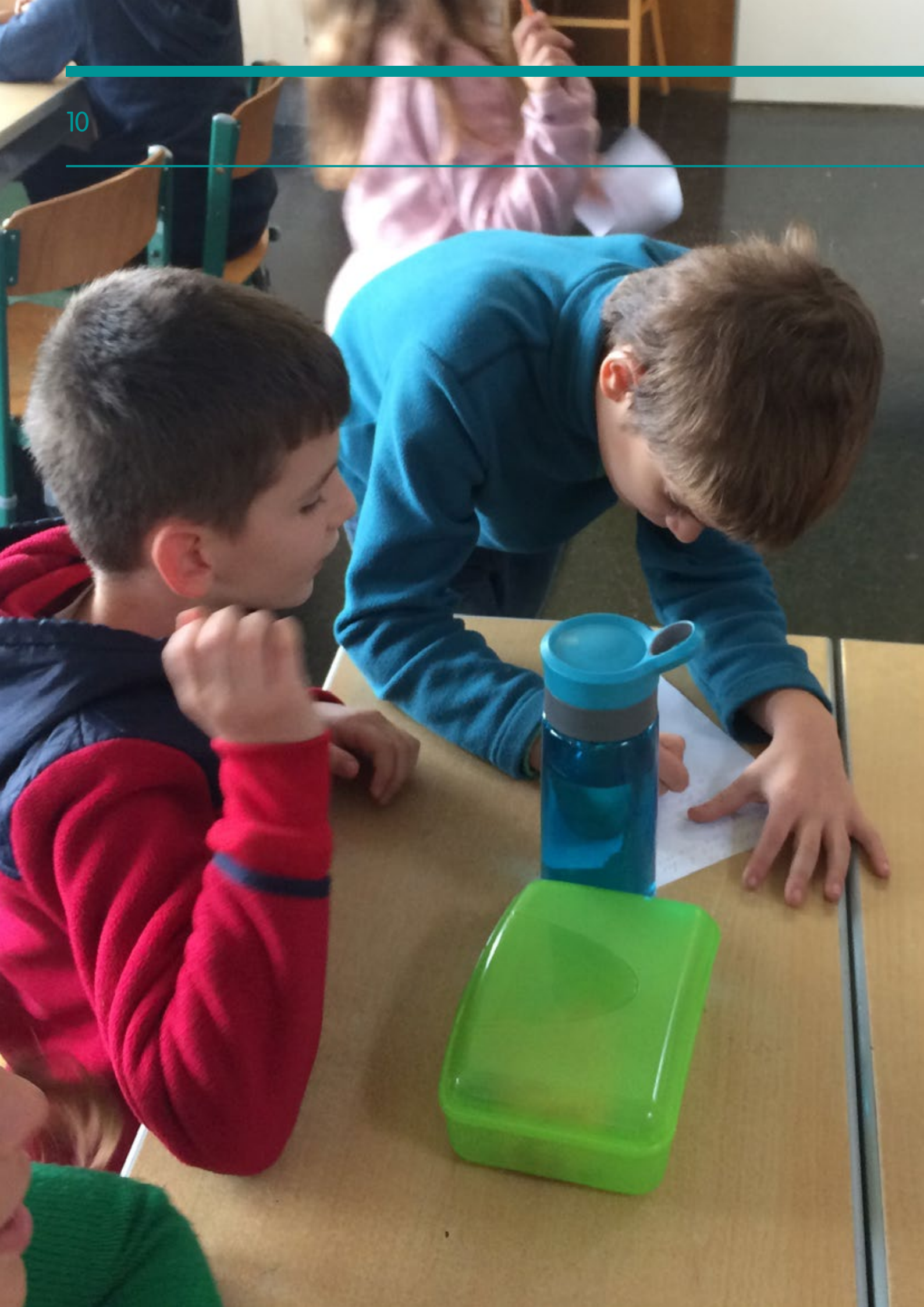
Men eleverne kunne ikke lide:

- visse former for straf (f.eks. til hele klassen)
- når man føler, at man sidder ved siden af en person, man ikke vil sidde ved siden af.

Da den første time skulle planlægges, præsenterede elevforskerne disse resultater for lærerne, og som følge af drøftelser blandt eleverne og lærerne blev to aspekter indarbejdet i timen for at facilitere forståelse og deltagelse:

- indarbejdelse af mere dynamiske aktiviteter ved brug af forskellige ressourcer som iPad
- brug af konceptkort for at understøtte indholdet.

Timen var i naturfag, og målet var at arbejde med hvirveldyr og hvirvelløse dyr. Der blev taget højde for elevernes forslag, og klassen startede med en dyrevideo, der skulle understøtte lærerens forklaringer. Der blev lavet tre forskellige typer aktiviteter, som brugte andre ressourcer (kort, digitalt whiteboard og notesbøger).



Fase 2: Undervis

Trin

2.1 Brug undervisningsplanen med din klasse

Når du bruger timeplanen, så prøv at sikre dig, at alle elever i klassen deltager og lærer. Når du synes, at det er nødvendigt, så juster planen, som timen skrider frem. Før timen skal du informere eleverne om, at den er planlagt, så den tager højde for deres synspunkter, og at klasseværelset bliver observeret.

Eksempel 1 (Danmark): Den første time bestod af følgende aktiviteter:

1. Velkomst og en dialog om planen for timen.
2. Video om forskellige transportmidler, hvor børnene skal udtale de engelske ord.
3. Et spil, "bland og match", hvor børnene er på gulvet med kort i hænderne. De skal kontakte hinanden og sige det engelske ord for forskellige transportmidler. Når de bliver bedt om det, skal de finde den person, som har samme kort.
4. Børnene har arbejdsark, som de skal læse højt fra og lytte til hinanden. Bagefter bliver de bedt om at kommentere samarbejdsprocessen.
5. En leg, hvor man skal finde vej til bedstemors hus ved at benytte forskellige transportmidler og udtale dem undervejs.
6. Ugeskema. Dette er en meget populær type læring blandt børn. Lærerne planlægger de forskellige opgaver, og så kan børnene selv vælge, hvilke opgaver de vil løse med hvem og hvordan.

Eksempel 2 (Spanien): Eleverne blev delt op i fire grupper, som hver bestod af fem elever. Hver gruppe blev tildelt et tema: ledende materialer og ikke-ledende, statisk elektricitet, materials oprindelse og ændringer af materials aggregattilstande. Timen var struktureret som følgende: Læreren opsummerede tidligere timer (hvert hold havde søgt oplysninger om det tildelte emne og havde foretaget et eksperiment, som de skulle fremlægge for deres kammerater). Bagefter forklarede hun målet for klassen: at præsentere hver arbejdsgruppes eksperimenter. For at gøre det præsenterede hver gruppe en kort beskrivelse af sit emne (alle medlemmer bidrog med noget), og derefter bevægede eleverne sig rundt i klassen blandt bordene for at udføre de eksperimenter, der var gjort klar af deres kammerater. Under hvert eksperiment var der altid et medlem af holdet til stede for at forklare det for klassekammeraterne, når de på skift nåede frem til aktiviteterne. Efter at have set en gruppes eksperiment skulle eleverne lavet et øvelseark, som læreren havde forberedt, for at se, om de havde forstået aktiviteten og tilegnet sig den viden i overensstemmelse med undervisningsplanen for emnet.

Eksempel 3 (Portugal): Denne udforskningslektion handlede om matematik. Lærertrioen valgte at udforske samme tema, selvom der var forskellige klassetrin involveret (1. til 4.). Timens fælles tema var "elevdeltagelse" og temaet var "dominofirkanter". Læreren uddelte en registreringsformular og 28 dominobrikker til hvert elevpar. For at lave firkanten skulle børnene kun bruge 4 af de 28 brikker. Og hver par skulle løse et matematisk problem: at forme en firkant med samme antal prikker på hver side. Eleverne blev delt op i par, de fleste med personen, der sad foran. Da det var en indviklet opgave, blev det antaget, at gensidig støtte ville bidrage til, at alle elever deltog.

Eksempel 4 (England): Som følge af børnenes forslag om at medtage en række praktiske aktiviteter i en time i fonetik i 1. klasse (5-6 år) forløb den første time sådan:

- Praktisk aktivitet 1 – Modellervoks og whiteboard: Når børnene har læst ordene højt i hele klassen med læreren, blev de delt op i grupper. Hver gruppe havde ordkort med de ord, som de tidligere havde læst højt. Nogle grupper skulle arbejde med modellervoks for at lave de ord, som de valgte, og andre skulle skrive på whiteboards. Grupperne gik derefter videre til næste aktivitet.

- Praktisk aktivitet 2 – Tørresnoren: Ordkort blev hængt op på en tørresnor udenfor. Børnene skulle vælge et ord og læse det for makkeren. Hvert barn skulle tage et ord med tilbage til klassen og læse det højt for alle.
- Praktisk aktivitet 3 – At lave ord: Børnene blev bedt om at sidde i grupper, hvor der allerede var gjort sandbakker, glimmer og øresnegle klar. De skulle skrive de ord, som de havde taget fra tørresnoren, ved hjælp af sandet, glimmer og øresnegle.
- Praktisk aktivitet 4 – Øvelse i at skrive sætninger: Børnene skulle finde på sætninger, der omfattede de ord, som de skrev i den forrige aktivitet, gå ud i enten par, grupper eller individuelt med papir og kridt og skrive sætningerne og derefter læse dem højt for deres makker.

Eksempel 5 (Østrig): Målet for denne tysktimer var at øve læsning, forståelse og skrivning. Den startede med, at læreren læste og diskuterede en historie. Derefter fik børnene forskellige kort med billeder og ord fra historien og arbejdede som en gruppe om at placere dem korrekt. Så fik børnene arbejdsark, som de kunne arbejde med alene eller parvis. Der var også et resultatark, så børnene kunne kontrollere deres svar.



2.2 Få dine to kollegaer og elevforskerne til at observere elevernes svar

Mens du underviser, skal de to andre lærere og elevforskerne observere, hvordan det foregår og fokusere på følgende spørgsmål:

- Hvordan opmuntres eleverne til at deltage og lære i timen?
- Hvilke faktorer i klassen lader til at forhindre nogle elever i at deltage og lære i denne time?
- Hvordan bidrager elever til andres deltagelse og læring?

Lærerobservanterne bør tage skriftlige notater af alt, de opfatter som værende betydningsfuldt i forbindelse med disse spørgsmål (brug observationsskemaet i appendiks B).

Elevforskerne kan bruge samme skema eller andre ideer, som er beskrevet mere detaljeret i manualen Forberedelse af elever til at være forskere. Elevforskerne bør **IKKE** observere deres egne klasser.

Eksempel 1 (Portugal): Lærere brugte observationsskemaet, mens elevforskerne fra 1. klasse tog korte noter, mens de observerede, eksempelvis:

“Elever rækker ikke altid hånden op, når de vil sige noget”.

“Når eleverne ikke kender emnets indhold, kommer de med mange teorier”.

“Læreren hjælper, når eleverne har behov for det”.

“Mens de arbejder i par, er de ikke altid enige, men det gør ikke noget”.

“Nogle gange taler de meget højt, men deltager i opgaven”.

Her er det vigtigt at minde elevforskerne om, at fokus for observationen bør være på, hvad der hjælper børnene med at deltage, eller hvad der måske gør det svært for dem at deltage. Tilsvarende, på en skole i Østrig, tog elevforskerne notater, mens de observerede og havde fokus på de områder, som de havde præsenteret i timen som følge af børnenes forslag.

Eksempel 2 (Danmark): Lærerne, som observerede timen, tog notater i observationsskemaet, mens elevforskerne brugte et enkelt afkrydsningsskema og fokuserede på to hovedområder: “deltager i timen” eller “laver noget andet” i forbindelse med bestemte aktiviteter i løbet af timen.

Eksempel 3 (England): På samme måde brugte elevforskerne et skema, som de havde lavet særligt til den time, de planlagde, med fokus på de aktiviteter, som de planlagde sammen med deres lærere. Dette omfattede følgende: blyanter, forskellig rækkefølge, ordmåtter, brain break, valg af makkere, andet. Børnene skrev kvalitative kommentarer om disse områder i forbindelse med det, de lagde mærke til.

2.3 Indsamle alle elevernes synspunkter om timen

Efter timen bliver de elevforskere, som har observeret i klasseværelset, bedt om at indsamle reaktionerne fra de børn, som deltog. Du skal hjælpe eleverne med at få dette til at ske.

Eksempel 1 (England): Elevforskerne forberedte et skema med vigtige spørgsmål, som de delte ud til alle børnene i klassen, for at få deres syn på timen. Spørgsmålene handlede særligt om aktiviteterne i timen, eksempelvis: "Hvor meget hjælp valget af aktivitet på din læring?" (på en skala fra 1-10), "hvor meget hjælp valget af makker på din læring?" (på en skala fra 1-10) og "andre kommentarer".

Eksempel 2 (Østrig): Denne lærertrio fulgte en lidt anden tilgang. Sidst i timen opsummerede lærerne indholdet og spurgte eleverne, hvad de syntes om timen. Det gjorde de ved at spørge hele klassen, hvordan de havde klaret opgaverne, og hvad de syntes om det. I en af klasserne er det en daglig rutine, at eleverne giver feedback på deres egen læring (f.eks. om de har klaret sig godt i timen eller ej) ved at forklare, hvorfor de burde modtage en smiley eller ej (et belønningssystem ved siden af tavlen). Da eleverne er vant til dette, blev denne feedbackmetode beholdt.

Eksempel 3 (Danmark): På denne skole bad lærerne tilsvarende eleverne sidst i timen om at vise, hvad de syntes om timen ved at bruge "tommel op", "tommel ned" eller "tommel midti". Ved denne lejlighed havde de fleste af børnene tommel op. Sådanne metoder kan naturligvis blive påvirket af, at alle kan se, hvad hver enkel elev synes. Det faktum, at det er lærerne, som indsamler elevernes synspunkter, i modsætning til elevforskere, kan måske påvirke elevernes svar, hvis de ønsker at glæde den lærer, som underviste.

Eksempel 4 (England): Elevforskerne delte klassen op i mindre grupper og indsamlede elevernes synspunkter i forbindelse med timen på baggrund af et sæt spørgsmål, som de havde forberedt. Da børnene var meget små (fem år), fik hver gruppe elevforskere hjælp af en af de lærere, som havde observeret timen. Læreren, som havde undervist i timen, forlod lokalet, så børnene fik plads til at udtrykke deres holdninger mere frit.

Eksempel 5 (Spanien): Sidst i timen udførte elevforskerne interviews med de elever, som deltog i timen, ud fra følgende spørgsmål:

- Kunne du lide timen?
- Har du forstået, hvad vi arbejdede med i klassen i dag?
- Var du interesseret i undervisningen i dag?
- Hvad kunne forbedret, så du kan deltage, være mere interesseret og lære mere?

2.4 Efter udforskningslektionen mødes du med dine to kollegaer og elevforskerne, som observerede timen, for at gennemgå, hvad der skete med fokus på deltagelsen af alle elever i klassen

Med udgangspunkt i observationsnotaterne ogelevernes synspunkter skal du vurdere, hvorvidt alle eleverne deltog og opnåede de mål, der var opstillet for timen. Husk at tage højde for justeringer, som læreren foretog under timen. Her er målet at overveje ideer, som kan være med til at tilpasse undervisningsplanen, før den bliver brugt igen.

Eksempel 1 (Østrig): Dette var en sprogtime på 90 minutter, som bestod af tre dele:

1. Præsentation af nye ord/bogstaver (hovedsagelig fokuseret på læreren, som prøvede at inddrage eleverne og skabe en klassedialog)
2. Arbejde med nyt indhold ved forskellige stationer (eleverne vælger selv, hvilken station, de vil arbejde ved)
3. Opsummering af det nye indhold (lærer vejleder ved indsamling af elevernes indtryk)

Til sidst i første time fandt der en diskussion sted mellem lærerne og elevforskerne, som havde observeret timen. De var alle enige om, at den første del varede lang tid, og at eleverne blev utålmodige, fordi præsentationen af ordene tog for lang tid.

Under interviewene med fokusgrupperne kommenterede elevforskerne:

"Ja, [den del] tog for lang tid".

"Nogle elever forstod det [hvad de skulle gøre] lidt senere"

Under refleksionen efter timen kommenterede en lærer:

"Jeg synes også, at præsentationen var for lang, for børnene var meget urolige. Så jeg lagde mærke til, at børnene ikke lyttede længere".

Eksempel 2 (Danmark): Lærerne arbejdede sammen i en time om forskellige transportmidler. Da de så på deres observationsnotater, bemærkede elevforskerne, at den tid, som blev brugt på arbejdsarket, hvor børnene blev bedt om at arbejde i par og nævne forskellige transportmidler, var den del af timen, hvor der var flest børn, som ikke deltog. Det fik lærerne til at reflektere over, hvilke justeringer de skulle overveje for at løse dette.

Eksempel 3 (Spanien): Elevforskerne bemærkede, hvordan børnene, som sad bagerst i klassen, ikke var så opmærksomme sammenlignet med dem, som sad forrest. Det fik igen lærerne til at overveje deres tilgang.

Eksempel 4 (Portugal): Elevforskerne og lærerne, som observerede timen, delte nogle aspekter, som var skrevet ned i observationsskemaerne, og tale om, hvilke faktorer der lod til at forhindre nogle elever i at deltage og lære, eksempelvis længden af historien og den tid, det tog at læse bogen. De nævnte også nogle af elevernes bidrag:

- Når en elev var i tvivl om, hvordan en opgave skulle løses, skulle han/hun først spørge sin sidemand og derefter læreren.
- De hjalp hinanden med at løse opgaverne: at læse, sortere og lime striberne.

Eksempel 5 (England): Et af forslagene var, at børnene selv skulle vælge den makker, de skulle arbejde med, i stedet for at læreren gjorde det. Selvom det var deres forslag, indsa de, da den første time var blevet observeret, at det måske ikke var så enkelt:

George: Jeg så, at nogle få ledte. Det tog dem lidt længere at få en makker.

Lærer 1: Jeg så, at nogle så lidt fortabte ud, som ikke vidste, hvem de skulle være sammen med, og de stod tilbage på tæppet. Hvad kunne have afhjulpet den situation?

Teresa: Måske bare sidde ved siden af den person, man faktisk gerne vil være sammen med?

Lærer 1: Jeg er enig med dig, men jeg tænkte, at de fleste ville vælge deres makker hurtigt og løse deres opgaver, og så ville alt være godt. Så blev jeg lidt ked af det, fordi der var et par stykker, som bare stod der og så lidt ensomme ud, og jeg er ikke sikker på, at det hjalp på deres læring. Kan vi gøre noget? Hvad synes du, hr. T.? Frk. B.?

2.5 Juster timeplanen, før den blev brugt af den næste lærer i trio

Arbejd med dine kollegaer og elevforskerne, og reflekter over, hvad I kom frem til under jeres gennemgang af timen for at foretage ændringer, som er med til at gøre undervisningsplanen mere inkluderende.

Eksempel 1 (Østrig): Der blev foretaget fire ændringer fra første til anden time:

1. Lærerens præsentation blev kortet ned i starten af timen (fra 35 minutter til 15 minutter).
2. Mængden af ord, som blev præsenteret i denne del, blev også reduceret.
3. Præsentationen af stationerne varede 7 minutter. Der kunne ses en positiv effekt af denne ændring i de næste to timer (børnene var mindre utålmodige).
4. Efter at have observeret, hvordan det påvirkede samarbejdet blandt eleverne i første time, blev det besluttet, at samarbejdet mellem eleverne burde fremhæves.

I den anden time forklarede læreren udtrykkeligt, at eleverne skulle arbejde sammen og hjælpe hinanden. Eleverne dannede par eller grupper på tre og hjalp hinanden. Børnene fik mere tid til at sige, hvad de syntes om aktiviteterne i timen.

Sidste del af timen blev justeret, så eleverne blev spurgt om, hvad de syntes om opgaverne i timen ("Hvilke stationer kunne I lide, og hvilke kunne I ikke lide?" Hvilke andre stationer skal være med næste gang?). Dette blev derefter indarbejdet i anden time og varede fem minutter.

Efter den anden time blev følgende ændringer foretaget:

1. Der blev tilføjet en station med sjipling, hvor eleverne skulle sige stavelserne i et ord, mens de sjippede (hver stavelse var ét hop). Dette skulle de gøre med alle de ord, de havde lært i timen. Denne aktivitet kom til på baggrund af elevernes feedback om, at de gerne ville have flere stationer, hvor du kunne røre sig.
2. Eleverne kunne frit vælge, hvor de ville sidde. Lærerne diskuterede dette på forhånd og var ikke sikre på, om dette ville fungere eller skabe en lettere kaotisk situation i klasseværelset. Men eleverne klarede denne frihed rigtig flot, og de accepterede med det samme ændringen.

Eksempel 2 (England): Denne time handlede om regnskove og skovrydning. Den fælles planlægning mellem lærere og børn førte til beslutningen om at inkludere en dramaaktivitet som hovedaktivitet, hvor eleverne skulle have kostumer på for at spille de scener, som de skulle forberede i grupper. Til sidst i første time blev der foretaget følgende ændringer:

1. Børnene arbejdede i større grupper (fem elever i hver gruppe i modsætning til fire i første time).
2. Udklædningen i forbindelse med børnenes roller blev timet. Den fandt sted, efter de havde øvet i grupperne, hvorimod de i første time tog deres kostumer på, før de begyndte at øve.
3. Alle grupper blev bedt om at skrive et manuskript, før de skulle optræde for klassen.

Under tredje time var grupperne endnu mindre, da man havde bemærket, at der i grupper på fem var børn, som ikke deltog i skuespillet. Derudover havde læreren i den tredje time givet et eksempel på, hvordan man skriver et manuskript med det informationsmanuskript, som alle grupper fik som en hjælp til manuskriptskrivningen.

Eksempel 3 (Spanien): Den største forandring fra den ene til den anden time fokuserede på:

- a) At give eleverne en større rolle i undervisnings- og læringsprocessen, da de i stadigt højere grad blev opfattet som en ressource i forhold til at udvikle klassen;
- b) At udvide måderne at lave klasseundervisning på og at evaluere læring på, herunder flere dynamiske aktiviteter i forlængelse af elevernes ønsker;

c) At variere læringskontekster og udnytte de forskellige rum på skolen (haven, biblioteket osv.) i overensstemmelse med det, de arbejder på.

d) At variere elevernes heterogene grupper i overensstemmelse med det, de arbejder på.

Eksempel 4 (Danmark): Det blev besluttet at give lov til at være underfor under fysiske aktiviteter, og at lærerne skulle beslutte, om man skulle arbejde med en ny makker.





Fase 3: Analysér

3.1 Når alle tre lærere har brugt undervisningsplanen, diskuteres dens betydning for deltagelsen for alle elever i klasserne

Dette bør omfatte drøftelser med elevforskerne, så man er sikker på, at deres ideer er taget i betragtning. Det er vigtigt at notere sig de forskellige synspunkter. Disse kan give nye muligheder for at gøre timerne mere inkluderende.

Eksempel 1 (Spanien): Elevforskerne og lærerne fandt frem til ændringerne i timen og til, hvordan de indarbejdede elevernes forslag. Forslag som muligheden for at børn kan være aktive og gruppearbejde som en væsentlig del af det. Det blev også bemærket, at det fremmede alle børnenes deltagelse, hvis timen havde en klar struktur med en start, tid til at udvikle aktiviteterne og til afslutning, refleksion og en slags evaluering. Derudover så man, at den fælles refleksion efter hver udforskningslektion støttede den næste lærer i at identificere problemer, som skulle håndteres, næste gang udforskningslektionen skulle afprøves. Dette kunne f.eks. være at hjælpe børnene med at have en skriftlig ramme til den aktivitet, der skulle udføres, for at sikre alle elevernes deltagelse, i stedet for at lade det være helt frit for børnene at udvikle den opgave, de skulle forberede.

Eleverne forklarede, hvad de havde syntes om at være forskere, hvad de havde lært og fortalte, at det kunne være rart, hvis alle eleverne havde mulighed for at deltage som forskere. En af lærerne takkede dem for muligheden for at gentænke undervisning læring, og gav gode ideer til, hvordan hun kunne forbedre den:

“Tak ... for jeres kommentarer. De hjalp mig meget. Som lærer ser vi jer på en bestemt måde, fra et særligt perspektiv ... At indsamle jeres meninger er lige så brugbart, eller mere, som at høre en voksens mening ... Som lærer anerkender jeg, at det er meget vigtigt at lytte til jer, at bevæge sig ind i og være i jeres virkelighed ...”

Eksempel 2 (England): Til sidst i processen kommenterede lærere på, hvordan de mente, at timerne lod alle børn deltage ved at præsentere følgende ideer: brug af ordmåtter, tændt tv i baggrunden, frugt på bordene, at have en gerbil i klasseværelset og lave spil udenfor. På samme tid var det meget imponerende, hvordan børn, som blev opfattet som “svære at nå”, var så engagerede i processen. Eksempelvis:

“Jeg har aldrig set C. skrive så meget. Hvis jeg bad ham skrive i en almindelig time, ville han måske skrive en sætning, men han ville skrive mange af ordene med kæmpe bogstaver på siden. Han plejede at strege meget over. Så det er fantastisk, at han laver så meget i den time. Selv da børnene gav feedback til sidst, og vi havde grupper på ti. Han skrev faktisk nogle af deres ideer ned. Så han blev ved med at skrive hele tiden, hvilket er stort for ham. Og til sidst, da han gik ud, sagde han, ‘jeg har netop skrevet ‘C’s ideer’, så du ved, at det er mine’. Så han skrev helt til slut, hvilket er kæmpestort for ham”

Eksempel 3 (Danmark): Lærerne var blevet enige om at fokusere på børn, som de opfattede som "svære at nå", under anden og tredje time. De to lærere, som observerede, havde fokus på, hvordan de forskellige aktiviteter i løbet af timen påvirkede de specifikke børn. Da de havde reflekteret sammen efter timen og efter analysen og refleksionerne med elevforskerne, blev de enige om, at det havde været en god time for børnene. Især fordi alle børnene i klassen havde deltaget i læringsaktiviteterne. For dem lod det til, at de børn, som blev opfattet som "svære at nå", profiterede af, at der var meget bevægelse i undervisningen og af at have forskellige arbejdsområder i timerne. Eksempelvis:

Forsker: "Hvad med dig. Du deltog i timen. Hvad syntes du om at arbejde med en ny makker og om "lufteren" (tid udenfor)? Spillede du fodbold i "lufteren"?"

Barn: "Ja".

Forsker: "Kunne du huske, hvad du skulle lave, da du kom tilbage?"

Barn: Ja. Jeg skulle skrive en historie. Derudover sagde jeg mere end før. Jeg sagde, at idrætslæreren var god til at spille fodbold.

Dette barn er meget stille og mangler selvtillid. Han fremhæver, hvilke fordele der er ved, at læreren inkluderer en "lufter" og fysiske aktiviteter i almindelighed. Det inspirerer ham til at være mere aktiv i det fælles arbejde og til at bidrage til gruppearbejdet.

Da lærerne reflekterede over samarbejdet med elevforskerne, konkluderede de, at børnene, som lærerne opfattede som "svære at nå", kunne drage nytte af at være en del af et elevforskerhold. Især udviklede og fik de mere selvtillid.

Eksempel 4 (Østrig): Lærerne diskuterede, hvordan opgaver, som lod eleverne være aktive i timerne, lod alle børn deltage. Man fandt ud af, at brugen af visuelle materialer var nyttige, det samme gjaldt, hvis man lod eleverne hjælpe hinanden, hvis de havde spørgsmål. Lærerne forklarede også, at

udvekslingen mellem lærere, og også mellem lærere og børn, er meget vigtig:

Lærer 3: Ja, det er sådan her: Jo mere alsidig timerne er, jo flere facetter de har, desto mere bliver børnene inddraget.

Lærer 1: At inkludere børnenes mening har også være en tilskyndelse til at arbejde med det.

Lærer 2: Ja, at have mod til oftere at stille spørgsmålet: "Hvad syntes I om timen?" Det er let i løbet af timen at spørge: "Hvad har vi lært i dag?"

Lærer 1: Eller "Hvad lærte du selv?"

Lærer 2: Det er vigtigt at stille disse spørgsmål og også overveje, hvordan man accepterer svarene uden at få nogen begrundelse eller stress som lærer. Det er noget, man skal lære.

Eksempel 5 (Portugal): Da man så, hvordan elever, som kæmpede med at deltage, som det forventes, tog imod hjælp fra kammerater og selv opsøgte den, blev dette en bevist praksis i følgende time. Som en af lærerne sagde:

Nogle gange, når eleverne arbejdede i en gruppe, kunne de forklare bedre, end læreren kunne. De bruger deres eget sprog. Jeg har oplevet at have svært ved at forklare et emne for en elev. Jeg bad en anden elev om hjælp og lod de to arbejde sammen. Lidt efter hørte jeg et WOW! i klasseværelset. De havde fundet løsningen. Dette fik mig til at overveje, hvilke ord barnet brugte, som jeg ikke brugte.

3.2 Konkluder på, hvad man har lært om at gøre timerne inkluderende

Formålet med denne afsluttede diskussion er at samle synspunkter fra alle tre lærere og elevforskerne for at komme frem til, hvilke resultater aktionsforskningen havde. Det er en god idé at blive enig om en kort skriftlig opsummering af konklusionerne. Disse bør deles med alle elever i klassen og andre lærere.

Eksempel 1 (England): Hovedideerne, som lærerne fandt frem til i samarbejde med elevforskerne, var at:

- give eleverne flere aktiviteter at vælge imellem
- lade eleverne bestemme, hvem de skal arbejde med
- bede børnene om ikke at række hånden op, når læreren stiller et spørgsmål. I stedet for bestemmer læreren, hvem der skal besvare spørgsmålet. Dette lader børnene deltage mere.

Eksempel 2 (Østrig): Hovedideerne, som kom frem i forbindelse med at gøre timerne mere inkluderende, var at:

- opfordre eleverne til at arbejde i par eller samarbejde på anden vis
- det var vigtigt at beholde en form for rutine i timen blandingen af allerede kendte opgaver og nye opgaver var afgørende i timerne
- vælge mellem opgaver.

Eksempel 3 (Danmark): Diskussionerne fokuserede særligt på elevforskerne, og hvad processen betød for dem i forbindelse med deres deltagelse i timerne. Lærerne bemærkede, hvor meget hvert enkelt barn deltog i læringsaktiviteterne. En elevforsker kommenterede på sin egen deltagelse i timen:

Ja. Jeg skulle skrive en historie. Derudover sagde jeg mere end før. Jeg sagde, at idrætslæreren var god til at spille fodbold.

Læreren tilføjede, at dette barn er meget stille og mangler selvtillid, men, som han fremhæver, så kunne han deltage i denne time. Det fik lærerne til at reflektere over, at hvis børn blev involveret som forskere, så fik dette dem til at deltage mere i timerne.

Eksempel 4 (Spanien): Man fandt frem til følgende ideer for at gøre timerne mere inkluderende:

- Give forklaringer oftere eller på forskellige måder for at sikre, at alle elever er med, bruge forskellige ressourcer (diagrammer, visuelle og auditive oplysninger). Men det er nødvendigt at huske, at nogle elever forstår alt første gang.
- Huske, at eleverne i klasseværelset er forskellige, når aktiviteterne planlægges. Lave aktiviteter, som alle kan udføre, mens der tages højde for de forskellige rytmer, interesser og måder at deltage i timen på.
- Bruge strategier, der understøtter forståelsen og integrationen af det lærte, eksempelvis med diagrammer.
- Lade elever arbejde sammen. Det er vigtigt at bruge strategier, hvor elever hjælper hinanden, eksempelvis ved at arbejde parvist, hvilket begge elever får noget ud af. Det betyder, at man skal sammensætte parrene godt, så de er forskelligartede.
- Det er vigtigt at lære dem, hvordan man arbejder parvis og i grupper. Det kan være positivt at arbejde i par eller grupper, men sørg for, at alle forstår, hvad de skal, og at alle bidrager.

Metodeguiden

Metodeguiden lader lærertrioerne bestemme, i hvor vid udstrækning de har implementeret de trin, som udgør inclusive inquiry. På den måde kan medlemmer af en trio finde frem til områder, der kræver yderligere opmærksomhed.

Inclusive inquiry forudsætter en serie forbundne trin, der er defineret herunder. Lærertrioerne bør jævnligt diskutere og vurdere, hvorvidt hvert enkelt trin er anvendt med udgangspunkt i følgende kriterier:

- A. Der har fundet en start sted.
- B. Der er delvis implementering.
- C. Helt på plads.

Målet er at nå situationen, hvor hvert enkelt skridt er helt på plads.

Gennemgang af trinnene

Hver medlem af trio'en skal vurdere hvert trin (A, B, C) for at indikere, hvad der passer bedst til deres aktuelle vurdering af de handlinger, der er foretaget for at introducere inclusive inquiry. Derefter sammenligner man synspunkter med de to kollegaer for at finde frem til områder, som har brug for at blive styrket yderligere.

Phase 1: Planlæg

Karakter

1.1	Der er blevet etableret en lærertrio, som skal udføre aktionsforskningen.	
1.2	Trio'en har aftalt, hvilken time, der skal være deres udforskningslektion.	
1.3	Trio'en har involveret en gruppe elevforskere i indsamlingen af viden, der skal understøtte udforskningslektionens udformning.	
1.4	Der er blevet udviklet en undervisningsplan, der skal sikre, at alle elever i klassen deltager i alle aktiviteterne.	
1.5	De tre lærere og elevforskere har alle bidraget til udformningen af undervisningsplan.	

Phase 2: Undervis

Karakter

2.1	Hver lærer har brugt undervisningsplanen i sin klasse.	
2.2	Ved hver lejlighed har de to kollegaer og elevforskere observeret, hvordan eleverne har taget imod det.	
2.3	Alle elevernes meninger om timen blev indsamlet.	
2.4	Efter hver time mødtes lærerne og elevforskere for at gennemgå, hvad der skete, med fokus på deltagelsen af hele klassen.	
2.5	Trio'en justerede undervisningsplanen, før den blev brugt af den næste lærer i trio'en.	

Phase 3: Analysér

Karakter

3.1	Efter at have gennemført alle tre undervisningsplaner diskuterede trio'en og elevforskere, hvordan de har påvirket deltagelsen for alle elever i klasserne.	
3.2	Trio'en og elevforskere konkluderede på, hvad man havde lært om at gøre timerne inkluderende.	

Observationsskemaet

Hvordan opmuntres eleverne til at deltage og lære i timen?

Hvilke faktorer i klassen lader til at forhindre nogle elever i at deltage og lære i denne time?

Hvordan bidrager elever til andres deltagelse og læring?



Noter



With the support of the
Erasmus+ programme
of the European Union

www.reachingthehardtoreach.eu

