***Du ”bør” tænke…***

**Undervisningsdifferentiering anno 2012**

* **status, vilkår og fremtidsperspektiv.**



**Master i læreprocesser**

**Speciale**

**(4.semester)**

Studerende: Flemming Skaarup

Studienr. 20063841

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Underskrift

Antal anslag: 144.002 = 60 sider

Vejleder: Lars Lindhart

**December 2012**

**Indhold**

Abstract 5

Indledning og problemstilling 7

Problemformulering 8

Specialets udgangspunkt 8

Videnskabsteoretiske ståsted - Deweys pragmatisme 10

Den læringsteoretiske forforståelse 12

Metode 14

Empiri - Undersøgelsens formål og rammer 14

Analytisk tilgang og valg af teori 15

Dataindsamlingsteknik 16

Organisering af fortællingerne 18

Verificering af empiri 20

Baggrund og status fra aktuel lovgivning, forskning og undersøgelser 22

Baggrund for princippet om undervisningsdifferentiering 22

Folkeskoleloven af 1993 og undervisningsdifferentiering 23

Den empiriske status: 2004-evalueringsrapport om undervisningsdifferentiering 25

Den empiriske status: 2011-evalueringsrapport om undervisningsdifferentiering 26

Differentierede mål og evaluering 27

Hvad handler undervisningsdifferentiering om? 29

Konklusion på baggrund af 2004 og 2011 evalueringerne 31

Det kritiske intermezzo! Dansk skolevirkelighed? 32

Udfordringen for skolen 32

Hvad er man som elev taget til? 32

De kritiske røster 33

Det teoretiske modsvar! 36

John Dewey som optik på undervisningsdifferentiering 36

Indholds- og procesdimensionen i en differentieret undervisning 37

Lærerens rolle i den differentierede undervisning 38

Opsamling på den deweyske optik 39

Dannelsesbegrebet i differentieringsdiskursen 40

Differentiering og dannelse 40

Dannelsesperspektivet i den differentierede undervisning 40

Klafkis indre differentiering 42

Differentiering og motivation 43

Opsamling på dannelsesperspektivet 44

Praksisfortællingernes mønstre eller særlige kendetegn 46

Temaer i praksisfortællingerne 46

Centrale mønstre i praksisfortællingerne 46

Analyse og perspektivering af empirien i en udviklingskontekst 48

Du ”bør” tænke… 48

Differentieringsgrader, former og tiltag 49

Homogen differentiering 51

Målfastsættelse, elevinddragelse og løbende evaluering 53

Opsamling 55

Konklusion 56

Litteraturliste 60

Bilag 1: Praksisfortællinger og metafortælling 63

A) Skabelon til udarbejdelse af praksisfortælling 63

B) Skabelon til udarbejdelse af metafortælling 64

Bilag 2: Redigerede praksisfortællinger 65

BILAG 3: Tabeller 73

Bilag 4: Uredigerede praksisfortællinger 74

# Abstract

The principle of differentiation in the teaching is very fundamental for the teaching in the Danish schools. Inside the community of the class and the diversity of the pupils the teacher adjusts her teaching with her point of departure in aims, content, methods, organization, materials and amount of time. The teaching should fundamentally be based on an analysis and evaluation on the pupils’ needs and prerequisites and the didactic choices should be based on these.

The challenge with differentiation in the teaching was included in the legislation in 1993, however reports from Danmarks Evalueringsinstitut (institute of assessment) in 2004 and 2011 show that teachers have had difficulties handling the task concerning differentiation in the teaching.

This Master Thesis tries to answer the following questions:

What do we know about differentiation in the teaching?

What are our intensions concerning differentiation in the teaching?

What does differentiation in the teaching require from the teachers?

What is the perspective for differentiation in the teaching - what possibilities and what challenges?

The teachers’ understanding and implementation of differentiation in the teaching is the core in the Master Thesis. The section about the methods used and the empirical collection are founded on the idea of a displacement from legitimacy through an exact scientifically theoretically foundation and epistemology to a situation of knowledge that is centred on the fact that knowledge should not be legitimized but accepted. Knowledge finds its eligibility of existence in the usefulness and should not be legitimized within certain basic rules or dogmas of truth. The practice story with its subjective character is able at illuminating complex aspects and therefore promotes and contributes with another kind of verification of an experienced reality.

The description of the principle of differentiation in the teaching includes two important aspects. These are simultaneously focused on the practical implementation of the differentiation as well as a fundamental and vital understanding of and insight in the purpose of differentiation – as basis for an individual human developmental process and societal democratic developmental process.

The principle tries to develop the school context from teaching to learning where the pupils partly take over some of the responsibility for their own learning in a common frame of reference. In this, the developmental process of Dewey, which is described in the section of the understanding of learning for this Master Thesis, is visible.

The fundament of Dewey tries to deal with the criticism of differentiation in the teaching as a principle that in the implementation is too pupil-centred and focused on individualisation and in this way lack on focus on the community, the teacher and the academic content in the teaching.

As well in the reports from the Evalueringsinstitut as in the stories from teachers’ practices there are some distinct descriptions of status of the schools and the teachers’ work with a difficult manageable term. After nearly 20 years of significantly and centrally position in the Danish Folkeskole Act and the Common Objectives etc. the principle still has great difficulties as well in the principal understanding of the term as in the implementation of the practical dimension at schools. At the present time the pedagogical principle hasn’t directly and evidently fulfilled the commitments of informing the teacher about what, where, when and how differentiation in the teaching ought to be organized and implemented.

One of the most important conclusions is that differentiation in the teaching must have an obvious connection to assessment concerning pupils, to the insight of the teacher into the needs and developmental potential of the specific pupil and the teacher’s didactic choices in the preparation and implementation of the differentiated teaching. Thus, the teachers have an unexploited potential of profession in the task of making a clear connection between a professional assessment of the pupils’ needs and prerequisites and the didactic choices in the effort with a differentiated teaching.

In this way parameters such as involvement of pupils, determination of aims and continuously assessment become essential for this development and the teachers’ future management of the principle. It is of great importance that the teachers develop their theoretical understanding of the term, develop a huge basic knowledge of how to implement it in their teaching practice and continuously incorporate many practical examples of how the teaching appears when it is differentiated.

# Indledning og problemstilling

Specialet tager afsæt i en dybdegående analyse af begrebet: *Undervisningsdifferentiering.* Begrebet beskrives deskriptivt, samt afdækkes gennem en optik set ud fra Deweys teori om udvikling og læring. En normativ tilgang anvendes i en fremadrettet perspektivering af lærernes fortsatte forståelse, arbejde med og videreudvikling af princippet omkring undervisningsdifferentiering.

Der eksisterer mange forskellige indfaldsvinkler og forståelser af differentieringsbegrebet, og dette kommer til udtryk i bredden af mulige problemstillinger for et speciale som dette:

De forskellige diskurser i den ideologiske tilgang til begrebet undervisningsdifferentiering, herunder forskydningen fra elevdifferentiering til undervisningsdifferentiering. Under dette indgår de politiske-, økonomiske-, læringsmæssige- og etiske diskurser, samt de lovgivningsmæssige perspektiver i perioden omkring 1993, hvor begrebet blev inkorporeret i folkeskoleloven.

Hvordan beskriver forskellige, udvalgte opfattelser begrebet undervisningsdifferentiering?

Hvad indebærer begrebet mere præcist ifølge disse opfattelser?

Er undervisningsdifferentiering overhovedet et operationelt begreb eller blot en tankekonstruktion?

Hvilke overvejelser bør lærerne gøre sig om tilrettelæggelsen af en differentieret undervisning?

Hvordan afspejler lærernes forståelse af undervisningsdifferentiering sig i den daglige undervisningspraksis?

Hvilke vilkår er der for en differentieret undervisning?

Hvornår er undervisningen tilstrækkeligt differentieret?

Hvordan underbygger undervisningsdifferentiering læreprocessen, således at alle elever oplever deltagelse i en meningsfuld pædagogisk praksis?

Projektet forsøger at besvare følgende af ovenstående:

Hvad ved vi om undervisningsdifferentiering?

Hvad vil vi med undervisningsdifferentiering?

Hvad kræver undervisningsdifferentiering af lærerne?

Hvad er fremtidsperspektivet for undervisningsdifferentiering – hvilke muligheder og hvilke udfordringer?

Siden ændringen af folkeskoleloven i 1993 har undervisningsdifferentiering været et vigtigt, bærende pædagogisk princip i forskellige normative beskrivelser af folkeskolens virke: lovskrifter, vejledninger, pædagogisk teorier m.m. Til trods for dette viser rapporter fra Danmarks Evalueringsinstitut fra 2004 og 2011, at lærerne ofte overlades til sig selv, når de skal tolke og anvende begrebet i praksis, og at lærerne har svært ved at omsætte princippet om undervisningsdifferentiering til konkret, pædagogisk praksis. I undersøgelsen: *”Effekter af specialundervisningen”[[1]](#footnote-1),* som bl.a. bygger på observationer i klassen, uddrages det, at omkring 25 procent af lærerne ikke udøver undervisningsdifferentiering.

Derfor må det undersøges, hvordan princippet om undervisningsdifferentiering udmøntes i praksis, og hvilke muligheder, og udfordringer, der er for en undervisning, som tager udgangspunkt i den enkelte elevs behov og forudsætninger. Desuden må der spørges til, hvordan lærernes opfattelser af begrebet undervisningsdifferentiering påvirker deres praksis, samt om en mere analytisk tilgang til begrebet kan være en mulig kvalitativ håndtering af princippet. Det essentielle kernepunkt i denne opgave er et bud på en kvalitativ forståelse af begrebet undervisningsdifferentiering – dets grundfundament, mening og centrale indhold.

# Problemformulering

* **Hvilken position har princippet om undervisningsdifferentiering i den danske skolevirkelighed - eksisterer der mønstre i lærernes opfattelser og fortolkninger af begrebet *undervisningsdifferentiering*, og hvorledes kan disse udvikles i en fremtidsorienteret håndtering af differentieringsopgaven?**

# Specialets udgangspunkt

Deweys pragmatiske tilgang er grundfundamentet i specialet. Grundpåstanden er, at læring, som udgangspunkt, er lystbetonet. Den institutionaliserede skolelæring kan dog, i nogle erfarede tilfælde, have en tendens til, periodevis og i værste fald hele tiden, nedbryde lysten til at lære. Fremadrettet må undervisning og læreproces ses som en dialog om et indhold, med et individuelt udgangspunkt i den sociale kontekst, der skal forberede eleven til en ukendt fremtid. Der må først og fremmest opereres med at give alle elever lyst og kompetencer til at lære og uddanne sig videre gennem livet, og dette gennem et relevant, spændende og vedkommende indhold i dialog med de andre i læringsrummet, det fælles læringsrum. Det er derfor nødvendigt med en folkeskole med en fleksibel og differentieret struktur og kultur, der kan håndtere en fremtid uden gelænder, og som tager sin begyndelse i den enkelte elevs behov, forudsætninger og udviklingspotentialer.

Folkeskolen og lærerne befinder sig med undervisningsdifferentieringsopgaven i et dilemmafelt bestående af en ukendt fremtid, spændt ud i mellem et fagligt indholdskrav, et bredt formuleret behov for innovative og kreative læreprocesser, et testnings- og evalueringskrav og motiverende læreprocesser bundet sammen i symbiosen mellem individualisering og fællesskab.

Kunne der i skolens håndtering af undervisningsdifferentiering arbejdes med en forståelse, der kombinerer og positionerer sig mellem to grundsyn på folkeskolens opgave mht. elevernes læring? Nemlig to centrale, og divergerende, opfattelser af at lære *at lære* (processen) og at lære *noget* (indholdet)! En meget forenklet sondring i opfattelserne mellem *meningen* med undervisningens indhold og læreprocesserne undervejs er: 1) at betragte læring som en refleksionsdimension med mindre fokus på indhold. En opfattelse, der er iøjnefaldende omkring tematiseringen af læring i en kompleks og konstruktivistisk sammenhæng, men som er mindre opmærksom på at inddrage objektiviteten, indholdet og samfundet. 2) En opfattelse, der er præget af en indholdsdimension med fuldt fokus på indholdet og den kulturelle kontekst, men med en tilbagestående forståelse for kompleksiteten i den læringsmæssige kontekst. En læringsforståelse, der har fokus på objektiviteten, indholdet, fællesskabet, men som har det svært med at tage højde for den eksplosive vækst i samfunds- og vidensudviklingen, der er fyldt med forandringer, modsætninger og paradokser.

Spørgsmålet er, om der overhovedet kan, eller skal, vælges side i dette forsøg på at fremtidssikre undervisningen? Denne eksistens af en disharmoni i selve ”meningen”, eller ”målet med undervisningen”, i mulighederne for skabelse af en moderne organisering af undervisningen, kan måske gennem en tydeligere præcisering og anvendelse af princippet om undervisningsdifferentiering være med til at forbedre skolesystemets kvalitet!At formulere et fokus i undervisningen, der både inddrager en indholdsdimension og et individuelt udgangspunkt med en kollektiv dimension, er et centralt element for udviklingen af en moderne skole, og herigennem håndteringen af differentieringsudfordringen. Det centrale spørgsmål går derfor på, hvorledes begrebet *undervisningsdifferentiering* (og hermed en underforstået individualisering og elevcentrering i fællesskabets kontekst) kan forenes med en skole, organiseret om det kollektive klasserum og et mere specifikt uddannelsesindhold, der netop tager hensyn til en ukendt fremtid, og de fordringer, den stiller til eleverne i fremtiden.

# Videnskabsteoretiske ståsted - Deweys pragmatisme

Specialet tager sit udgangspunkt i Deweys pragmatiske tilgang til menneskelig udvikling og læring, og denne forståelse ses som det videnskabs- og læringsteoretiske ståsted.

Deweys videnskabsteoretiske tilgang[[2]](#footnote-2) er inspireret af en dialektik, hvor udvikling, bevægelse i menneskelivet og dets modningsproces er centralt. Virkeligheden er uden fast fundament, sikre sandheder og fast mål, og mennesket og dets omverden er i stadighed under udvikling og forandring. Dewey lægger vægt på, at mennesket ikke kun tilpasser sig omverdenen, men at der simultant forekommer en bearbejdning af omgivelserne til nytte for mennesket. I denne bearbejdnings- og modningsproces indgår der samtidig den forståelse, at mennesket er et socialt væsen, der lever i, og med, et fællesskab, som det ikke kan adskilles fra. Mennesket magter at udvikle sig i denne virkelighed og udvikler redskaber til en fornuftig deltagelse i den famlende og ambivalente udviklingsproces, som virkelighedens tvivlsomheder og omskiftligheder består af.

Da sandheden ikke er universel, må denne bestemmes gennem dialog om teorier og begreber, som anvendes i praksis. Videnskab er et opus af kontinuerlige cyklusser bestående af handling og refleksion, som en acceptabel håndtering af kontingensvilkåret. På denne måde håndterer mennesket vilkåret omkring den manglende nødvendighed i valgenes muligheder *”…den korrekte respons på kontingensen er en besindelse på vores praktiske fornuft”* (Dewey i Brinkmann 2006:18). Vores praktiske fornuft, og den menneskelige erfaringsverden heri, er videnskabens fundament, hvor mennesket selv *konstruerer* viden gennem eksperimenterende udforskning af virkeligheden. Erkendelse skal ikke fortolkes som en objektiv genspejling af virkeligheden, men som et formålstjenligt redskab, der viser sin funktionsdygtighed i praksis. Det handlende, aktive og deltagende menneske er Deweys modsvar til omverdenens omskiftligheder, gennem den fornuftige og bevidste håndtering af, i denne sammenhæng, pædagogikken som *”redskaber til mestring af verden”* (Brinkmann2006:13). Det centrale spørgsmål, i denne Deweyske forståelsesramme, må være: Hvordan foranstalter og leverer skolen/lærerne en kvalitativ, udviklende og deltagende undervisning for den enkelte og for fællesskabet i en verden, der konstant forandrer sig? En del af svaret ligger lige for, nemlig undervisningsdifferentiering. *Hvordan*, bliver straks noget mere problematisk.

Specialets empiriske udgangspunkt vil være at undersøge lærernes udgangspunkt og forståelser af undervisningsdifferentiering med henblik på at afdække fænomenet, og samtidig fremtidsrette udviklingen af arbejdet med undervisningsdifferentieringsprincippet. Den erfarede virkelighed, som den viser sig for lærerne, afdækkes gennem fortolkningen af bl.a. lærernes praksisfortællinger. Den menneskelige, subjektive faktor er i den grad tilstede med dens iagttagelse og fortolkning af undersøgelsesfeltet, og i dette ligger samtidigt et indbyrdes dialektisk forhold mellem betragteren og iagttagelsesemnet, eller fænomenet *undervisningsdifferentiering*. Der er tale om et deltagerperspektiv i vidensudviklingen i forståelsen af praktikerens andel, som medudvikler af egen praksis. Ikke bare bliver iagttageren tydeligere på undersøgelsesfeltet, men samtidig også klarere på sig selv og sin egen andel i forståelsen af princippet om undervisningsdifferentiering. En *”bevidsthedens rettethed mod det, der erfares”* (Thisted2010:55), hvor spørgsmålet om intentionalitet ser på *”hvilken synsvinkel det bevidste subjekt anlægger på objektet”* (Thisted 2010:55). Fænomenet træder frem for subjektet, og en erfaringsmæssig læreproces opstår, der i dette tilfælde kan udvikle lærerprofessionen og skolen som organisation.

En relativismeproblematik kan opstå i afhængigheden af subjektets forståelse af, og konstruktion af, virkeligheden. I tilgangen ligger der dog den grundlæggende accept af, og opfattelse og anvendelse af, en pragmatisk tilgang, der forsøger at sige noget om, hvorvidt det empiriske og teoretiske udgangspunkt kan fungere efter hensigten i de professionspraktiske sammenhænge, hvori lærerne gør brug af dem.I dette ligger der samtidig en forskydning fra en stram epistemologisk kerne til en mere pragmatisk socialkonstruktivistisk forståelse af princippet bag undervisningsdifferentiering.

# Den læringsteoretiske forforståelse

Den læringsmæssige forforståelse i specialet er inspireret af John Dewey, der anser læring som et demokratisk modningsprojekt. Eleven betragtes som en skabning, der skal modnes gennem sine personlige erfaringer, og hvor det er den modnes (lærerens) opgave og hædershverv at sikre, at læringen tager udgangspunkt i de mindre modnes forudsætninger og behov. Med andre ord: et individualiseret udgangspunkt med en form for liv, i forbundethed med andre i et demokratisk fællesskab og udvikling heraf. En fælles kommunikeret erfaring, hvor den rekonstruktuerede erfaring bliver guide for fremtidige erfaringers vej. *”(...) Demokratiet (er) som livsform styret af den enkeltes tro på det daglige samvirke med andre mennesker (...) Demokratiet (kan) udtrykkes som troen på den menneskelige erfarings evne til at generere formål og metoder som lader videre erfaringer vokse og udvikles...(...). Demokrati er troen på, at erfaringsprocessen er vigtigere end de opnåede konkrete resultater, forstået således, at bestemte resultater i sidste instans kun har værdi, når de kan bruges til at berige og strukturere den igangværende proces”* (Dewey2005:16). Læreprocessen skabes i deltagelse i fællesskabets processer, og dette er en nuancering af den klassiske danske folkeskoleforståelse af Dewey, som fortaler for en individualiseret og barnecentreret pædagogik. Fokus i denne demokratiforståelse er centreret mod skabelsen af magtfrie rum til at reflektere i, til at modnes og lære i.

Læring handler om relationen mellem det enkelte menneske og dets omverden i et refleksionspotentiale, hvor refleksionen identificeres som intelligente tanker og handlinger, der gensidigt tilskynder hinanden, og derved omsættes til ny viden. Læringstransformationen anses som en kontinuerlig og ubrudt proces, der både kan være individuel og kollektiv. Læreprocessen er dog afhængig af erkendelsesmæssige tvivlsdimensioner, da refleksionen og læreprocessen er afhængig af udfordringer og modstande, for at skabe nye handlinger og betydninger. Netop derfor indeholdes der, i denne afhængighed, et element af mesterlærelignende relationer mellem læreren og eleven samt et forhold mellem tradition (indholdet) og læring. *”…indførelse i traditionen er et middel til at frigive og styre de lærendes ressourcer. Men vi skal også huske på, at individets lyst til og behov for at gå ind i aktiviteter er en nødvendig forudsætning for, at traditionen kan blive en faktor i hans personlige vækst…samt også at han på sin egen måde selv skal se relationerne mellem de midler og metoder, der anvendes, og de opnåede resultater. Ingen andre kan se for ham, og han kan ikke se blot ved at ”få det at vide”, selvom den rette form for instruktion kan guide hans syn og derfor hjælpe ham til at se det, han har behov for”* (Dewey i Brinkmann2006:183). Indføringen i traditionen skal give mening for eleven, og denne skal kunne se betydningen for dennes liv. Der er hermed en forskydning hen imod en fællesskabscenteret position stående mellem den lærende og traditionen (indholdet). Læring for Dewey er, *”at bestemte forudeksisterende funktioner hos den lærende bruges under social indflydelse i samfundsmæssige praksisser i direkte interaktion med miljøet”* (Dewey i Brinkmann2006:203).Med denne forståelse kan undervisningsdifferentieringens individualiseringsfokus sættes ind i en meningssammenhæng i den fælles læreproces rundt på skolerne.

Læring er modtaget hos den enkelte, når *”…erfaringsverden er beriget med meningsindhold”* (Brinkmann2006:198), og når den enkelte og fællesskabet er blevet *”…bedre til at kontrollere fremtidige erfaringer”* (Brinkmann2006:198). Det store spørgsmål er dog, hvordan en berigelse eller reorganisering kan rammesættes i skolen. Svaret må være, at det blandt andet rammmesættes gennem den grundlæggende forståelse af de anvendelsesmuligheder, der ligger gemt i princippet om undervisningsdifferentiering. *”Den eneste måde, hvorpå voksne bevidst kontrollerer den slags opdragelse, som de umodne får, er ved at kontrollere det miljø, i hvilket de handler og altså tænker og føler. Vi opdrager aldrig direkte, men indirekte ved hjælp af miljøet”* (Dewey i Brinkmann 2006:198). Der er et vist behavioristisk træk i ovenstående citat, men Dewey udvider læreprocessen til at inddrage den lærende som deltager *”…i den fælles aktivitet, så han oplever dens succeser som sine egne successer, dens fiaskoer som sine egne fiaskoer”* (Dewey i Brinkmann2006:199). Den fuldgyldig lærende deltager forstår egne erfaringers betydning, mening og værdi i den sociale kontekst, hvor erfaringen er opstået. Det centrale er her ”deltagelse”, som deltagelse i sociale praksisser med et indhold af gøremål. Der er tale om gøremål, der er gavnlige og nødvendige for fællesskabet, og med noget på spil for den enkelte lærende. *”Vi lærer ved at gøre, og vi lærer primært det, vi gør (og ikke det, vi ikke gør!). Læring foregår ved at deltage i sociale praksisser, hvor man ikke bare ”trænes på”, men også sættes i stand til at forstå de givne praksissers betydning og værdi”* (Brinkmann2006:209). Den lærende er optaget og interesseret med en involverende tilgang til at rekonstruere tidligere erfaringer, hvis eller når *”Vejen til denne form for deltagelse indebærer, at den lærende kan se formålet med deltagelse, og dette kan man, hvis undervisningens materiale er knyttet til den lærendes erfaring, til vedkommendes mål* (Brinkmann 2006:200). Dette er netop en af de væsentligste konklusioner i dette speciale, at undervisningsdifferentiering har en klar sammenhæng med det faglige indhold; med lærerens indsigt i den enkelte elevens behov og udviklingspotentialer; elevens indsigt og inddragelse i egen læreproces, samt med lærernes efterfølgende didaktiske valg for undervisningen.

# Metode

Da jeg startede udarbejdelsen af dette speciale i juni 2012, omtalte jeg problemstillingen for en lærer, Helle, der efterfølgende sendte følgende besked til mig:

*Hej Flemming Det bliver spændende at drøfte. Der er mange holdninger til, hvad man opfatter som differentiering - og ofte udføres dette ustruktureret - on and off "du får lige et ekstra ark, som er lidt sværere/lettere, indtil de andre er færdige" eller "du læser bare det halve af, hvad de andre gør" etc. Der er lige så mange indfaldsvinkler til differentiering, som der er elever i en klasse, fordi læringsstile og personlig udvikling også skal indgå i planlægningen og evalueringen af undervisningen. Puha - svært og udfordrende. Venlig hilsen Helle.*

Således blev den første praksisfortælling skabt til empirien til dette speciale!

## Empiri - Undersøgelsens formål og rammer

Empirien er baseret på forskellige former for indsamling af viden om, og indsigt i, begrebet undervisningsdifferentiering. Dokumentationen søges indeholdende både kvalitative og kvantitative data i beskrivelsen af centrale dele af, og udfordringer, omkring differentieringsopgaven for lærerne. Empirien har sit fundament i to evalueringsrapporter fra Danmarks Evalueringsinstitut, fra 2004 og 2011. Størstedelen af dokumentationsmaterialet har dog et kvalitativt udtryk, da disse data behandles yderligere i rapporternes analyser. Derudover anlægges der en kvalitativ tilgang, gennem nogle subjektive praksisfortællinger lavet af lærere, der aktuelt står med opgaven omkring den enkelte elevs behov, forudsætninger og udfordringer i skolehverdagens praksisfelt. Gennem empirien (evalueringsrapporterne og praksisfortællingerne) og via den teoretiske fremstilling, undersøges specialets problemformulering.

På baggrund af det empiriske materiale udformes en form for dokumentation af fortolkningsmønstre hos lærerne, vedrørende deres forståelse af princippet om, og udførelse af, undervisningsdifferentiering. Hermed vil fokus være på at undersøge lærernes forståelser og håndtering af opgaven, der ligger indeholdt i princippet om undervisningsdifferentiering. Der er fokus på det videreudviklende perspektiv, og de udfordringer dette får for lærerne. Dette med en erkendelse af, at denne udvikling har sit udspring i den erfarede virkelighed, som den viser sig for subjektet (læreren), og som afdækkes gennem fortællingen og den efterfølgende fortolkning. Fænomenet træder frem for subjektet, og der opstår en mulighed for en erfaringsmæssig læreproces, der i dette tilfælde kan udvikle og professionalisere lærernes forståelse og anvendelse af princippet om undervisningsdifferentiering.

Praksisfortællingerne (empirien) har sin ramme omkring et centralt stillet spørgsmål – bilag 1. Fortællingerne indhentes hos tilfældigt, udvalgte lærere på fynske folkeskoler. I disse fortællinger søges identificeret og samlet nogle centrale, typiske mønstre. Disse typiske mønstre anvendes i den videre teoristyrerede analyse af begrebet undervisningsdifferentiering.

## Analytisk tilgang og valg af teori

Udgangspunktet for dette speciale er en teoristyret analysemodel, der forsøger, ved såvel en normativ, som en deskriptiv analyse, at give et bud på fortolkningsmønstre, status og fremtid for princippet om undervisningsdifferentiering. Der anlægges en pragmatisk tilgang via et fundament i Deweys forståelsesramme, med et tilsnit af en sociokonstruktivistisk forståelse af læreprocesserne (deltagelse, deltagelsesmuligheder, læringsmiljø). Forståelsen konstruerer sig på forestillingen om, at læring skabes mellem mennesker, som en social handling eller proces. Dette har den konsekvens for den enkeltes læring og udvikling, at *”…For individer betyder det, at læring er et spørgsmål om at engagere sig i og bidrage til deres fællesskabers praksis”* (Wenger2003:135). Disse praksisfællesskaber er dynamiske, og under konstant meningsforhandling og forandring i de indbyrdes relationer, som eleven er en del af, i konteksten med andre elever, lærerne og indholdet af selve undervisningen. Opgaven for skolen må være at skabe en meningsfuldhed gennem det *”…at være aktive deltagere i sociale fællesskabers praksisser og konstruere identiteter i relation til disse fællesskaber”* (Wenger2003:131).

Princippet om undervisningsdifferentiering beskrives med baggrund i aktuel lovgivning og Evalueringsinstituts rapporter fra 2004 og 2011.

I analysen af det empiriske materiale arbejdes der med de beskrevne grundopfattelser, eller typiske mønstre, i lærernes praksisfortællinger. Denne erfaringsorienterede, og samtidigt fortolkende, metodologi skal ses som det grundlæggende træk i specialet. Jeg vælger på den måde at afgrænse min undersøgelse ud fra en forforståelse, hvor min egen praksis, erfaringer og teori danner baggrund for det fænomen (princippet om undervisningsdifferentiering), som jeg ønsker undersøgt i forhold til at opnå en viden om, og yderligere forståelse af, undersøgelsesfeltet.

Grundfundamentet i specialet er spørgsmålet om, hvad undervisningsdifferentiering egentligt handler om. Der præsenteres en forståelse af undervisningsdifferentiering som princip for al undervisning, hvor indholdet, og samspillet mellem deltagerne i undervisningen, er centralt. Dette perspektiveres ved Dewey og Klafki med fokus på samspillet mellem det ydre, objektive (*indholdet*) og den indre, subjektive læreproces (*at lære at lære*), samt lærerens og fællesskabets betydning for denne proces. Deweys forståelse af udvikling og læring er fundamentet, da han netop anviser en mulig læringsretning for folkeskolen, hvor han viser *”…hvorledes læringssubjektet og verden i samtidighed åbner sig for hinanden”* (Rømer2005:168), og hvor han kombinerer den individuelle og kollektive dimension. Dette er netop specialets grundforståelse af undervisningsdifferentiering*.* Specialet tilstræber, gennem Dewey som optik, at formulere et svar på en skolepraksis, der tager hensyn, dels til samfundets krav og forventninger til indholdsdimensionen, og dels til elevens læreproces og de udfordringer eleven vil møde i fremtiden, gennem en differentieret undervisning med fokus på alle elevers behov og forudsætninger.

Dannelsesperspektivet bag princippet om undervisningsdifferentiering belyses yderligere med Dewey. Spørgsmålet er, hvilken retning undervisningen/dannelsen i konteksten enhedsskolen/ undervisningsdifferentiering skal forfølge? I forlængelse af dette beskrives Klafkis forståelse af indre differentiering af undervisning, som et bud på en differentiering, så hver enkelt elev støttes optimalt.

Analysen af praksisfortællingerne, og mønstrene heri, søger at perspektivere forståelserne af undervisningsdifferentiering mod et fremtidsrettet udviklingspotentiale. Med dette søges der skabt et fundament for en meta-reflektorisk analyse, der gerne skulle udmønte sig i en personlig, og mere reflekteret forståelse af undervisningsdifferentiering, som, beskrevet i lovgivningen, det bærende princip i den danske folkeskole. Alt dette perspektiveres i analysen mellem empiri og teori og i den endelig konklusion.

## Dataindsamlingsteknik

For at undersøge problemstillingen yderligere har jeg valgt at tage udgangspunkt i en kvalitativ indgangsvinkel – den narrative fortælling gennemført via metoden: *”praksisfortællinger og metafortælling”* (Reference til nedenstående ses i litteraturlisten under afsnittet ”Litteratur til fortællinger”).Undersøgelsesgenstanden i praksisfortællingerne er læreren og dennes praksis, samt dennes subjektive oplevelse af begrebet *undervisningsdifferentiering.* Der forsøges at identificere mønstre i lærernes fortolkninger af begrebet. Disse mønstre udvælges enten på grund af deres typicitet, eller fordi de fremtræder med vigtighed i forhold til at indfange lærernes forståelse af, og bidrag til, en differentieret undervisning.

Den narrative tilgang inddrager både kontekstens betydning for den pædagogiske praksis, og samtidig afspejler den en pædagogisk, didaktisk faglighed. Med den subjektive tilgang fremskaffes ikke viden, som er en eksakt genspejling af de pædagogiske processer ved arbejdet med undervisningsdifferentiering, men der frembringes viden om, hvordan læreren iagttager, erkender og fortolker begrebet. Med dette gives et indblik i den faglighed, som læreren udtrykker sin praksis igennem, med mulighed for udvikling af professionens virke.

****

”Kilde ukendt”

PRAKSISFORTÆLLINGEN: Praksisfortællingen er lærerens individuelle fortælling om, og opfattelse af, begrebet: *undervisningsdifferentiering,* beskrevet af folkeskolelærere fra forskellige skoler.

PRAKSISFORTÆLLINGERNE: Et niveau for et pædagogisk fortællefællesskab, der tager afsæt i en serie af læringshistorier omkring fortolkningen, og forståelsen, af begrebet *undervisningsdifferentiering –* typiske, overlappende mønstre opstår i gruppens samlede praksisfortællinger.

METAFORTÆLLINGEN: Metafortællingen er et fælles fundament i en gruppe-subjektivitet, hvor skolens ansatte, i metafortællingen, kan tage sit praksis- og læringsudgangspunkt i et bestemt syn på undervisningsdifferentiering. Empirisk arbejdes der med de beskrevne grundopfattelser i lærernes praksisfortællinger, omsat i mønstre (metafortælling) over temaet. Selve metafortællingen er en sammenskrivning af de typiske mønstre, der kan identificeres i de modtagne praksisfortællinger. Selve metafortællingen gennemføres ikke, men der arbejdes alene med de identificerede mønstre.

Metoden er én måde at systematisere, og professionalisere, empiri-indsamlingen i en kompleks skolekontekst, hvor den indsamlede empiri beskriver viden om, og indsigt i, lærernes tanker, forståelser og handlinger i, og omkring, opgaven med at differentiere undervisningen. Den kan fortælle om indholdet, og til dels kvaliteten af den pædagogiske praksis, set ud fra den professionelles egne erfaringer og oplevelser med undervisningsdifferentiering. Der er fokus på det subjektive perspektiv, fordi den enkelte fortælling netop er oplevet og fortalt af et menneske, og som sættes i karakter gennem den fortællende struktur. Desuden er der i tilgangen fokus på deltagerperspektivet med dennes andel som medforsker i egen praksis. En styrke ved praksisfortællinger i en pædagogisk og læringsmæssig kontekst er, at de indfanger subjektive, betydningsfulde pædagogiske, eller læringsmæssige, ”øjeblikke”, der ellers har en tendens til at blive overset. Metoden er således ikke en vurdering af den enkelte lærers differentieringskompetencer, eller et forsøg på at frembringe en objektiv viden omkring undervisningsdifferentiering. Fokus er på at ”se og identificere” forskellige oplevelser og opfattelser af begrebet undervisningsdifferentiering, til den videre analyse og kvalificeret håndtering af en differentieret undervisning. Lærernes beskrivelser kan give dem mulighed for at fortolke, og reflektere, over deres selvoplevede fortællinger og handlemønstre. Lærerne kan stille skarpt på de relationer, handlinger og vilkår, der udspiller sig i deres undervisningspraksis. På den måde bliver det måske muligt at bryde med traditionelle handlemønstre og skabe nye muligheder for en undervisningspraksis, der bygger på princippet om undervisningsdifferentiering, som det bærende element i feltet omkring elevernes optimale udvikling.

Mønstrene (og evt. efterfølgende metafortællingen) er, i denne sammenhæng, en overordnet, samlet fortælling, der er skrevet sammen på baggrund af oplevelser, refleksioner og analyser over en række praksisfortællinger inden for temaet. Ved hjælp af mønstrene/metafortællingen kvalificeres dialogen, udover disse øjebliksbilleder i praksisfortællingerne, til at sige noget mere generelt og samlet om forståelsen af princippet om undervisningsdifferentiering. Gennem den fælles, subjektive dialog gives der mulighed for at anlægge en tydeligere forståelse af undervisningsdifferentiering. Hermed fremavles en mere kvalitativ, faglig forståelse og kultur på skolerne, samt en mulig justering af skolens pædagogiske praksis, set i forhold til arbejdet med en differentieret undervisning for alle elever.

Metafortællingen kan således, i en senere kontekst, anvendes som udviklingsmetode til at skabe en fælles forståelse af begrebet undervisningsdifferentiering på skolerne.

## Organisering af fortællingerne

Temaet for praksisfortællingerne vælges ud fra ønsket om at undersøge et specifikt område i skolens virkelighed. Fortællingen skal være subjektiv, selvoplevet og illustrere lærerens forståelse af tilgange, handlinger og udfordringer i forbindelse med temaet, og der er ingen direkte krav til form og indhold. Følgende er den tekst som lærerne modtog inden deres udarbejdelse af praksisfortællingen: **Undervisningsdifferentiering i din forståelse og håndtering af elevernes læreproces?** *Skriv en kort praksishistorie om, hvordan du ser, fortolker, opfatter undervisningsdifferentiering i din tilgang til elevernes læring!*

*Det må gerne være nogle overvejelser omkring din opfattelse, fortolkning og håndtering af kravet omkring undervisningsdifferentiering i undervisningen. Der er ingen krav til form og udtryk, men beskrivelsen skal gerne have en længde på mellem 1200-2400 anslag (mellem 1/2 og 1 side). Dog må du selvfølgelig gerne bruge den nødvendige mængde ord til at beskrive din forståelse/fortolkning af begrebet. Fortællingen skal være subjektiv, selvoplevet og illustrere bl.a. dine observationer, tilgange, handlinger, forståelser, fortolkninger og udfordringer m.m. i forbindelse med håndtering af princippet omkring undervisningsdifferentiering.*

I fremgangsmåden ligger en udviklingsproces, der kan betragtes som en hermeneutisk spiral, hvor den nye indsigt, man får ved at forstå, fortolke og reflektere over tegn og mønstre, kan bidrage til nye handlinger. I denne erfaringsorienterede tilgang er det i særlig grad fortolkerens andel, der er det interessante for udviklingen af skolens praksis. Praksisfortællingerne, som empirisk metode, kvalificerer undersøgelsesfeltet, da disse ses som talerør, der *”…egner sig til at undersøge menneskers forståelse af betydninger i deres livsverden, beskrive deres oplevelser og selvforståelse og afklare og uddybe deres eget perspektiv på deres livsverden.”* (Kvale1997:111). Hermed kommer lærernes forståelse af undervisningsdifferentiering og arbejdet med at udfolde en differentieret undervisning i spil i deres italesættelse af undersøgelsesfeltet.

Som i interviewets indhold opstår der i fortællingerne, mellemmenneskelig fortælling, der er en italesættelse (sammen) af noget (indhold), hvor Kvale beskriver ”sam”-talen: *”hvori data opstår i en mellemmenneskelig relation. Viden bliver skabt og produceret af intervieweren og den interviewede i fællesskab…der kan producere ny, troværdig og interessant viden.”* (Kvale 1997:158). På denne måde bruges metafortællingen efterfølgende i den organisatoriske læreproces på skolen. Formen har en eksplorativ tilgang, som fordrer et åbent spørgsmål eller tema, og fortællingen (som interviewet også gør) er med *”til at illustrere nogle mere generelle fænomener”* (Kvale1997:105) omkring forståelsen og håndteringen af undervisningsdifferentieringsbegrebet.

Selve udvælgelsen har været tilfældig, idet lærere på tre forskellige skoler har fået præsenteret arbejdsbilaget, og de har efterfølgende selv valgt, om de ville deltage. Der var ikke noget krav om, at de praksisfortællende lærere skulle være særligt (positivt) repræsentative for lærerstanden, eller besidde en ”vis kvalitet”, men alene erhvervsaktive lærere i folkeskolen. Altså en bevidst (fraværende) metodisk stringens i udvælgelsen, for at fastholde den subjektive, kvalitative tilgang.

Intensionen med disse praksisfortællinger var at indkapsle den, i indledningen, problematiserede status og anvendelse af undervisningsdifferentieringsbegrebet og dets virke i praksis. Fortællingerne skulle ikke fremelske en diskrepans mellem forståelse af undervisningsdifferentiering og udførelsen heraf. De skulle alene illustrere eksistensen af en virkelighed, der er præget af lærernes forsøg på forståelse og håndtering af begrebet. Derfor har temaet for fortællingen en løsere struktur, og dermed åbnes der for muligheden for spontant at beskrive opfattelser og praksis. Således fastholdes formålet med hele undersøgelsen: at forstå begrebet undervisningsdifferentiering, dets status, vilkår og udviklingsmuligheder. I dette ligger en forforståelse omkring lærernes arbejde, med koblingen mellem den subjektive læreproces, den objektive indholdsdimension, evalueringsudførelsen og dennes betydning for de videre didaktiske valg - implicit i dette ses en tendens til handlinger, der er baseret på unuancerede og usystematiske tilgange til elevernes individuelle behov og forudsætninger. Derfor beskæftiger analysen af mønstrene, og de udvalgte teorier, sig også med at kunne være et redskab i en forståelses- og handlingsorienteret udviklingsproces mod en ændring af viden og praksis.

## Verificering af empiri

Det er ikke en stringent metode eller validitet i klassisk forstand, men kvalitativ validitet, som bliver forhandlet og accepteret processuelt. Viden finder her sin eksistensberettigelse i nytteværdien og brugbarheden, og vil ikke længere forsøge at legitimere sig gennem bestemte grundregler eller dogmer for sandhed. Dette er vel netop læreprocessers vilkår – dets uhåndterbare og, mere eller mindre, usynlige virkelighed, der forsøges belyst i forholdet mellem lærernes forståelse af undervisningsdifferentiering og deres udmøntning af denne forståelse.

Forholdet omkring verificering af empiri handler om, hvorvidt den er generaliserbar, pålidelig og gyldig. Den narrative tilgang, gennem en kvalitativ indsamlingsform af praksisfortællinger, kan anklages for *ikke* at overholde nogle at de 3 krav, jf. Kvales *”Ti standardindvendinger imod interviewforskning”* (Kvale1997:272). Det er ikke generaliserbart på grund af den manglende kvantitative mængde af fortællinger; fortællingerne er ikke pålidelige, fordi det hviler på subjektive og partiske indtryk; det er ikke validt, fordi det afhænger af subjektivt, styrende spørgsmål fra opgavestillerens side. Der er i den valgte tilgang i empiriindsamlingen med praksisfortællingerne netop forsøgt at drive den personlige, subjektive vinkel ind i materialet. Dette er i tråd med tilgangen i specialet, med den Deweyske forståelse, hvor virkeligheden er uden fast fundament, sikre sandheder og fast mål, og hvor virkeligheden er under stadig forhandling, udvikling og forandring. Derfor kan kravene om generaliserbarhed, pålidelighed og validitet, byggende på en forforståelse af at verden er objektiv og målelig, godt opgives. Sandhed er ikke universel, og denne må derfor bestemmes i praksis gennem teorier og begreber som redskaber, der bruges og accepteres i praksis. Det subjektive element er netop praksisfortællingens force. Den viser, at lærerne tænker og oplever begrebet undervisningsdifferentiering forskelligt, og den giver potentiale til at undersøge, hvori denne forskellighed består. Der opstår hermed en mulighed for perspektivmangfoldighed, der kan give nye kvalitative baner i forståelsen af undersøgelsesfeltet.

Det giver under ingen omstændighed nogen mening at finde denne objektive sandhed for den enkelte lærers professionalisering, i forståelsen og håndteringen af en differentieret undervisning, men validiteten skal søges i processen, og i forhandlingen af den fælles, subjektive forståelse. Med Kvales ord: *”Opfattelsen af viden som virkelighedens spejl er blevet erstattet af viden som social virkelighedskonstruktion. Sandheden konstitueres gennem dialog; gyldig viden opstår, efterhånden som modstridende fortolkninger og handlemuligheder diskuteres og forhandles…”* (Kvale1997:234). Lærerne bliver hermed vidensproducenter og udgør derfor væsentlige forudsætninger for den videre succes omkring kvalificeringen af den differentierede undervisning. Viden skal ikke legitimeres, men accepteres i denne forståelse. I dette ligger en klar forskydning fra legitimitet af viden, med fundament i et eksakt videnskabsteoretisk grundfundament og epistemologi, til en videnssituation, der er centeret omkring nogle acceptregler. Det er dog vigtigt at holde relativismen stangen ved en forståelse af, at legitimiteten skabes ved at den rette viden ikke udvikles uden fundament i pragmatik, moral og sociale kontekster.

# Baggrund og status fra aktuel lovgivning, forskning og undersøgelser

## Baggrund for princippet om undervisningsdifferentiering

Hvad ved vi om undervisningsdifferentiering, som det bærende princip i den danske folkeskole? Begrebet undervisningsdifferentiering, og idéen bag begrebet, dukker op slutningen af 1960´erne i diverse pædagogiske udviklingsarbejder, med udelte klasser. Folkeskolen var i den periode karakteriseret ved en udpræget organiseringsform omkring elevdifferentiering (det organisatoriske differentieringsprincip). Tidligere – (måske endog stadigvæk i 2012?) – var der, blandt de professionelle et stort ønske, om at arbejde med homogene gruppe (niveaudeling), men denne forståelse udfordredes af idealet om det lige samfund, med lige vilkår for alle. I 1975 indførtes den udelte skole, med en fortsat mulighed for niveaudeling i visse fag. Der var da kun tale om ét skridt på vejen, da folkeskolen forlod elevdifferentiering i 1993. Med indførelsen af enhedsskolen afskaffede man den permanente niveaudeling, med den konsekvens, at undervisningsdifferentiering blev skolens bærende princip. Det organisatoriske princip om elevdifferentiering erstattes af det pædagogiske princip om undervisningsdifferentiering. Med Klafkis ord: *”Med ´indre differentiering´ menes alle former for differentiering, som tages i anvendelse inden for en fælles undervisning i en klasse eller læringsgruppe, til forskel fra de former for såkaldt ydre differentiering, hvor elever på grundlag af forskellige inddelings- eller udvælgelseskriterier…opdeles i grupper, som rent rumligt er adskilt fra hinanden og undervises af forskellige personer”* (Klafki2011:209).

Bag begrebet om undervisningsdifferentiering ligger en forståelse af princip fremfor metode. *Et princip for undervisning, der bygger på samarbejde. Her indgår elevernes forskellige forudsætninger, potentialer, behov og motiver med henblik på at nå såvel individuelle som fælles mål.* (Hansen & Robenhagen 1994 i Egelund 2010). Ole Warming har beskrevet det således: *”Fælles emne, mål og oplæg for undervisningen, men forskellige fordybelsesgrader, forskellig tidsanvendelse, forskellige materialer og større eller mindre behov for lærerstøtte.”[[3]](#footnote-3)* Ifølge Poul Nissen præciserer Undervisningsministeriet i 2004 det didaktiske princip med ordene: *”Undervisningen skal tilrettelægges, så den svarer til den enkelte elevs behov og forudsætninger, og undervisningen skal rumme udfordringer til alle elever samtidig med, at man bevarer fælleskabets muligheder og forbereder eleverne til at samarbejde om at løse opgaverne”* (Nissen i Egelund2010:54). Der ligger en dobbelt målsætningshensigt og udfordring for lærerne i disse definitioner, der understreger, at undervisningsdifferentiering må realisere den enkelte elevs individuelle mål, i tæt kollaboration med de læringsforløb, som er fælles for den sociale enhed (klassen), som eleven er placeret i. Lærernes centrale rolle, i udførelsen af den differentierede undervisning i fællesskabets kontekst, kommer til udtryk i selve ansvaret for den differentierede undervisning. *”Undervisningsdifferentiering er, når der på lærernes initiativ etableres et læringsmiljø, der giver inspiration, plads og mulighed for den enkelte elev til – i samspil med andre – at udvikle sig optimalt, fagligt såvel som socialt”. [[4]](#footnote-4)*

Der er stor enighed blandt de danske lærere om, at undervisningen skal differentieres (98% ”overvejende enige” eller ”enige”) og 94 % vurderer, at de i ”nogen eller høj grad” underviser differentieret (EVA-brugerundersøgelse 2004:3). Dog viser begge rapporter fra Danmarks Evalueringsinstitut i 2004 og 2011, at det har været særdeles problematisk for læreren at håndtere opgaven med differentiering i skolens praksis. I 2003 genindførtes muligheden for at dele eleverne ind på forskellige indhold, afhængigt af deres faglige niveau (holddannelse). Ved dette opstår en negativ forskydning af princippet, tilbage til det klassiske organisatoriske differentieringsprincip, elevdifferentiering. Det er samtidigt et problem for skolen, at begrebet fortsat fremstår så abstrakt og diffust, at lærerne og skolerne ofte forveksler princippet om undervisningsdifferentiering med begreber som niveaudeling og individualiseret undervisning. Hermed bliver der i praksis tale om, at holddeling og niveaudeling er lærernes næstbedste bud på en mulig tilrettelæggelse af en differentieret undervisning.

## Folkeskoleloven af 1993 og undervisningsdifferentiering

Princippet om undervisningsdifferentiering indføres med skoleloven af 1993, hvor det i paragraf 18, stk. 1-2 beskrives som følgende: *”Undervisningens tilrettelæggelse, herunder valg af undervisnings- og arbejdsformer, metoder, undervisningsmidler og stofudvælgelse skal i alle fag leve op til folkeskolens formål og varieres, så den svarer til den enkelte elevs behov og forudsætninger. Det påhviler skolelederen at sikre, at klasselæreren og klassens øvrige lærere planlægger undervisningen, så den rummer udfordringer for alle elever”.* Folkeskoleloven siger således tydeligt, at undervisningen i alle folkeskolens fag skal tilrettelægges, så den svarer til den enkelte elevs behov og forudsætninger, men dog uden at nævne selve ordet undervisningsdifferentiering i lovteksten. I 2010-udgaven af folkeskoleloven (gældende lov) præciseres det, at dette gælder både for mål for fag og emner. Der findes ikke en nærmere formel definition af begrebet, end den i § 18, eller en nærmere beskrivelse af, hvordan der differentieres, med undtagelserne, der vedrører undervisnings- og arbejdsformer, metoder, undervisningsmidler og stofvalg. I selve bemærkningerne til loven er der dog en kobling til både den løbende evaluering og til målfastsættelsen for den enkelte elev, som læreren er forpligtet på. Der står følgende: *”(…) princippet om undervisningsdifferentiering, idet undervisningen i alle fag forudsættes at tage udgangspunkt i den enkelte elev forudsætninger og aktuelle udviklingstrin med sigte mod, hvad den enkelte elev kan nå”* (EVA-rapport2011:20). Men som en indirekte konsekvens af lærernes metodefrihed (§ 18, stk. 4) angiver loven ikke, hvordan denne opgave skal gennemføres eller på hvilket niveau eller hvilket kriterier, der definerer hvornår undervisningen er tiltrækkeligt differentieret. Dette efterlader lærerne med en væsentlig fortolkningsopgave vedrørende intensionen bag, indholdet og udførelsen af den differentierede undervisning.

Med indførelsen af ”Fælles Mål” tydeliggøres kravet og forventningerne til lærerne vedrørende opgaven omkring undervisningsdifferentiering: *”Undervisningsdifferentiering skal være et redskab der skal sikre at målene opfyldes, ligesom målene skal understøtte en differentieret undervisning”.* (EVA-rapport2004:21). I dansk faghæftet fortsættes med følgende: *”Undervisningsdifferentiering er et princip for tilrettelæggelse og gennemførelse af undervisningen i en klasse eller gruppe, hvor den enkelte elev tilgodeses, samtidig med at man bevarer fælleskabets muligheder…En undervisning, der bygger på undervisningsdifferentiering, tilrettelægges, så den både styrker og udvikler den enkelte elevs interesser, forudsætninger og behov, og så den indeholder fælles oplevelser og erfaringsgivende situationer…”* (Fælles Mål, Dansk2009:68). Det er her tydeligt, at der er tale om et princip, der fordrer, at lærerne tænker undervisningsdifferentieringen ind i planlægningen, gennemførelsen og evalueringen af undervisningen, men nogle konkrete handlingsanvisninger gives ikke. Tilgangen fastholder udfordringen om, at læreren i tilrettelæggelsen af undervisningen skal træffe en række valg, der understøtter alle elevers optimale udvikling i fællesskabets kontekst. Lærerens didaktiske valg af indhold og undervisningsformer udfordres af en differentieringsdimension, som rækker ud over de individuelle behov og ønsker, jf. Deweys sondring mellem objektive og indre vilkår, samt kravet om bevaring af fællesskabets dimension.

Lærerens almendidaktiske og fagdidaktiske evner og redskaber, evalueringskompetencer, men også personlighed og fremtoning, får betydning for gennemførelsen af en kvalificeret differentieret undervisning. Undervisning kræver både indlevelse og nærvær, såvel som lærerens faglige distance og overblik. Her kommer den professionelle lærer for alvor i spil som den, der skal overbevise eleven om lysten til yderligere forstyrrelse og læring.

## Den empiriske status: 2004-evalueringsrapport om undervisningsdifferentiering

I perioden december 2003 til november 2004 udarbejdede Danmarks Evalueringsinstitut en større evaluering af undervisningsdifferentiering. Evalueringen havde fokus på, hvorledes undervisningsdifferentiering udmøntes i praksis i danske folkeskoler, og hvilke muligheder og barrierer der er for en undervisning, som tager udgangspunkt i den enkelte elevs behov og forudsætninger. Hensigten med resultaterne fra denne rapport var, at disse kunne danne grundlag for det fortsatte arbejde med tilrettelæggelse og gennemførelse af en differentieret undervisning. Rapportens vurderinger og centrale anbefalinger vil blive behandlet i 3 overskrifter: Forståelse af begrebet, elevevaluering og elevinddragelse.

Lærerne skal være mere systematiske og skarpe i deres forståelse og håndtering af den differentierede undervisning, da evalueringen påviser, at lærerne har forskellige grundopfattelser af begrebet undervisningsdifferentiering. *”…lærerne udtrykker usikkerhed eller har så forskellige opfattelser af begrebet* (EVA-rapport2004:7). De føler sig usikre på, hvordan undervisningsdifferentiering skal udmøntes i praksis, bl.a. på grund af, at der fra centralt hold eksisterer nogle uklarheder med begreber som f.eks. elevens forudsætninger, behov og potentialer. Hvad henviser disse begreber til?, og hvordan har deres indbyrdes samspil betydning for en kvalitativ undervisningsdifferentiering? En af anbefalingerne er, at lærerne og ledelsen formulerer en fælles forståelse af begrebet undervisningsdifferentiering på det lokale lærerværelse. Argumentet er, at en fælles forståelse kan være med til at sikre, at lærerne kan tilrettelægge en undervisning, der udfordrer alle elever til at udvikle viden, færdigheder og nysgerrighed.

Lærerne skal sætte ord på deres forventninger til den enkelte elev. En klar anbefaling er, at lærerne tydeligere fastsætter mål for den enkelte elev og løbende evaluerer elevens udbytte af undervisningen, da dette er en forudsætning for at tilrettelægge og gennemføre en differentieret undervisning. I praksis ses dog, at lærernes forventninger til den enkelte elevs opgaveløsning og udbytte af undervisningen ofte er uudtalte og baseret på usystematiske iagttagelser[[5]](#footnote-5). *”Disse elevgennemgange er ofte præget af en manglende systematik, dokumentation og skriftlighed, og de baseres ofte på lærernes uformelle iagttagelser af eleverne”* (EVA-rapport2004:8) og *”OECD´s rapport fra foråret 2004 om folkeskolen i Danmark fremhæver at lærerne ikke kan pege på kilden til deres viden om elevernes standpunkt og udviklingsbehov”* (EVA-rapport2004:78). Der er samtidig den tendens i evalueringsarbejdet på skolerne, at den løbende evaluerings indhold alene anvendes til at beskrive elevens standpunkt, sat i anvendelse ved informationer til forældrene, eller der er *”…en tendens til at lærerne anvender deres viden om den enkelte elev til at danne grupper, udvælge materialer af forskellig sværhedsgrad eller i nogle tilfælde henvise dem til specialundervisning”* (EVA-rapport2004:57). Anbefalingen går på at udarbejde retningslinjer med en større grad af systematik og skriftlighed i forbindelse med lærernes løbende iagttagelse og evaluering af eleven. Dette bør gøres, så den løbende evaluering af eleverne sikrer en progression i elevernes læring, således at målene for den enkelte elev kan styre tilrettelæggelsen af undervisningen, og derved skabe en differentieret tilgang til elevens læreproces.

En tredje tydelig opgave for lærerne, set fra evalueringsinstituttets side i 2004, er, at lærere i højere grad skal samarbejde med eleverne om at fastlægge individuelle mål. For ofte ses en undervisning, der udelukker elevernes inddragelse og bevidsthed om, hvad de skal lære. *”…elevinddragelse, målfastsættelse og løbende evaluering generelt ikke er parametre, lærerne opererer med i deres tilrettelæggelse og gennemførelse af en differentieret undervisning”* (EVA-rapport2004:8) og *”Generelt er elevinddragelse ikke et parameter i lærernes forståelse af undervisningsdifferentiering”* (EVA-rapport2004:47). En vigtig forudsætning for, at eleven får en mere aktiv rolle i egen læreproces, er netop at denne kender og forstår de individuelle læringsmål og selv forpligtes til at forfølge dem, jf. grundfundamentet bag princippet omkring en differentieret undervisningstilgang. Udgangspunktet er netop her, at denne elevinddragelse fremmer elevernes motivation og bevidsthed om egen læring.

## Den empiriske status: 2011-evalueringsrapport om undervisningsdifferentiering

I 2011 rapporten er følgende elementer fremherskende: den manglende forståelse af princippet, den fejlagtige metodiske anvendelse af holddeling, samt den manglende kobling mellem evalueringen og den differentierede undervisning. Evalueringsrapporten 2011 har en vinkel i sit udgangspunkt, med hensyn til hvordan en styrkelse af lærernes evalueringsfaglighed kan have betydning for muligheden for at gennemføre en kvalificeret undervisningsdifferentiering.

Da evalueringsinstituttet forrige gang, i 2004, undersøgte, hvordan det stod til med undervisningsdifferentiering, oplevedes en stor usikkerhed på skolerne om, hvad det betyder i teori og i praksis. Der må fortsat i 2011 konstateres, at forståelsen af hvad undervisningsdifferentiering går ud på, stadig halter. Mange lærere finder det fortsat svært at differentiere undervisningen, og der hersker stadig en noget snæver forståelse af, hvad begrebet egentlig betyder, og hvordan det skal udmøntes. Ofte ses begrebet, ideelt set, bedst udmøntet i en ”én til én-undervisning” eller i en undervisning, der er centreret omkring den enkelte elev. *”De taler primært om undervisningsdifferentiering som individualiseret undervisning og som en organiseringsform de kan gribe til når det er muligt”* (Eva-rapport2011:8) I praksis omtales begrebet ofte som holddannelse, niveaudeling, individuel undervisning eller noget ”ekstramateriale” man kan gribe til, når der er tid og mulig for det. Undervisningsdifferentiering forveksles ofte med niveaudeling – her med ordene: *”Når man går ind i en klasse med 25 elever, så tænker man jo ikke 25 forskelligheder. Man laver måske en bred midtergruppe og så en gruppe på hver side”* (Eva-rapport2011 i Sproglæreren4/2011:19). Nogle lærere føler sig derfor faktisk ikke så usikre, da de håndterer udfordringen i forståelsen af, og en faktisk gennemførelse af, differentieringsprincippet, hvor de tilrettelægger undervisningen efter elevernes individuelle behov, gennem periodevist at inddele eleverne i hold eller laver temauger. *”…dokumentationen peger på at lærerne gennem holddeling forsøger at organisere sig ud af den problemstilling at deres elever har forskellige forudsætninger for at lære. Derved kommer lærernes bud på en differentieret undervisning i praksis til udtryk som en form for elevdifferentiering”* (Eva-rapport2011:63-64). Men det er ikke det samme, som at undervisningsdifferentiering gennemsyrer undervisningen som bærende princip.

Hvis der anlægges en meget fundamentalistisk tilgang til princippet om undervisningsdifferentiering, er det stadigt svært at finde skoler, hvor lærerne i praksis differentierer al undervisning, set i forhold til elevernes individuelle behov og forudsætninger. Én af hovedkonklusionerne i 2011 evalueringen er, at selv på skoler med gode rammer, set i forhold til fysisk indretning og fleksibelt, skoler hvor lærere er nået både kvantitativt og kvalitativt langt med at opstille og evaluere individuelle mål for eleverne, samt lærere, der er opmærksomme på at deres elever er meget forskellige, formår lærerne ikke at tilrettelægge en undervisning, der i tilstrækkelig grad tilgodeser elevernes individuelle behov og forudsætninger.

## Differentierede mål og evaluering

OECD konkluderede i 2004, at den enkeltfaktor, der allerbedst kunne kvalificere det danske skolesystem, var en intensiveret og styrket evalueringskultur. Der lå et væsentligt udviklingspotentiale i styrkelsen af lærernes evalueringskompetencer og på den måde arbejde mere systematisk (og differentieret) i forhold til den enkelte elev. Evalueringsfagligheden er styrket i den danske folkeskole, med diverse tiltag såsom bl.a. nationale test, elevplaner m.m., men desværre fortsat frakoblet lærernes didaktiske undervisnings- og differentieringsfaglighed. Denne dekobling, eller en manglende iøjnefaldende sammenkobling mellem mål, evaluering og differentieret undervisning, er tydelig i en skoleleders beskrivelse: *”Folk sætter mål og evaluerer i stor stil. Det næste springende punkt, som er svært at tale om, er hvordan vi bruger evaluering – og bruger den, fx til at differentiere (…) Der er vi lidt mere på gyngende grund”* (Citat fra Eva-rapport2011 i Sproglæreren4/2011:20). Hovedkonklusionen i 2011 evalueringen var desværre, at der ikke kunne påvises en tydelig kobling mellem evalueringsindsatsen og arbejdet med en differentieret undervisning i klasserne. *”Samlet set giver evalueringens dokumentation ikke anledning til at konkludere at undervisningen bliver differentieret, hvis skolerne blot sørger for at styrke lærernes evalueringsfaglighed”* (EVA-rapport2011:7).

Oftest ses således de didaktiske valg og differentieringstiltag uden kobling mellem, eller direkte konsekvens af, den enkelte elevs behov, forudsætninger og af målsætningen. I bedste fald arbejdes der med en form for differentiering, der deler eleverne op efter deres faglige forudsætninger i f.eks. tre forskellige hold, der så får hver deres undervisning – men stadigvæk ikke nødvendigvis differentieret for den enkelte på holdet. Dette ønske om at inddele på hold kan være et forsøg på at håndtere problemstillingen omkring heterogeniteten i klassene. Dette falder i tråd med Jens Rasmussens tilgang til differentiering[[6]](#footnote-6), hvor han vurderer, at lærerne kan styrke og støtte undervisningsdifferentieringen ved at inddele målene for de enkelte fag og årgange i standarder, hhv. minimum-, regel- og maksimumstandarder. Skolens Rejsehold fremlagde i juni 2010 sine anbefalinger[[7]](#footnote-7), hvor en af de 10 anbefalinger var *tydelige mål for, hvad elever skal lære*. I dette ligger det inkluderet, at man indfører differentierede mål i skolen, og en sådan præcisering af målene vil, ifølge Rejseholdet, forbedre lærernes muligheder for at differentiere undervisningen. Forståelsen skelner mellem lærerens **undervisningsmål (trinmålene i Fælles mål)** for hele klassen, og at læreren, inden for rammerne af disse trinmål, fastlægger mere differentiererede og anvendelige **læringsmål** for eleven, der mere præcist skildrer, hvad eleven skal søge at opnå viden om, eller hvad denne skal søge at kunne. Undervisningsmålene skal være brede nok til at indeholde udfordringer for alle elever, hvor læreren, sammen med elevgrupper og enkeltelever, løbende må justere læringsmålene. Målsætningsforståelsen og indblik i dette er derfor en vigtig parameter i forbindelse med håndteringen af en differentieret undervisning. Der skal således fortsat holdes et stærkt fokus på den enkelte elevs behov og forudsætninger, for at holde undervisningen differentiereret i forståelsen omkring forskellige standarder.

## Hvad handler undervisningsdifferentiering om?

Der eksisterer mange tilgange og beskrivelser af princippet om undervisningsdifferentiering, hvor der tages udgangspunkt i følgende: *”om at tage udgangspunkt i det eleverne allerede ved, deres forudsætninger, evner, ressourcer og kompetencer”, ”om at tilgodese den enkelte elevs faglige og personlige udvikling”, ”der tages udgangspunkt i den enkelte elevs forudsætninger og behov – at møde det enkelte barn præcist, hvor det er, og få det flyttet fremad”* (EVA-rapport2004:60). Overordnet set må følgende være en central forståelse af begrebet: *”(…) et pædagogisk princip der skal imødekomme elevernes diversitet og heterogenitet på en sådan måde at alle elever udfordres optimalt i alle fag (…) et grundlæggende princip lærerne skal planlægge deres undervisning ud fra – et princip der har konsekvenser for de didaktiske valg lærerne træffer når de tilrettelægger undervisningen”* (EVA-rapport2011:22). Netop principforståelsen, fremfor en metodisk tilgang, kan sætte den videre definition i retning af en bestemt forståelse af undervisningen: *”…en idé om, hvad det optimale er – med behov for modet til at efterstræbe det”. [[8]](#footnote-8)*

I forsøget på at give et kvalificeret bud på, hvorledes det står til med undervisningsdifferentieringen, skal der stilles to centrale spørgsmål: Hvilke kriterier kan identificere en differentieret undervisning (den differentierende lærer), og hvor meget differentiering skal der til, for at man kan sige, at undervisningen er tilstrækkeligt differentieret?

Der er ingen tvivl om, at der i folkeskolen udvikles en tydeligere bevidsthed om, at elevgruppen besidder en større og større heterogenitet, og i dette ligger samtidig muligheden for, på forskellig vis, at forholde sig til heterogeniteten på. Den differentieringstænkende lærer forholder sig proaktivt til denne heterogenitet i elevgruppen. Dette er idealet, hvor læreren proaktivt fokuserer på at *”tilpasse undervisningen til læringsrelevante forskelle mellem eleverne”* og læreren sikrer at *”den enkelte elev yderligere støttes ved hjælp af målstyring”* (Jens Rasmussen i Egelund2010:25). Tilgangen sikrer lærerens parathed, effektivitet og handlemuligheder i skabelsen af læringsrummet for eleverne, og den typiske ad hoc tilgang, med tilpasning undervejs, kan minimeres gennem målfastsættelse, evaluering og professionelle, didaktiske valg. Denne proaktive forholdemåde har dog sine mindre (i idealforståelsen), differentierende tilgange, hvor f.eks. læringsstile søger aktivt at tilpasse undervisningen til den enkelte elevs specifikke forudsætning for at lære. En anden tilgang til heterogeniteten er at fastholde idealforestillingen om eksistensen af en *gennemsnitselev* i forestillingen om klassen som den ideelle organisatoriske enhed i alle sammenhænge*.* Hermed kan læreren enten forholde sig passivt til forskellene i elevgruppen, og dermed i sin tilrettelæggelse, eller anvende holddeling ved at*”…anvende elevdifferentiering (substituerende) til at skabe mere homogene hold”* (EVA-rapport2011:22).

Elevens motivation for skolen og det at lære, hvor eleven har indsigt i formålet med undervisningen, er centralt. Den differentierende lærer har fokus på, og sin undervisning centreret omkring, elevens læreproces og mindre på egen gennemførelse af undervisningen. Her kan det klassiske dilemma opstå, hvis læreprocessen og motivationen alene er defineret af lærerens direkte involvering overfor den enkelte elev, med hensyn til lærerens tidsmæssige muligheder for at tilgodese den enkelte i klassekonteksten. Der er en for tæt forestilling om, at undervisningsdifferentiering handler om at individualisere undervisningen på lærerens direkte, aktive deltagelse i elevens læreproces. Eleven må nødvendigvis være mere aktivt involveret i egen læreproces, og i egne læringsmål, samt have indsigt i, og forståelse for, krav og forventninger omkring indfrielsen af disse mål. Fokus flyttes fra lærerens aktive deltagelse, til elevens faktiske involvering i processen. Lærerens andel handler om differentiering gennem didaktiske valg (på baggrund af diagnosticering af den enkelte elevs behov og forudsætninger), og i at fremme et godt, socialt og fagligt læringsmiljø for alle elever: *”Det væsentligste er at læreren forud for valg af metoder og organisering af undervisningen foretager et grundigt pædagogisk analysearbejde”* (Nordahl i Egelund2010:95, EVA-rapport2011:23).

Den differentierende lærer grundlægger sin planlægning og tager, i gennemførelse af undervisningen, udgangspunkt i en kvalitativ funderet analyse og vurdering af elevens behov og forudsætninger. Dette kræver både almendidaktiske, fagdidaktiske- og evalueringsfaglige kompetencer, og dette *”…forudsætter veluddannede lærere med sikker faglig viden, som er en forudsætning for at kunne diagnosticere elevers læringsbehov, og omfattende didaktisk kompetence, som er en forudsætning for at kunne sætte hensigtsmæssigt ind over for de diagnosticerede behov”.[[9]](#footnote-9)* Elevens læring sættes i centrum, idet der skabes en sammenhæng mellem undervisningen og elevens læreproces. Eleverne opnår en bevidsthed om målet for processen, da de kender lærerens intentioner med undervisningen. I dette ligger samtidig en bevidsthed hos læreren om, hvorledes analyseresultaterne anvendes til at afstemme undervisningen, så den udfordrer alle optimalt.

Den differentierende lærer må beherske en fagdidaktisk kompetence, der indebærer indsigt i, og evne til, at arbejde med forskelligartede og varierende tilgange til læring med de professionelle overvejelser omkring: indhold, metoder, organisering, materialer og tid. Her skal ikke vælges én, eller flere fortrukne metoder, men netop variationen og samtidigheden af disse for at tilbyde eleverne forskellige tilgange til indhold og proces.

Den differentierende lærer tænker den differentierede undervisning som et princip, der både fordrer en helhedsorienteret tilgang til læring og lærerens arbejde: *”Det er en grundlæggende adfærd, kultur eller måde at være på i klasserummet”* (Tomlinson2001 i EVA-rapport2011:25). Tilgangen vil dog samtidigt noget med eleven – ikke bare fagligt, men også personligt og dannelsesmæssigt. *”…et ideal eller syn på undervisning, der skal gennemsyre alt, hvad man gør…målet med indsatsen er at kvalificere elevernes kulturelle forskelle – fremhæve dem, så eleverne kan bruge dem i håndteringen af skolen og livet”[[10]](#footnote-10)*

## Konklusion på baggrund af 2004 og 2011 evalueringerne

Der eksisterer nogle tydelige og massive udfordringer for lærerne forbundet med at tolke, hvad princippet om undervisningsdifferentiering indebærer. Forståelserne er primært centreret omkring undervisningsdifferentiering, som er en individualiseret undervisningsform, der både tager tid fra lærerens øvrige arbejde, og som måske er med til at ødelægge den sociale dimension i den danske folkeskole. Disse fejlagtige forestillinger må udviklingsmæssigt korrigeres og forandres.

Det er desuden tydeligt, at lærernes manglende evalueringskompetencer i 2004, har stor indflydelse på forståelsen af, og evnen til, at gennemføre en differentieret undervisning. Denne problematik forandres i 2011, hvor der nok evalueres temmeligt massivt i folkeskolen, men denne kvantitative forøgelse af evalueringsindsatsen har ikke slået igennem set i forhold til en mere differentieret undervisning. Den styrkede evalueringsfaglighed mangler simpelthen en tydeligere, handlingsorienteret kobling til, og indflydelse på, en øget differentiering af undervisningen. Opgaven for skolen og lærerne er at blive skarpere på, hvilken betydning evaluering af elevens behov og forudsætninger skal have for deres undervisningspraksis, og dermed hvilken betydning undervisningsdifferentiering skal have. Men evalueringsfaglighed er ikke i sig selv en garanti for en differentieret undervisning. Der skal bygges bro, både teoretisk og praktisk, mellem selve tilrettelæggelsen og gennemførelsen af den differentierede undervisning på den ene side, og evaluering, diagnosticering, status og målfastsættelse på den anden side jf. bilag 4.

# Det kritiske intermezzo! Dansk skolevirkelighed?

## Udfordringen for skolen

Den øgede mangfoldighed - den faglige og sociale kompleksitet i elevgruppen - er én af de mest fremtrædende udfordringer, som skolerne og lærerne møder i deres skolehverdag. Dette bliver tydeligt i elevernes mange måder at lære på og motivationen herfor. Det bliver mere og mere anerkendt i skolens praksis, at elever har forskellige tilgange til læring, ligesom elevernes lærings- udtryk varierer. Ikke kun lærer de på forskellig måde og har forskelligartede holdninger til skolegangen, men de udtrykker også det, de har lært med stor variationsbredde. Samtidigt er synligheden af den enkelte elevs læreproces svært tilgængelig for lærerne. Inklusionsarbejdet på skolerne, og den tiltagende sociale kompleksitet og elevmangfoldighed, tilskynder kontinuerligt lærere til en stadig refleksion over, og samarbejde om, hvordan de bedst muligt kan assistere alle elever i deres læreprocesser. Hvis ikke dette sker, kommer skolens virkelighed til at virke direkte destruktiv for både elevernes læring og for den generelle samfundsudvikling.

## Hvad er man som elev taget til?

*”Elevrollen indebærer, at eleven skal kontrollere sig motorisk og verbalt…skal kunne sidde stille i længere tid ad gangen, tie stille, og helst kun tale på lærerens opfordring…skal holde sig selv i gang med at løse opgaver alene i længere tid ad gangen og disciplinere sig hertil på trods af…diverse afbrydelser - …kunne omstille sig til skiftende autoritetsformer og skiftende pædagogiske strategier inden for kort tid. Samtidig skal eleven kunne udholde en stor grad af ensformighed. - …forholde sig opmærksom og denne opmærksomhed skal være rettet mod læreren og de faglige aktiviteter, som i meget stor udstrækning er totalt fremmede for elevens egen livssammenhæng - …være i stand til at se bort fra sine egne behov og erfaringer…en skintilpasning til rollen, idet eleven skjuler sine interesser for læreren og lader som om opmærksomheden rettes mod læreren og de faglige aktiviteter…”* (Bauer & Borg1986 i Illeris2000:149). Dette er ikke opmuntrende ord, og det er i overensstemmelse med en mere og mere udbredt opfattelse af skolen som: et efterladt restprodukt og resultat af en industriel masseproduktions-tankegang og dets behov[[11]](#footnote-11). Det er kritikkernes argument, at med sin læringsopfattelse, struktur og indretning hænger skolen fast i et ikke mere eksisterende industrisamfund, hvor der i ovenstående citat netop ikke ses meget til princippet om undervisningsdifferentiering. Folkeskolen giver, i værste fald, slet ikke eleverne de nødvendige forudsætninger for udvikling og eksistens i en verden uden gelænder.

## De kritiske røster

Der eksisterer en del kritiske røster omkring indførelsen af undervisningsdifferentiering som det bærende princip for al undervisning. I debatbogen: ”Folkeskolens krebsegang” skriver debattøren Niels Chr. Sauer, efter at stort set alle andre dele af indholdet af den nye folkeskolelov af 1993 har fået voldsom kritik, følgende om undervisningsdifferentiering: *”Hermed er vi fremme ved den mest kontroversielle del af den nye lov, nemlig den efterhånden nærmest forkætrede undervisningsdifferentiering. Fremover skal eleven ikke mere indrette sig efter skolen, hedder det, nu skal skolen indrette sig efter eleven”,* og han fortsætter: *”Det kræver ikke megen indsigt i skolevæsenet at fastslå, at dette er umuligt. Hvordan denne paragraf er havnet i lovteksten, forekommer ubegribeligt. Det siger sig selv, at den ikke i denne form kan være baseret på nogen praktisk erfaring, og man leder da også forgæves efter eksempler på en sådan organisering af undervisningen blandt udviklingsarbejderne”* (Sauer i Schmidt1996:46-47). Det Sauer hentyder til, med hensyn til udviklingsarbejder, er, at store dele af loven fra 1993 har sit fundament i flere tusinde forsøgs- og udviklingsarbejder forud for lovens vedtagelse. Kritikken af differentieringsbegrebet fortsætter:*”…disse retningslinjer for undervisningens tilrettelæggelse er ideologisk baseret. Der er mig bekendt ingen forskningsbaseret viden, der siger noget om, at alle elever i skolen udvikler sig fagligt, hvis undervisningen differentieres”* (Nissen i Egelund2010:54). Klafki italesætter også denne problematik omkring manglende tyngde og fundament i begrebets oprindelse: *”Der er indtil videre sjældent blevet gennemført målrettede undervisnings- eller skoleforsøg, der rækker ud over enkelte læreres initiativer, eller blevet foretaget undersøgelser af projekter i form af ledsagende forskning inden for denne problemstilling”* (Klafki2011:210).Det har f.eks. ikke være muligt, umiddelbart, at finde overordnede beskrivelser af begrebet, der omhandler kriterier for en differentieret undervisning (den differentierende lærer), eller hvor meget differentiering der skal til, for at undervisningen er tilstrækkeligt differentieret.Noget af indholdsforvirringen, og den manglende praksis, kan muligvis findes i ovenstående, da begrebet måske mere har sit fundament i ideologi, end i en direkte praksis. Det modsatte argument findes dog samtidig i debatten, eksemplificeret ved Kirsten Krogh-Jespersen: *”I virkeligheden er det ikke særligt mystisk. Begrebet er ikke svært at forstå, og der er mange eksempler fra praksis, hvor det fungerer”[[12]](#footnote-12)*

Et andet kritisk forhold omkring begrebet undervisningsdifferentiering er den generelle tendens til en individualisering af undervisningen, som også bliver problematiseret i evalueringsrapporterne fra 2004 og 2011. Denne øgede tendens til individualisering af undervisningen ses mange steder i skolens hverdag, f.eks. udtrykt i individuelle læringsmål og elevplaner, samt en generel samfundsfokusering på det enkelte individ. Der er flere steder i den pædagogiske debat og forskning argumenteret for, at denne individualisering, samlet set, ikke fører til de ønskede, faglige resultater. Skolverket i Sverige kortlagde i 2009 årsagerne til, at resultater i den svenske grundskole var forringet betragteligt siden starten af 1990´erne.[[13]](#footnote-13) Forskerne kom her frem til, at den øgede segregering, sammenholdt med den øgede differentierede og individualiserede undervisning, har haft en negativ betydning for resultatet. Den norske skoleforsker Kirsti Klette konkluderer meget direkte, at en større brug af individuelle læringsplaner for eleverne medvirker til, at: ”*nogle elever får ansvaret for at forvalte egen ulykke”*.[[14]](#footnote-14)

Den sproglige definitions- og værdikamp bag ”sandheden” om begrebet undervisningsdifferentiering kan, som med inklusionsbegrebet, være underlagt forskellige diskurser eller koder, i en skelnen mellem den økonomiske, den politiske, den pædagogiske og den etiske kode. Således kan undervisningsdifferentieringsbegrebet bl.a. angribes for at være et slogan for et bestemt værdibaseret menneskesyn og syn på skolens opgave i en inkluderende og demokratisk forståelse. Spørgsmålet er, om der er tale om et postulat, som en påstand uden bevisførelse, eller et reelt, anvendeligt begreb. Det er samtidigt interessant at spørge, om undervisningsdifferentiering kan betragtes som et modefænomen blandt tidsaktuelle, pædagogiske strømninger: *”Der synes ikke at være nogen slående overensstemmelse mellem et pædagogisk systems filosofiske grundlag og de forskrifter for pædagogisk praksis, som tilhængere mener at kunne udlede af dette grundlag”* (Bisgaard2006:8). Hovedproblematik og ét af kritikpunkterne er, at der ikke er sammenhæng mellem teoriens grundsyn på pædagogik og undervisning, og den faktiske gennemførelse af løsningsforslagene: *”Pædagogiske teorier kan betragtes som slogansystemer”* (Bisgaard2006:8) og *”Sådanne slogans antager ofte form af påstande om formål, idealer eller endegyldige pædagogiske værdier”* (Bisgaard2006:9).

Det er måske begrebets utrolige spændvidde, i forståelse af indhold og i den praktiske udførelse, der, som et pædagogisk slogansystem, efterlader lærerne med en række praktiske vanskeligheder i gennemførelsen af en differentieret undervisning. Med Bisgaards ord: *Et pædagogisk systems opgave er at sige praktikeren, hvad, hvor, hvornår og hvordan noget bør gøres”* (Bisgaard2006:9), hvilket begrebet netop ikke kan, og det skal samtidig ikke formaliseres og detaljebeskrives i den komplicerede, pædagogiske skolepraksis. Behovet for, eller fastlåste tro på, ”værktøjer” som løsningen på lærernes differentieringsudfordringer, ses i den væsentligt forskellige accept af princippet om undervisningsdifferentiering, som enten værende af normativ eller deskriptiv karakter. Der er et massivt behov hos lærerne for, ud fra nogle valide iagttagelser, at erhverve nogle deskriptive handleforeskrivelser, men dette gives ikke i de generelle beskrivelser af begrebet. Hvad der derimod gives lærerne er nogle normative beskrivelser, der efterlader dem med et væsentligt grundfundament af handleanvisninger af normativ karakter. Lars Erling Dale beskriver, med sine kompetenceniveauer, opgaven for lærerne. Det afgørende for, om lærerne kan omforme nogle normative ytringer og deskriptive iagttagelser til at være retningsgivende, afhænger af evnen til at overføre den videnskabelige viden til praksis, via én eller anden form for transformation eller kontekstualisering af denne viden – altså i at: *”*… *tænke i begreber (k3) om undervisning (k1) og lokalt læreplansarbejde (k2) øger man evnen til selvrefleksion”* (Dale2000:49). Hermed er lærerne medvirkende til en videreudvikling af den didaktiske teori omkring undervisningsdifferentiering. Dette er fundamentet til at øge lærernes refleksioner over skolens organisering og undervisningsformer, i konteksten af opgaven med en differentieret undervisning.

Det skal ikke yderligere udfoldes her, om ovenstående er korrekte antagelser, men det skal alene ses som et forsøg på at nuancere begrebet. Der skal afslutningsvist sættes fokus på det fremadrettede og en mulig, positiv håndtering af undervisningsdifferentieringsbegrebet. Med Carl Rogers ord: *”Hvis formålet med undervisning er at fremme læring, er man nødt til først at spørge hvad der menes med læring...men ikke den livløse, sterile, formålsløse, hurtigt glemte læring, som stoppes ind i hovederne på hjælpeløse individer bundet til stolen af konformitetens jernhårde bånd!”* (Illeris2000:115). Det fremadrettede hviler på et grundsyn på udvikling og elevernes læreproces, som kan være med til at skabe en nuanceret og kvalitativ forståelse af elevernes behov og forudsætninger, således at skolen/lærerne kan skabe en kvalificeret, differentieret undervisning til glæde for alle elever.

# Det teoretiske modsvar!

## John Dewey som optik på undervisningsdifferentiering

Deweys brede teorifelt omhandler tilværelsen, og læringsteorien fokuserer på erfaringer, og på individets læring gennem erfaringer. Erfaringerne har en social og aktiv dimension, og erfaringens betydning for individets erkendelse er en fortløbende proces, ikke en fast dimension. Erfaringsopfattelsen hos Dewey har to centrale begreber indbefattet: *kontinuitet og samspil* (Dewey1969:204). Erfaringsbegrebets kumulative opfattelse med erfaringens kontinuitetsprincip betyder, at enhver erfaring er influeret af tidligere erfaringer, og den nyerhvervede erfaring vil påvirke karakteren af de efterfølgende erfaringer (Dewey1969:204). Dewey fremstiller hermed læreprocessen som en kvalitativ, spiralformet erfaringsproces, som kontinuerligt udvikles, hvor der dannes ny læring på baggrund af tidligere erfaringer, gennem både ydre, objektive- og indre vilkår (samspilsdimensionen). Det er dog ikke erfaringen alene, der er det centrale og værdifulde i læreprocessen, men selve kvaliteten af erfaringen: *”Hvis blot og bar erfaring skal blive til viden, er der behov for metoder til refleksion og afprøvning i praksis af de umiddelbare erfaringer (der aldrig i sig selv udgør viden)*” (Brinkmann2006:182). En alt for elevcentreret tilgang med fokusering på den enkeltes subjektive erfaringsdannelse, og selvudvikling, skaber en misforstået skævvridning i sondringen mellem den rene erfaring og den indholdsmæssige, kvalitative erfaring. Erfaringen er netop opbygget af noget langt mere aktivt og socialt. Den er en interaktionsproces, hvor menneskets erfaring aktivt påvirker andre i en foranderlig verden.

Denne indsigt må være selve grundlaget for lærerens planlægning og gennemførelse af undervisningen, med fundament i undervisningsdifferentieringsprincippet. Hvis ikke der tages udgangspunkt i dette, vil differentieringsforsøgene bare resultere i endeløse elev-, metode- og opgavedifferentieringsforsøg. I stedet skal vejen banes for kvalitativt gode, nyttige og berigende erfaringer, gennem lærerens og indholdets aktive deltagelse i elevens læreproces. Til dette kræves der en systematisk indsigt i den enkelte elevs behov og forudsætninger, den enkelte elevs målsætning og læringsmål, metoder m.m. ,samt nogle klare, didaktiske valg for undervisningen. Det er vigtigt, at lærerne udvælger, hvilke mål læreprocessen/undervisningsforløbet har særligt fokus på, og læreren må have fokus på stilladseringen af den enkelte elevs læreproces i det fælles læringsmiljø.

## Indholds- og procesdimensionen i en differentieret undervisning

*At lære* er ifølge Dewey en erfarings- og modningsproces, som forløber i forskellige, iscenesatte læringsrum, hvor eleven er i interaktion, med den mere erfarne, gennem en indholdsdimension. Læreprocessens dimension har et bredt perspektiv, da Dewey både interesserer sig for de objektive vilkår, eller indholdet (*noget* er værd at erfare/at lære), og selve processen (*at lære at lære*): *”*…*hensyn til den anden faktor, som indgår i skabelsen af en erfaring, nemlig elevernes evner og hensigter* (Dewey1969:214). På denne baggrund får lærerens systematiske viden og indsigt i den enkelte elevs behov og forudsætninger, en central betydning for, at erfaringen/læringen hos eleven kan blive værdifuld. Det er lærerens opgave at rammesætte læringsrummet, gennem en kobling af den igangsatte undervisning og den løbende evaluering heraf, eller som Dewey beskriver det: *”…at han også helt konkret erkender hvilke omgivelser, der fører til vækst…udnytte de eksisterende fysiske og samfundsmæssige omgivelser, således at man uddrager alt det i dem, som kan bidrage til, at man får de erfaringer, der er værd at have”* (Dewey1969:209). Hermed afvises samtidig en overgivelse til kontingensens medfølgende mangel på fornuft og fremskridt, men en særlig fornuft, der gennem sit praktiske fundament netop er den eneste sikre håndtering af kontingens. I denne erfaringsdannelse udvikles individet i en kreativ proces med de andre og det andet, hvor den sociale dimension har en central betydning for udkommet af forløbet.

Læreren må altså arbejde professionelt og pædagogisk bevidst med både processen og indholdet for elevens læring. Både læringsindholdet og læreprocessen præsenteres for eleven, således at denne bliver forberedt til fremtiden: *”…kun ved til enhver tid at uddrage den fulde betydning af hver eneste nuværende erfaring bliver vi forberedt til at gøre det samme i fremtiden”* (Dewey1969:218). På denne måde kan læreren håndtere udfordringen omkring differentiering, da denne tænkning ligger indgroet i selve fundamentet for alle valg omkring indhold, proces, materialer m.m.

Dewey bryder således med forestillingen om, at det objektive (lærerne, bøgerne, indholdet m.m.) undertrykker den autentiske erfaring/læring hos subjektet: *”Jeg mener ikke, at man går ud fra, at de objektive vilkår kan elimineres…underordne de objektive vilkår i forhold til de indre”* (Dewey1969:210). Således opstår samspillet mellem den ydre, objektive virkelighed og den indre, følelsesmæssige tilstand i subjektet. Til dette er autoriteter (tidligere, kvalitative erfaringer) en pædagogisk forudsætning for elevens udvikling og vækst. Samtidig forrykkes fordelingen i den modningsproces, der foregår mod en selvstændiggørelse af læreprocessens styring, jf. selve meningen med dannelsesprocessen bag undervisningsdifferentieringen. Der er således tale om det enkelte individs deltagelse i læreprocessen, med fundament i fællesskabet, og derved en forståelsesforskydning af det klassiske barnecenterede perspektiv. Det er en cementering af, at læreprocessen faciliteres og styres af læreren, i samarbejde med eleven, hvor denne netop ikke overlades til selvlæring eller selverfaring, men hvor læreren gennem den løbende evaluering præcist ved, hvor elevens nye erfaringsdannelser har flyttet behov og forudsætninger hen.

## Lærerens rolle i den differentierede undervisning

Dewey positionerer sig i læringsforståelsen mellem en mere traditionel undervisning, med læreren som autoritet med fokus på det faglige indhold, og en undervisning, hvor *lære at lære* og den lærende er i centrum. Der skal i skolens undervisningsdifferentiering netop være indeholdt elementer, der udfolder rummet og skaber mulighed for en: *”kombination af barnets egne tilbøjeligheder med en tilrettelæggelse og evaluering af begivenheden fra lærerens side”* (Brinkmann2006:187). Dewey tillægger den modne, med større erfaring, pligten til at påvirke den lærende, når erfaringer fremspires. Dette kommer til udtryk i forståelsen af lærerens rolle, hvor denne har pligt til at styre erfaringsprocessen, således at eleven skaber erfaringer, som er værd at samle på:*”…pålægger ham en pligt til at fastlægge de omgivelser, som ved at være i samspil med de eksisterende evner og behov hos eleven skaber en erfaring, der er værd at have”* (Dewey1969:214). Det er ikke en ensidig elevcentrering, da eleven ikke overlades til selvstændigt at vælge sine egne erfaringer, men disse fremkommer gennem interaktionen mellem omgivelserne, læreren og den enkelte elev i fællesskabets kontekst. I dette ligger der for Dewey en markering af vigtigheden af, at erfaringen ikke kun skabes på baggrund af erfaringens subjektive, konstruktivistiske side, men også på at erfaringen behøver en objektiv dimension at udfordres på. Der optræder således en dialektisk kollaboration mellem den subjektive erfaring og den objektive omverden: *”Når man overser denne kendsgerning, behandles erfaringer, som om de var noget, der udelukkende var knyttet til ens egen krop og sjæl…at erfaringer ikke foregår i et tomrum. Der er kilder uden for et individ, som giver anledning til erfaring.”* (Dewey1969:208).Denne forståelse kan tage fat i nogle læreres oplevelse af, at den differentierede undervisning er en modsætning og hæmsko for den sociale opgave i klasserummet. Det er den ikke, da den differentiererede tilgang netop behøver fællesskabets kontekst.

Den effektive kilde til kvalitative erfaringer skal både findes inde i eleven selv, men også i: *”det modne menneskes viden og dygtighed, hvorfor der hos Dewey advokeres for mere, snarere en mindre, vejledning fra andre”* (Brinkmann2006:183). På denne måde argumenteres der for, at differentiering indeholder mere end bare materialedifferentiering, elevdifferentiering m.m., men også differentiering på lærerens påvirkning af, og indflydelse på, den enkeltes kvalitative erfaringsdannelse: *”Vejen til denne form for deltagelse indebærer, at den lærende kan se formålet med deltagelse, og dette kan man, hvis undervisningens materiale er knyttet til den lærendes erfaring, til vedkommendes mål”* (Brinkmann2006:200). Den kvalitative erfaringsdannelse skabes, når eleven kan se og forstå meningen med både indholdet i, og processen omkring, egen læreproces.

## Opsamling på den deweyske optik

Kravet om undervisningsdifferentiering er ikke alene et budskab til lærerne, deres planlægning og gennemførelse af undervisningen og elevernes læreprocesser, men også til skolens planlægning og organisation af undervisningen på hold på tværs af klasser osv. Tænkningen i differentieringsdiskursen udfordrer lærerne på at sætte elevens læring i centrum for aktiviteterne i undervisningen, fremfor lærerens egen formidling af stoffet. Mange lærere ser, ifølge evalueringsrapporten fra 2004, princippet om undervisningsdifferentiering som det at have forskellige forventninger, af både eksplicit og implicit karakter, til forskellige elevers opgaveløsning og udbytte af undervisningen.

Der skal arbejdes yderligere med at skabe en særlig forståelse for princippet, når der ses på barnets individuelle læreprocesser i den kollektive kontekst. Der må skabes en særlig mentalitet blandt lærerne gennem det deweyske syn på læreprocessen, med fokus på den enkelte, og indholdets/erfaringens betydning i samspil med omgivelserne. Da erkendelsen skabes gennem sociale erfaringskonstruktioner, må undervisningen netop bygge på de sociale og samarbejdende fællesskaber. I dette skal den, som udgangspunkt, individualistiske, undervisningsdifferentiering sættes ind i det samarbejdende fællesskabs ramme. Her skabes en flydende, dynamisk og foranderlig vidensudveksling mellem individer, mellem eleven og læreren, der gennem undervisningsdifferentieringen kan tage hensyn til både, fælleskabet, indholdet og elevens selvudvikling, behov og forudsætninger.

# Dannelsesbegrebet i differentieringsdiskursen

## Differentiering og dannelse

Det er interessant at undersøge undervisningsdifferentiering i en dannelseskontekst. Hvad vil folkeskolen med undervisningsdifferentiering? Hvad er det vigtigste at lære i den differentierede undervisning, og hvad giver det til elevernes lærings-, dannelses- og modningsproces? Det umiddelbare svar er: Frihed. Frihed er dog ikke at forveksle med at gøre, hvad man vil: *”Frihed er at kunne overveje sin aktivitet intelligent og dermed at kunne skabe betingelser for ønskværdig handling og erfaring”* (Brinkmann2006:208). Her er det skolens rolle at være den, der fastlægger rammerne for at skabe erfaringer, der giver mening og værdi for den enkelte og for fællesskabet. Desuden bør der være endnu mere fokus på at udvikle og fremelske ønsket om at fortsætte med at lære gennem livet – og dette på baggrund af elevens møde med en differentieret undervisning, og ikke på trods af et møde med en ikke-differentieret undervisning.

Sigtet med nedenstående argumentation er et forsøg på, gennem arbejdet med en differentieret undervisning, at undgå den ontologiske relativisme, som en konstruktivistisk opfattelse indebærer. Dette ved at antage, at der netop eksisterer en objektiv, givet verden (en ontologisk realisme), et fællesskab af både social (klassen) og indholdsmæssig (traditionen/det faglige) karakter. Samtidig konstrueres der en epistemologisk opfattelse, der håndterer og anerkender subjektets/elevens individuelle erkendelse af det værende. Thisted omtaler dette som: *”en dialektisk, konstruktivistisk position”* (Thisted2010:180) mellem det subjektive og det objektive. I forståelsen er der en reel, objektiv verden, som subjektet eller eleven kan konfronteres med og erkende: *”Det er muligt at finde noget i verden, som ikke blot er skabt af vore forestillinger ”* (Thisted2010:180). Hermed opnås en symbiose mellem elevens konstruktivistiske læreproces (*at lære at lære*) og en objektiv verden/et indhold at bedrive læreproces ud fra. Elevens erfaringsdannelse, i mødet med indholdet, kræver evnen til at forestille sig, og dette med hjælp fra underviseren i den differentierede kontekst: *”Forestillingsevnens repræsentation”* (Rømer2005:177), hvor indholdet i skolekonteksten gøres nærværende gennem lærerens skabelse af læringsrummet, og hvor det subjektive forenes med det objektive (indholdet) i en indre differentiering.

## Dannelsesperspektivet i den differentierede undervisning

Selvdannelse er at komme til sig selv i en social ramme, gennem fortolkning af andre mennesker og kulturen, som man er en del af. I folkeskolen gives eleverne mulighed for deltagelse i denne dannelsesproces, hvor dannelse er skabelsen af en fælles, praktisk fornuft og en opblomstring af en samhørighedssans for værdier og mål i det fælles, levede liv. Dette kan bringes sammen med Mads Hermansens tanker (se link i litteraturliste) om selvskabelse, der handler om at komme til sig selv (selvdannelse - de indre, personlige vilkår); at komme til sig selv ved interaktion med nogen, eller de andre (den sociale ramme i og omkring undervisningen); og at komme til sig selv ved interaktion med det andet (det objektive, faglige indhold). Dette udføres ved at fortolke den andens fortolkning, og ved at genfortolke kulturen, naturen og det værktøjsskabte i læringsrum:*”…læring bør defineres som en cirkulær struktur, hvor forestillingsevnen arbejder med at re-præsentere det kulturelt foreliggende materiale og derpå vurdere og publicere det overfor et berejst og refleksivt indstillet publikum”* (Rømer2005:15). I skolekonteksten er det enkelte individs evne til at indgå i denne cirkulære struktur, og handle sammen med andre, central for differentieringens mulige gennemførelse, men det er samtidig en konsekvens af differentieringen.

Der kan anlægges det synspunkt, at en erfaringsdannelse og en forstyrrelse i subjektet påkræver en tradition (et indhold eller læreren), for at kunne binde sig fast. Tidligere traditioners ”masterpieces” giver ikke det sande svar, men: *”…de kan give anledning til nye samtaler…i en række andre eller nyere sammenhænge”* (Rømer2005:183). Således udfoldes der, via traditionen, en åbenhed overfor fortiden og fremtiden i en re-præsentation eller re-modtagelse, af både nye og gamle idéer, tanker m.m. Eller med Deweys ord: *”den rekonstruktion eller reorganisering af erfaring, som føjer ny mening til erfaringen, og som øger vores evne til at dirigere fremtidige erfaringers vej”* (Dewey i Brinkmann2006:198). Derfor er indholdet, læreren og samspillet med den enkeltes behov og forudsætninger selve kernen i den differentierede undervisning.

Flere teorier[[15]](#footnote-15) forsøger, noget mere individualiseret og konstruktivistisk end ovenstående, at beskrive karakteren af individets tilpasning til omverdenen, gennem refleksive strategier. Der skal ikke partout læres noget bestemt, men den refleksive tilgang skal sikre, at eleven: *”udvikler effektive problemløsningskompetencer”* (Rømer2005:8). Forandringen af individet er her essentielt, hvor fokus ligger på, hvorledes individet transformeres fra én tilstand til en ny og anden tilstand. Differentieringsbestræbelserne får kritik af at være for elevcentreret, med den konsekvens at indholdsdimensionen (det faglige) overses i undervisning, og at differentieringen har en negativ indflydelse på det sociale fællesskab i skolen. Det centrale bliver dog både lærerens håndtering af indholdsdimensionen, skabelsen af læringsrummet og fællesskabet og elevens egen evne til at reflektere og udvikle forandringsstrategier i samhørighed med andre, som erstatning for tidligere tiders sikkerheder. Det emancipatoriske aspekt kommer i spil, som opøvelsen og evnen til fornuftsbetonet selvbestemmelse og refleksion, i samspillet med indholdet (det andet) og læreren (de andre). Dette sigter mod frigjort, selvstændig tænkning og mod selvdannelse, som skolens og undervisningsdifferentieringens endelige mål.

Differentieringsbestræbelserne kan angribes på samme måde, som begrebet *at lære at lære*, for dets ensidige fokus på den enkelte og dennes læreproces, uden blik for indholdet i den omkringliggende verden. Dog vil en drejning af forståelsen af den differentierede undervisning bringe læreprocessen ind på det fundament, at opgaven er at få fuld deltagelse i fællesskabet, med fokus på elevens individuelle erfarings- og bevidsthedsudvidelse. Her tages der både hensyn til objektiviteten/indholdet og til kulturens eller omverdenens interaktioner med eleven. Der er således tale om at bære indholdsdimensionen midt ind i den refleksive læring/transformation, dvs.: *”…midt imellem det overleverede (det kulturelt foreliggende) og fremtiden (det refleksivt indstillede publikum)”* (Rømer2005:15). Derved undgås, at det lærende subjekt bliver et tillukket system uden tilknytning til de andre, og det andet, i en evig perceptions- og tilpasningsproces uden retning overhovedet. I dette ligger forberedelsen til en ukendt fremtid, gennem en differentieret undervisning: *”Vi lever altid i den tid, vi lever i og ikke i en anden tid, og kun ved til enhver tid at uddrage den fulde betydning af hver eneste nuværende erfaring bliver vi forberedt til at gøre det samme i fremtiden. Det er den eneste forberedelse, som i det lange løb har nogen som helst betydning”* (Dewey1969:218).

## Klafkis indre differentiering

Klafkis to grundlæggende former for indre differentiering opererer med en nødvendig afhængighed mellem disse former: *”Differentiering* ***af*** *metoder og midler”* (Klafki2011:220), hvor en socialt, sammenhørende elevgruppe har fælles læringsmål og indhold, eller *”Differentiering* ***inden for*** *læringsmål og læringsindhold”* (Klafki2011:220), der kan blive den mulige gennemførbare differentiering, med en basis- og dybde/omfangsforståelse i differentieringen. I den sidste sondring fremkommer risikoen for social og faglig segregering af visse elever og deres fremtidige muligheder i uddannelsessystemet. Dette opstår dagligt, at ikke alle elever når de samme læringsmål, men som en beklagelig kendsgerning uden klar håndtering fra lærernes side. Eller der kan måske tales om, at der faldes tilbage på en håndtering, hvor princippet om differentiering falder i de klassiske differentieringsfælder – elevdifferentiering, niveaudeling, materialedifferentiering m.m. Målet med princippet omkring undervisningsdifferentiering må således kontinuerligt være at fjerne sig fra denne differentiering på mål og indhold. Læreren må orientere sit virke og fagdidaktiske valg mod at springe rammerne for eleven og bringe denne videre, udover et basisfundament. Ellers vil eleven blive fastlåst i en differentieringsforståelse, der hæmmer den optimale læring.

## Differentiering og motivation

Spørgsmålet er, hvorfor den indre differentiering er nødvendig og vigtig, og hvilken retning undervisningen, i konteksten undervisningsdifferentiering, skal forfølge? Begrundelsen for undervisningsdifferentiering skal findes i samme argumentation, hvor inklusionsbegrebet finder sin eksistensberettigelse, nemlig i ønsket om at skabe lige muligheder for alle elever eller: *”…gradvist at fjerne ulige muligheder. Det er altså med andre ord i forbindelse med kravet om, at skolen skulle give alle børn, og det vil sige ethvert barn, optimale læringsmuligheder”* (Klafki2011:212). Perspektivet må være, at der ikke alene er tale om kognitive bevæggrunde, men der er tale om optimale udfordringer til samtlige personlighedsdimensioner, hvor der med tilgangen om indre differentiering, i den sociale kontekst, gives mulighed for udvikling af: *”…en nuanceret personlighed”* (Klafki2011:218).

Den enkelte elevs potentialer og kvaliteter skal udfoldes i den fælles læreproces, og denne proces udfoldes i symbiosen mellem material- og formal dannelse. Den materiale dannelse lægger vægt på det formidlede stof. Den formale dannelse tager, i modsætning hertil, udgangspunkt i den enkelte elev, hvor Dewey opererer med forskellen mellem traditionel og progressiv pædagogik i spørgsmålet om enten elevens læreproces eller læseplanen. Kategorial dannelse er Klafkis forslag til en syntese mellem disse to dannelsestraditioner. Dannelse må med andre ord både tage udgangspunkt i eleven og stoffet, i en dialektik mellem den subjektive personlighedsudfoldelse og det objektive dannelsesmål i undervisningen. Det lærende subjekt og omverdenen (indholdet i skolen) mødes i samtidighed, og dette bliver til i en åben og skælvende proces. Med denne dialektik sammensmelter Dewey og Klafki forståelsen af, at det fundamentale i undervisningen er subjektsiden, eller elevens livserfaringer, og det elementære, eller det nødvendige, udspilles i den objektive side (den faglige dimension). Den differentierede undervisning kan kun iværksættes med denne dialektiske forståelse i den sociale kontekst, som eleven indgår i, så hver enkelt elev støttes til en optimal udvikling. Der tages således hensyn til elevernes forskellige, faglige forudsætninger, erfaringer og interesser i en samtidighed med opstilling af fagligt begrundede og forpligtende målsætninger.

Med dette ses en sammenfattende begrundelse for differentiering i mødet mellem eleven og det faglige indhold; hvor alle elever gives optimal udvikling; hvor forskelligartede personlighedsdimensioner udvikles; hvor læreren overlader *lære at lære* til eleven og hvor den sociale læringsdimension udfoldes i samarbejdet mellem klassens elever: *”Hvis undervisning har som mål at fremme og støtte hver enkelt elev optimalt, hvis undervisning har som mål at hjælpe enhver elev frem til den størst mulige grad af selvvirksomhed og selvstændighed samt at forbedre elevernes kontakt- og samarbejdsevne, så må undervisningen gennemtænkes ud fra princippet om indre differentiering”* (Klafki2011:219).

## Opsamling på dannelsesperspektivet

*”Skolen har altså en vigtig indholdsmæssig opgave i vores samfund, som ideelle steder for forestillingens arbejde”* (Rømer2005:177). Dette ses i ovenstående fremstilling af Hermansens tanker, samt i Deweys beskrivelse af læreren, som bærer af erfaringer, der er værd at bringe videre til eleven. Læring indtræffer hos den enkelte elev i samspil med *de andre* og *det andet,* og som netop opstår og lever på grund af *den enkelte,* *de andre* og *det andet*. Det er i elevens møde med det andet/det objektive, læreren og traditionen, at individets forestillingsevne (*at lære at lære*) kommer i spil med indholdet – alt dette i en ramme af en differentieret undervisning. Dette er en forståelse af, og tro på, at den differentierede undervisning udspiller sig i den sociale, selvskabende kontekst.

Opgaven må være at bevare det, der viser sig aktuelt nyttigt og værdifuldt i elevens fortsatte udvikling, ud fra dennes aktuelle behov og forudsætninger. Dette skal gøres i en social kontekst, i lærerens rammesætning af undervisningen, med en indholds- og procesdimension som medspiller. Der er brug for en faglighed og samtidigt en indre differentiering i elevens læreproces, der i dybden bliver fokuseret og uddybet i et koncentrat af central viden. I bredden med nuancerede tilgange, set i forhold elevernes læreprocesser, og hvor netop fællesskabet omkring elevens læreproces har en central betydning for kvaliteten. For at kunne håndtere undervisningsdifferentieringens dilemma, mellem fælleskabet, fagindholdet og elevens egne erfaringer og selvrealisering, må der holdes fast i Deweys beskrivelse af: *”barnets erfaring indeholder allerede den samme slags elementer, som fagindholdet er bygget op af”* (Brinkmann2006:186), hvor fagene udvikler sig kontinuerligt pga. mellemmenneskelige erfaringer. Det er netop differentieringen, som det bedst mulige læringsfundament, der giver eleven kompetencer til at være fornuftig, proaktiv på omverdenens omskifteligheder. Derfor er en tydeliggørelse af forholdet mellem *at lære at lære* og *at lære noget* eksakt, samt fællesskabets rolle heri, noget lærerne må have bevidsthed om, når de arbejder med undervisningsdifferentiering.

Med dette i fokus er det muligt at forbedre læringsulighederne og udbyttet af undervisningen for alle elever, og hermed er man fremme ved meningen med projekt *undervisningsdifferentiering:* Nemlig at fremme lysten for alle elever til at lære og skabe motivation for mere. Klafki beskriver den ikke-differentierede undervisning, som værende årsag til udvikling af manglende læringslyst på grund af sjældne succesoplevelser, manglende individuelle målsætninger og manglende differentierede tilbagemeldinger til brug i den videre læreproces: *”Formodentlig er manglen på indre differentiering i undervisningen på hovedparten af vores skoler én af de vigtigste årsager til, at skoleundervisningen så ofte ligefrem forspilder overordnede muligheder for læringsmotivation og interesse...det lykkes åbenbart i stor udstrækning ikke for den traditionelle undervisning at holde liv i eller udvikle en overordnet læringsmotivation”* (Klafki2011:243-244). Hvis dette er korrekt mistes gejsten og lysten til videre læring, og mulighederne for udvikling af kompetencer og adgangen til livsduelighed. Disse elever mister den unikke og særlige følelse, som andre elever oplever, når læreprocessen slår igennem. Carl Rogers beskriver det således: *”…den umættelige nysgerrighed der driver den unge til at indsuge alt hvad han ser, hører eller læser om et emne som giver mening for ham…den lærende som siger: ”Jeg går på opdagelse, suger til mig af mine omgivelser, og gør det jeg opdager til en del af mig selv”…hvor den lærendes erfaring udvikler sig på denne måde: ”Nej, nej, det er ikke det jeg vil have.” Vent! Det her er tættere på hvad jeg er interesseret i og hvad jeg behøver.” ”Her er det! Nu forstår jeg hvad jeg har brug for og hvad jeg vil have at vide.”* (Illeris2000:115). Dette sker, når der skabes en sammenhørighed mellem undervisningens indhold og organisering, elevens behov og forudsætninger, lærerens indsigt i disse i konteksten af det læringsfremmende fællesskab – her gennemføres, og udvikles, undervisningsdifferentiering!

# Praksisfortællingernes mønstre eller særlige kendetegn

I empiri-analysen fokuseres der på centrale temaer omkring praksisfortællingernes overordnede forståelse af problemstillingen: Lærernes forståelse og håndtering af den differentierede undervisning. Citaterne fra praksisfortællingerne inddeles i temaer (se bilag 2), der sætter spot på begrebet undervisningsdifferentiering, og samtidig personaliserer de lærernes arbejde med et vanskeligt, håndterbart princip for undervisningen. Lærernes fortællinger er i bilag 2 klippet sammen og redigeret ud af deres kontekst, men samlet i nogle fælles temaer med en overskrift, der samler indholdet for hvert tema.

Jeg har til sidst i dette afsnit, på baggrund af praksisfortællingerne, udledt nogle få særligt, karakteristiske, centrale mønstre, der er med til at formulere en metafortælling omkring lærernes vanskeligheder, i både den begrebslige- og praktiske håndtering af undervisningsdifferentiering. Denne metafortælling kan efterfølgende anvendes i et udviklingsperspektiv.

Som det kan læses i nedenstående praksisfortællinger, fortælles der ikke nødvendigvis ud fra gennemarbejdede overvejelser om, hvordan undervisningen burde være eller ser ud, når den er mest korrekt differentieret. Fortællingerne repræsenterer nogle umiddelbare situationer i undervisningen, eller i planlægningen heraf, som læreren oplever og identificerer som essentielle i forståelsen af begrebet. Dette kan enten være fordi de er eksemplariske for deres arbejde med en differentieret undervisning, eller fordi oplevelsen kalder på videre refleksioner over problemstillinger i arbejdet med en differentieret undervisning. Praksisfortællingen rummer den kompleksitet, der kendetegner lærernes arbejde, ved at det umiddelbart er svært at beskrive præcist, hvad der sker i feltet mellem undervisning og elevernes læring i konteksten af den differentierede undervisning. Men dette frembringer dog det potentiale, at også andre handlemuligheder kan komme i spil og gøres til genstand for refleksion og afprøvning. Lærerne får mulighed for at ændre retning, og dette alene ved at noget er bragt op til overfladen ved hjælp af en simpel fortælling.

## Temaer i praksisfortællingerne

Se bilag 2

## Centrale mønstre i praksisfortællingerne

Første mønster viser megen frustration omkring den store spredning i elevernes behov og forudsætninger. Det er vanskeligt at udfordre eleverne i tilstrækkelig grad. Der er en stor bevidsthed om, at undervisningsdifferentiering er løsningen, men lærerne antyder indirekte, at de mangler værktøjer, metoder, rammer m.m. til at gøre dette.

Andet mønster viser en tydelig fokusering på differentiering, i forståelsen elev- , materiale, tids- og hold- og niveaudifferentiering. Lærerne formulerer sig inden for en diskurs om holddannelse, og niveaudeling og individualiseret undervisning.

Tredje mønster viser lærernes vurdering af det relationelle forhold mellem lærer og elev som værende helt centralt for at arbejde med en differentieret undervisning.

Fjerde mønster påviser, at begrebet *evaluering* stort set ikke fremkommer i fortællingerne, og at en kobling til efterfølgende, didaktiske valg også er fraværende. En manglende tydelighed i lærernes fokus på den cirkulære proces mellem: mål, didaktiske valg og begrundelser, evaluering, nye mål, nye didaktiske valg osv.

Det er tydeligt, at praksisfortællingerne omhandler de samme problematikker, som bl.a. Evalueringsinstituttets rapporter fra 2004 og 2011 gør. Der er en markant forståelse af differentiering på elevdifferentiering, holddeling og niveauforståelse, og gennem andre praktiske differentieringsformer. Men der fremkommer ikke en klar og tydelig kobling mellem didaktiske valg og tiltag, og evalueringen og målfastsættelsen for den enkelte elev. Lærerne har fokus på nødvendigheden af det differentierende arbejde og vigtigheden af at kende den enkelte elev, men spørgsmålet er så, om dette slår igennem i dagligdagen i den praktiske gennemførelse af undervisningen. Lærerne har i fortællingerne en del fokus på de relationelle forholds betydning for at kunne gennemføre en differentieret undervisning. Dette faktum udfolder problematikken, at differentiering bliver betragtet som en individualistisk tilgang, uden fællesskabet som kontekstbærende fundament.

Der er mange elementer, der virker i lærernes arbejde med en differentieret undervisning, men meget skal stadig strammes op, og dette kræver en organisations- og professionsudvikling. Med fortællingerne og de fremkomne mønstre kan der skabes mulighed for en fremadrettet udviklingsproces for den enkelte skole, i arbejdet med at udvikle en differentieret undervisning.

Nedenstående er nogle overordnede konklusioner på praksisfortællingerne, sat i perspektiv i forhold til kommende udviklingselementer for skolen og lærerne.

# Analyse og perspektivering af empirien i en udviklingskontekst

## Du ”bør” tænke…

Tænkemåder i fortolkning og udmøntning af undervisningsdifferentiering har en væsentlig betydning for lærernes tilgange til praksis, samt er et centralt argument i dette speciale: *”Filosofien er, at man som lærer kan gøre meget forskelligt, og nødvendigvis må gøre meget forskelligt, dels fordi eleverne er forskellige, og dels fordi lærere er forskellige. Når vi drister os til at skrive ”Du ”bør” tænke” er det, fordi vi faktisk mener, at der er nogle måder at tænke på, som er mere relevante og befordrende for at gennemføre en differentieret undervisning end andre. Man kan ikke tænke hvad som helst, hvis man ønsker at tage udfordringen – alle elevers størst mulige udbytte af undervisningen – alvorligt.* (Undervisningsministeriet 1998, indledning). I denne udgivelse er der fokus på lærernes tænkning omkring inddragelse af eleverne i undervisningen, gennem opstilling af mål og deltagelse i den løbende evaluering. Ifølge [John Hattie](http://www.dafolo.dk/rd.aspx?id=Cw0zTwac7zkO1F0j2YEi%2bA" \t "_blank), University of Auckland[[16]](#footnote-16), er noget af det, der har den største indflydelse på elevernes læring følgende: Løbende feedback i undervisningen; elevens mulighed for at bedømme egne præstationer; samt kommunikation om den enkelte elevs forståelse. Tænkningen i differentieringsdiskursen udfordrer netop læreren på at sætte elevens læring i centrum for aktiviteterne i undervisningen, fremfor lærerens egen formidling af stoffet, eller klassen som den oftest, anvendte, organisatoriske model. Spørgsmålet er, om der ikke med en deweysk tilgang kan være fokus på disse forhold samtidigt?

Elementet omkring indholdets betydning for læreprocessen må nødvendigvis inddrages i denne sammenhæng, og det må blive lærerens mission at præsentere indhold, der har faglig og erfaringsmæssig substans, og som samtidig tager udgangspunkt i elevens nærmeste interessesfære. Med Deweys ord: *”at skelne mellem de erfaringer, som…er noget værd, og dem, der ikke er det”* (Dewey1969:202) i kollaborationen mellem ydre, objektive og indre, personlige vilkår, samt ydre og indre differentiering. Det essentielle er, at have modet til at præsentere eleverne for re-præsentationerne, der giver en læringsmæssig vækst, samt en evne til at håndtere deres forestillinger om dette indholds betydning for dem nu og i fremtiden. Hermed forsøges fremtidens krav til eleverne indordnet i lærernes didaktiske planlægning af den differentierede undervisning: *”…at fremtiden må tages i betragtning på ethvert trin i undervisningsprocessen”* (Dewey1969:215). En fremtidssikret undervisning, og hermed måske en fremtidssikret læreproces, skabes: *"ved at de erhverver sig visse færdigheder, og ved at de lærer visse fag, som der bliver brug for senere”* (Dewey1969:215). Både indholdet og den samtidige læreproces bringes kraftigt i spil og med Deweys ord: *”Langt den vigtigste holdning, der kan skabes, er ønsket om at fortsætte med at lære…Hvad gavn er det til…hvis individet i processens løb mister sin egen sjæl…og frem for alt mister evnen til at fatte betydningen af sine fremtidige erfaringer, efterhånden som de dukker op?”* (Dewey1969:217). Undervisningsdifferentiering indebærer en fleksibel, varieret og helhedsorienteret tilgang til læring, hvor lærerne bør anvende en afvekslende række af didaktiske, pædagogiske og organisatoriske tiltag i den daglige undervisning. s(Dewey 1969:217) - alts. Det inr kan skabes, er ønsket om at fortsætte med at lære"spil: "g for senere (Dewey 1969:215). Det in

## Differentieringsgrader, former og tiltag

Lærernes forventninger til eleverne har de enkelte elever vanskeligt ved at gengive på, grund af den manglende elevinddragelse. Forventningerne til eleverne skal være høje, klare og eksplicitte, hvorimod lærerne ofte arbejder med en implicit, individuel forventningsdifferentiering: *”Ved referatskrivning, som var det individuelle arbejde, havde vi selvfølgelig forskellige forventninger til den enkelte elev”* (EVA-rapport2004:51). Lærerens indsigt i elevernes forskelligheder er selvfølgelig et interessant og vigtigt område for læreren, men det bliver problematisk, når, eller hvis, dennes forventninger har en implicit karakter: *”Når undervisningsdifferentiering udmøntes som forventningsdifferentiering, udelukkes elevernes inddragelse og bevidsthed om hvad de skal lære”* (EVA-rapport2004:52). Ifølge evalueringsrapporten fra 2004 angiver 90% af lærerne, at de er i dialog med eleverne enkeltvis om evalueringsresultaterne, og 95% angiver, at informationer gives til eleverne og forældrene til skole/hjem-samtalerne (EVA-rapport2004:56). Hvis der er tale om implicitte forventninger, og simpel informationsgivning, kan der sættes spørgsmålstegn ved effekten for elevernes læring: disse resultater bør kobles sammen med, og anvendes, til at fastsætte mål for den enkelte elev.

Andre former for differentiering ligger i anvendelsen af tids- og mængdedifferentiering i forhold til elevernes brug af tid til f.eks. læsning af en bog, og i forhold til mængden af opgaver i f.eks. matematik. Her er fokus på rene, kvantitative mål, der skal sikre elevernes harmoniske deltagelse i klasserummet: *”Men den udstikker vel at mærke ikke rammerne for elevernes læringsproces. Lærerens kendskab og kvalitative forventninger til hvordan den enkelte elev bedst muligt udfordres, bliver omsat til kvantitative krav om hvor meget og hvor længe”* (EVA-rapport2004:69).

I Evalueringsinstituttets rapport fra 2011 anvendes følgende karakteristika om undervisningsdifferentiering fra lærernes side: *”maksimal udnyttelse af læringspotentialet”, ”blik for det enkelte barn”, ”balancen mellem det individuelle og det kollektive” og ”åbenhed om at man lærer på forskellige måder”* (EVA-rapport2011:59)*.* Det er interessant med diverse udsagn om undervisningsdifferentiering, at det kunne se ud som, at der er en diskrepans mellem lærernes overordnede fornemmelse af begrebet undervisningsdifferentiering og den forståelse, der kommer til udtryk, når lærerne beskriver deres tilrettelæggelse og den faktiske gennemførelse af den differentierede undervisning. Citat fra skole i evalueringsrapporten: *”Vi tilrettelægger ikke med udgangspunkt i differentieret undervisning. Vi tænker på klassens mål/emne/projekt…og derefter tænker vi på differentiering i forløbet”* (EVA-rapport2004:75) – altså differentiering i niveau og sværhedsgrad, materiale-, forventnings-, tids- og mængdedifferentiering, eller differentiering i konkrete skolefænomener, såsom tværfaglige uger, holddannelse og elevinddragelse. Der er således en tendens til, at differentiering kobles til en enkeltstående differentieringsform, hvor elevens mere generelle behov, forudsætninger og udbytte ikke bliver inddraget i en mere langsigtet strategi, i sammenhængen mellem den løbende evaluering og undervisningens tilrettelæggelse og gennemførelse.

I den fortolkende tilgang ligger der samtidig en forståelse af differentiering som det at variere undervisningen. *”Vi forstår begrebet undervisningsdifferentiering som variation af undervisningen (…). Der bør differentieres både m.h.t. indhold, metoder, materialer, organisering og tid afhængigt at det enkelte arbejdsområde og elevgruppe”* (EVA-rapport2004:76). Denne variationsdifferentiering er dog ingen garanti for en differentieret undervisning med hold i den enkelte elevs behov og forudsætninger, hvis ikke der forud er gennemført en løbende evaluering og målfastsættelse. Lærerne i ovenstående har samtidigt forrykket tanken om undervisningsdifferentiering, fra en principbetragtning til en metodebetragtning.

Én af de store, frustrerende problematikker for lærerne er, at undervisningsdifferentiering kræver, at der findes differentierede undervisningsmidler: *”Det ville selvsagt være illusorisk at forlange, at den enkelte lærer eller lærergruppe skulle gå i gang med at nyudvikle undervisningsmaterialer i fuldt omfang til differentieret undervisning.*” (Klafki2011:222). For at kunne gennemføre undervisning efter princippet om undervisningsdifferentiering, må springet fra den lærerstyrerede klasseundervisning, til undervisning med mere differentierende tiltag, introduceres for og læres af eleverne. Eleverne må lære relevante arbejdsformer, eller studieteknikker, og disse metodiske forudsætninger må støttes op af metoder fra: CL, klasserumsledelse, samværsregler, socialtræning m.m. I lærerens planlægning er der således fokus på den præcise analyse af både arbejds- og læreprocessen, som eleverne (gerne) skulle gennemgå. Efterfølgende må den gennemførte undervisning igen gennemanalyseres for at erkende status, men også nye behov og forudsætninger hos eleven. En lærer, der differentierer sin undervisning, har simpelthen brug for informationer om sine elever – før, under og efter i forhold til: det faglige niveau, kognitive evner, social herkomst, aktuelle psykiske og mentale position, men også elevens fremtidsdrømme og fremtidsorienterede ambitioner (motivation for læring) – og mindre brug for differentierede undervisningsmaterialer. Styrkelsen i mulighederne for at kunne differentiere undervisningen ligger i lærerens evaluering, målfastsættelse for den enkelte og ved at lade disse mål og evalueringen af dem være omdrejningspunktet for tilrettelæggelsen af undervisningen. På denne måde medvirker målene og læreren proaktivt til, at mening og motivation for læring synliggøres og udvikles for eleven.

## Homogen differentiering

*”…der er en sammenhæng mellem fleksibel tilrettelæggelse af undervisningen og gennemførelsen af en differentieret undervisning”* (EVA-rapport2004:37). Den danske tradition med vægtning af klassens sociale fællesskab medfører, at lærerne ofte vælger klassen som den altovervejende, organisatoriske struktur for undervisningen: *”Klassebaseret undervisning bør i lighed med andre organiseringsformer indgå som en didaktisk mulighed læreren vælger når den anses for at være det bedste valg i forhold til undervisningen mål og indhold og elevernes behov”* (EVA-rapport2004). Klassen kan stadig være rammen for det sociale fællesskab, men der bør arbejdes mere med alternative organisationsformer, ud fra formålet med undervisningen, således at der skabes differentierede rammer for læring.

Samtidig kan klassens fællesskab støtte elevernes læring: *”De lærer af hinandens ideer, de lærer at udvikle tanker fælles, de lærer at arbejde sammen, de lærer at fungere i et demokrati (…) hvor viljerne må bøjes mod hinanden”* (Citat fra skole, EVA-rapport2004:65). Deweys forståelse af den (demokratiske) modningsproces, som eleverne gennemlever i skolen, ses i evalueringsrapportens tilbagemeldinger fra nogle lærere: *”Nogle lærere giver udtryk for at undervisningsdifferentiering kun kan styrke den enkelte elevs læring hvis den udmøntes inden for rammerne af klassens fællesskab”* (EVA-rapport2004:65). Andre ser undervisningsdifferentiering som en ren, individualiseret undervisning, der ikke kan forenes med fællesskabet i klassen. En konsekvens af denne forståelse bliver, at klasseundervisningsformen dominerer organiseringen af den differentierede undervisning, og dette gennem anvendelse af niveaudeling:*”…angiver 93% af lærerne at de inddrager elementet niveau når de tilrettelægger en differentieret undervisning”* (EVA-rapport2004:65). Her kan opstå det problem, at der netop i en undervisning, der er præget af klasseundervisning og niveaudifferentiering, sker en nedtoning af det essentielle element i undervisningsdifferentiering, nemlig den enkelte elevs behov og forudsætninger, og derved overser læreren elevernes forskelligheder, ved at betone klassens fællesskab og elevernes faglige og sociale homogenitet. Denne (typiske danske?) nedtoning af forskellighed og individualitet, og markering af homogenitet, er et grundlæggende stridspunkt i forhold til at arbejde med differentierede mål for eleverne, og hermed arbejde med en differentieret undervisning: *”Den såkaldte årgangsklasse er ikke nogen homogen læringsgruppe! Den, som ignorerer dette, ignorerer den reelle spredning, der er i en klasse af sammenbragte elever”…”hvilket i betragtning af manglerne ved de forældede former for lærercentreret klasseundervisning falder prægnant i øjnene”* (Klafki2011:212). Derfor bør lærerne grundigt overveje, om den klassebaserede undervisnings- og organisationsform også er det mest velegnede, didaktiske valg, når der skal arbejdes differentieret. Heri ligger den forståelse, at skolen/lærerne må være mere bevidste om, hvornår klassen er læringsrelevant som et socialt fællesskab og som et fagligt fællesskab.

*”Det er en udbredt opfattelse blandt lærerne at undervisningsdifferentiering indebærer at læreren følger den enkelte elev så tæt som muligt”* (EVA-rapport2011:8). Med dette opstår der en uhensigtsmæssig tæt sammenkobling mellem en individualiseret undervisning og undervisningsdifferentiering. Dette har uheldigvis den konsekvens, at færre lærerkræfter i klassens kontekst forsøges kompenseret på anden vis, hvilket f.eks. kan forekomme ved en niveaudeling på hold efter fagligt niveau: *”Ved at dele eleverne op i hold skaber lærerne nogle mere homogene grupper hvor eleverne undervises med samme indhold, metoder, organisering og materialer, og hvor eleverne har brug for cirka den samme tid”* (EVA-rapport2011:8) – eller der håbes i det mindste på, at denne tilgang er gangbar. Denne tendens ses også i forståelsen af, at undervisningsdifferentiering har en særlig udfoldelsesmulighed, når der arbejdes med projektuger m.m. Her flyttes fokus fra den enkelte elev, til en planlægning for holdets undervisning, da lærerne fastholder illusionen om en homogen gruppe. Det centrale spørgsmål må være, hvilke konsekvenser det får, når lærerne ikke tilrettelægger undervisningen efter den enkeltes behov og forudsætninger. Hvis løsningen på differentieringsudfordringen udfolder sig i en faglig holddeling, vendes der tilbage til den differentiering mellem eleverne, som man gik væk fra i 1993. Formålet med indførelse af enhedsskolen var at bringe eleverne sammen i en fælles kontekst og fokusere på de individuelle mål. Faglig holddeling medfører i værste fald, at undervisningen ikke er tilpasset den enkelte elev, at elevernes udbytte af undervisningen bliver mindre, og at det er mindre klart, hvad den enkelte elev har brug for.Når grundfundamentet med undervisningsdifferentiering, som det bærende princip, ikke har den betydning for lærerne, kan der være risiko for, at koblingen mellem evalueringsarbejdet, de didaktiske valg og differentieringen af undervisningen overses og undlades.

## Målfastsættelse, elevinddragelse og løbende evaluering

En manglende elevinddragelse, målfastsættelse og løbende evaluering har en klar betydning for kvaliteten af en differentieret undervisning. Eleverne har ikke bevidsthed om målene, deres behov og forudsætninger, og fokus flyttes væk fra elevens læreproces, og de fastholdes i en lærer- og klassecentrering, som omdrejningspunkt for undervisningens aktiviteter. Fokus lægges på lærernes opgave omkring differentiering, gennem materialer og niveaudeling, og mindre på elevens specifikke behov og forudsætninger: *”Lærerne kan ikke tilrettelægge en differentieret undervisning uden at gøre eleven til medvirker og medbestemmer om, hvad der skal arbejdes med, hvordan det skal ske, hvorfor det er vigtigt, og hvad der kommer ud af det”* (EVA-rapport2004:48). Eleven mister muligheden for at vurdere progressionen og kvaliteten af eget arbejde, resultater og læreproces.

Formålet med undervisningen bør gøres meget mere tydeligt for eleverne, således at der skabes en klarere sammenhæng mellem elevernes valg og positioner i selve undervisningen, og lærernes kriterier for, og mål med, undervisningen: *”…at lærerne opstiller relevante faglige kriterier som gør formålet med undervisningen tydeligt for eleverne og hjælper dem til at blive konstruktive medspillere i tilrettelæggelsen af deres egen læreproces”* (EVA-rapport2004:53). Hvis evalueringsresultaterne ikke bruges til at bedrive en differentieret undervisning, men alene anvendes til at honorere et krav om informationsafgivelse vedrørende standpunkt, til udvælgelse af materialer eller gruppedannelse, taber lærerne en væsentlig mulighed for at lave koblingen mellem en professionel vurdering af deres eget, didaktiske virke og elevens behov og forudsætninger. *”Evalueringsstrategien fokuserer i mindre omfang på at skabe grundlag for lærernes refleksioner over sammenhænge mellem den undervisning de har tilrettelagt, elevernes læring og elevernes egne refleksion over deres læring”.* (EVA-rapport2004:57). Dette er en central problemstilling omkring evalueringens anvendelse i arbejdet med at lave en differentieret undervisning, set i forhold til elevens behov og forudsætninger og individuelle målsætning.

Det centrale i 2011 EVA-rapporten er, at lærernes evalueringsfaglighed er blevet kvantificeret og kvalificeret, men at arbejdet med at sætte mål og evaluere ikke har den store betydning for, hvordan den differentierede undervisning gennemføres. Lærerne oplever oftere i 2011, at det giver god mening at evaluere i forhold til eleverne. Eleverne føler sig medinddraget og får kendskab til deres egne mål, hvilket motiverer dem. Paradokset er, at evalueringen giver mening for lærere og elever, også selvom det ikke kan aflæses direkte i den faktiske gennemførelse af den differentierede undervisning. Evalueringsarbejdet fungerer ikke i tilstrækkelig grad ordentligt sammen med undervisningen, hvor den lever en form for selvstændigt liv, og er ikke for alvor bliver en integreret del af lærernes tilrettelæggelse af undervisningen. Det medfører, at resultaterne af lærernes evalueringsarbejde ikke gavner mht. at differentiere undervisningen, og at evalueringsarbejdet hurtigt kan gå hen og opleves som en ekstraopgave, man, som lærer, kan vælge til og fra, uden de store konsekvenser for, hvad der foregår i undervisningen.

(EVA-rapport 2011:29)

Samspillet mellem undervisningens tilrettelæggelse og gennemførelse overfor evaluering og målfastsættelse skal ses i et cirkulært forløb, hvor lærernes hovedfokus dog ofte ligger i højre side af figuren, hvor den praktiske tilrettelæggelse og gennemførelse suppleres af nogle overvejelser, men der startes hurtigt op på nye temaer, undervisningsforløb m.m., uden at venstre side inddrages systematisk. Der eksisterer således scenariet med en afkobling af evalueringsarbejdet og målfastsættelsen, set i forhold til undervisningsfagligheden, hvor mål og evalueringen ikke i tilstrækkelig grad spiller sammen med de overvejelser, lærerne gør sig, når undervisningen tilrettelægges.

**(EVA-rapport 2011:52)

## Opsamling

De centrale spørgsmål der må stilles for en moderne skole, er, hvilken form for undervisningsdifferentiering, der er den mest effektfulde overfor den enkelte elevs behov og forudsætning? Hvilken type lærerkompetencer skal udføre den og under hvilke læringsmiljøer? Hvorledes kan denne læring i undervisningsdifferentieringens kontekst evalueres? Disse spørgsmål må stilles, for at drive skolen udviklingsmæssigt fremad. Spørgsmålene vedrører lærernes professionelle, og didaktiske valg i forbindelse med undervisningen, som bliver både produkt og proces. Processen bliver de bagvedliggende tanker, og refleksioner, omkring den principielle udfoldelse af undervisningsdifferentiering, og produktet bliver selve planlægningen og gennemførelsen af en differentieret undervisning, som den udfolder sig for eleverne. Problemet opstår, når undervisningen stivner i sin tingsliggørelse, på grund af vaners magt, eller sår afmagt i forhold til forståelsen af, og praktisk udførelse af, en differentieret undervisning. Lærerne kan ikke i en videreudvikling af undervisningsdifferentiering fortsætte med kendte metoder og tilgange: *”*…*når bestemte situationer ryster vores fornemmelse af fortrolighed, når vi udfordres på en sådan måde, at vi ikke er i stand til at reagere…”* (Wenger2003:135). Med dette sættes der fokus på lærernes evne til meningsforhandling i deres praksisfællesskab, for at skabe videreudvikling af deres viden om undervisningsdifferentiering og de didaktiske konsekvenser heraf.

# Konklusion

Den vigtigste opgave for den danske folkeskole er at give mulighed for, at alle elever oplever at have en meningsfuld position i skolens fællesskab, hvor de kan udvikle sig fagligt, personligt og socialt. Princippet om undervisningsdifferentiering er med til at positionere et klart værdisyn, som bør gennemsyre skolen og lærernes måde at opfatte udgangspunktet for den differentierede undervisning på - nemlig den enkelte elevs særlige behov og forudsætninger i fællesskabets kontekst. Undervisningsdifferentiering har på den ene side til formål at tilvejebringe optimale forhold, hvor den enkelte elev har mulighed for at udfolde mest muligt af sit individuelle læringspotentiale. Overfor dette skal undervisningsdifferentiering give mulighed for, at alle elever indgår i et inkluderende læringsfællesskab, med de potentialer et sådant fællesskab indeholder. Disse sider har samtidigt fokus på såvel den praktiske gennemførelse af en differentieret undervisningspraksis, som en grundlæggende og vital forståelse af, og indsigt i, selve meningen med differentiering - som grundlag for en individuel, menneskelig modningsproces og samfundsmæssig, demokratisk udviklingsproces.

Hvorledes står det således til i den danske folkeskole anno 2012? Både i Evalueringsinstituttets rapporter og i praksisfortællinger er der nogle distinkte statusbeskrivelser af lærernes arbejde med et svært håndterbart begreb. Efter snart 20 års markant og central placering i folkeskoleloven, faghæfter m.m. har princippet stadig store vanskeligheder, både i den principielle forståelse af begrebet og i udførelsen af den praktiske dimension rundt på skolerne. Som pædagogisk princip har undervisningsdifferentiering på nuværende tidspunkt ikke direkte, og tydeligt, levet op til forpligtelsen på, at sige læreren noget om, hvad, hvor, hvornår og hvordan undervisningsdifferentiering bør tilrettelægges og gennemføres. Opgaven må være at udvikle lærernes profession og skolen som en professionel, pædagogisk organisation, gennem levendegørelse af den didaktiske teori bag undervisningsdifferentieringsbegrebet.

Der findes flere mønstre i lærernes opfattelse, og fortolkning, af begrebet undervisningsdifferentiering. Der er stadig store frustrationer omkring den massive spredning i elevernes behov og forudsætninger, hvor lærerne oplever det særdeles vanskeligt at udfordre eleverne i tilstrækkelig og korrekt grad. Samtidig har inklusionsudfordringen de sidste par år i den grad ikke gjort problemstillingen mindre. Rundt på skolerne må ledelsen og lærerne arbejde videre med en udvikling af forståelsen af begrebet – dets indholdsdimension og dets betydning for det praktiske arbejde, set i forhold til evalueringsindsatsen og lærernes didaktiske valg.

Et andet tydeligt mønster er lærernes store fokusering på differentiering, i forståelsen elev- , hold- og niveaudifferentiering. Det er et problem for skolen, at begrebet stadigvæk fremstår så abstrakt og diffust, at lærerne og skolerne ofte forveksler princippet om undervisningsdifferentiering med begreber som niveaudeling og individualiseret undervisning. Hermed bliver det i praksis tydeligt, at holddeling og niveaudeling er lærernes bedste bud på at tilrettelægge en differentieret undervisning. Lærerne har samtidig en klar, positiv vurdering af det relationelle forhold mellem lærer og elev, som værende helt centralt for at arbejde med en differentieret undervisning. Dette positive element har dog den slagside, at det netop yderligere udfolder problematikken omkring, at differentiering bliver betragtet som en individualistisk tilgang, uden fællesskabet som kontekstbærende fundament.

Denne fejlagtige fortolkning af princippet om undervisningsdifferentiering må nødvendigvis korrigeres. Princippet om undervisningsdifferentiering må netop forsøge at bevæge skolekonteksten fra undervisning til læring, hvor eleverne overtager en del af ansvaret for deres egen læring og modningsproces i fællesskabets referenceramme – at bringe det individuelle (og indholdet) i samtidighed med det fælles. Med det deweyske fundament må skolen forsøge at håndtere kritikken af undervisningsdifferentiering som princip, der i udførelsen har en for markant individualisering og elevcentrering, med for lidt fokusering på fællesskabets-, lærerens- og det faglige indholds andel i undervisningen.

I den stærke, danske skoletradition, med klassen som den oftest anvendte organiseringsform, kan der opstå det problem, at der i undervisningen, der er præget af klasseundervisning og niveaudifferentiering, sker en nedtoning af det essentielle element i undervisningsdifferentiering. Det klassiske syn på klassen, som bestående af 25 homogene elever, lever stadig. Læreren overser elevernes forskelligheder ved at betone klassens fællesskab, og elevernes faglige og sociale homogenitet. Grundindstillingen om, og længslen efter, undervisning i den homogene klasse må nødvendigvis droppes. Med undervisningsdifferentiering flyttes fokus fra den individualiserede undervisning, hen mod en undervisning, der tilpasses elevernes behov og forudsætninger, i den fælles klassekontekst. Det store forandringsspørgsmål i den danske skolekultur er, om klassen, som begreb, kan eller skal overleve i en moderne skolestruktur, med fokus på undervisningsdifferentiering?

Dilemmaet mht. Læreproces, overfor indholdsdimension, er en væsentlig parameter i lærerens arbejde med at gennemføre en differentieret undervisning, der er vedkommende og motiverende for eleverne. Hvis ikke dette bevidstgøres hos læreren, overlades eleven, og hermed kravet til lærerens planlægning og gennemførelse af undervisningen, enten til en kompleks og bevidstløs refleksionsdans, eller et nådesløst krav om faktaviden, hvor en unuanceret og ureflekteret objektivitet formidles. Netop med Deweys forståelse kan den differentierede undervisning indeholde svaret, med fokus på det refleksive og motivationen i processen i mødet med indholdet. Opgaven må være at skabe samspillet mellem ydre, objektive indholdsforhold og indre, subjektive læringsforhold i klasserummets kontekst, med læreren som den betydningsfulde og centrale bestyrer af den differentierede undervisning.

Sidste, men bestemt ikke mindst problematiseret, mønster, er evalueringsindsatsens manglende kobling til de efterfølgende didaktiske valg, et væsentligt problem i udførelsen af en differentieret undervisning. Undervisningsdifferentiering har en klar sammenhæng med evaluering på elevniveau, og med lærerens indsigt i den enkelte elevs behov og udviklingspotentialer. Men en klar og tydelig kobling mellem didaktiske valg og tiltag, og evalueringen og målfastsættelsen for den enkelte elev, har sine vanskeligheder i den daglige undervisning. Lærerne har fokus på nødvendigheden af det differentierende arbejde, og vigtigheden af at kende den enkelte elev, men problemet er, at dette har vanskeligt ved at slå igennem i den praktiske gennemførelse af undervisningen. Forestillingen om, at en styrket evalueringsfaglighed – nærmest af sig selv – udløser en mere differentieret undervisning, har slået fejl. Den styrkede evalueringsfaglighed mangler simpelthen en tydeligere og handlingsorienteret (didaktisk) kobling til, og indflydelse på, en øget differentiering af undervisningen. Opgaven for skolen og lærerne er, at blive endnu skarpere på, hvilken betydning evalueringen af elevens behov og forudsætninger skal have for undervisningspraksis.

Der skal bygges bro, både teoretisk og praktisk, mellem selve tilrettelæggelsen og gennemførelsen af den differentierede undervisning på den ene side, og evaluering og diagnosticering, status og målfastsættelse på den anden side. Der skal udarbejdes en klarere og mere systematisk forståelse af begrebet undervisningsdifferentiering, og en sammenkobling mellem didaktik, pædagogik og evalueringsarbejde i lærernes tilrettelæggelse af den differentierede undervisning. I praksis skal der sættes fokus på, at en tydeligere evalueringsindsats skal have klare konsekvenser for lærerens didaktiske valg.

Én af de mest determinerende kompetencer hos den differentierende lærer er evnen til proaktivt at lede elevgruppers udvikling og læring gennem de didaktiske valg, der træffes før, under og efter undervisningen, hvormed et mere procesdidaktisk perspektiv bør præge lærerens arbejde med undervisningsdifferentiering. Her er det centrale lærerens systematiske brug af en faglig, didaktisk vidensforøgelse og sparring, klare og tydelige forventninger til eleverne, systematisk brug af løbende elevevaluering og elevinddragelse, samt elevindsigt i egne mål. Lærerens håndtering af klassen, herunder anvendelse af klasserumsledelse, er med til at skabe et læringsmiljø med plads til undervisningsdifferentiering, hvor denne håndtering skal præges af en stor grad af eksplicitering af forventninger til eleverne og en konstant understøttelse af positiv adfærd.

Det at mestre undervisningsdifferentiering er et fagligt område i lærernes professionsvirke, der kan, og bør, nuanceres og udvikles. Professionel og didaktisk begrundet differentiering er, når læreren besidder et bredt repertoire af undervisningsformer og ved, hvad de egner sig til, set i forhold til elevernes behov og forudsætninger. Det er vigtigt, at lærerne således udvikler deres teoretiske forståelse af begrebet, udvikler en stor basisviden om, hvordan de skal udmønte det i praksis, samt løbende inkorporerer et væld af praktiske eksempler på, hvordan undervisningen ser ud, når den er differentieret.

Med alt dette i fokus er det muligt at forbedre læringsulighederne og udbyttet af undervisningen for alle elever, og hermed er jeg fremme ved hele meningen med projekt *undervisningsdifferentiering:* Nemlig at fremme lysten til at lære og skabe motivation for mere. Den ikke-differentierede undervisning kan være årsag til udvikling af manglende læringslyst, på grund af sjældne succesoplevelser, manglende individuelle målsætninger og manglende differentierede, og varierede, metoder. Hermed mistes gejsten og lysten til videre læring, og mulighederne for udvikling af kompetencer og adgangen til livsduelighed. Der skal, som reaktion på dette, udfoldes en differentieret skole, der fremmer divergerende tænkning og kreativitet, som netop opstår i mødet med det faglige indhold og de andre aktører. Lærerne bør se den differentierede undervisning som en dialog om et indhold, med et individuelt udgangspunkt, i den sociale kontekst. Differentieringen må, om noget, først og fremmest bibringe alle elever lyst og kompetencer til at lære og uddanne sig videre gennem livet, og dette gennem et relevant, spændende og vedkommende indhold i dialog med de andre i læringsrummet. Der må derfor skabes en sammenhørighed mellem undervisningens indhold og organisering, elevens behov og forudsætninger, og lærerens indsigt i disse, i konteksten af det læringsfremmende fællesskab. Hvis undervisningsdifferentiering skal lykkes yderligere, må lærernes didaktiske kompetencer til at opstille dynamiske læringsmål, udvælge varierede metoder, og løbende evaluere for at justere mål og metoder i forhold til elevernes læringsfremskridt i den grad udvikles – i denne udvikling ligger kimen til kvalitativ, bedre undervisningsdifferentiering!

# Litteraturliste

Bisgaard, N. J. (2006): *Pædagogiske teorier og dannelsesbegrebet* kapitel 1 i Pædagogiske teorier, Bisgaard, N. J. & Rasmussen, J. (red). Billesø & Baltzer, 4. udgave.

Brinkmann, S & Tanggaard, L (2010): *Kvalitative metoder* kapitel 1 & 9. Hans Reitzels forlag.

Brinkmann, S, Elkjær, B & Rømer, T (2007): *Dewey i dag – en håndsrækning til læreruddannelsen*. Unge Pædagoger nr. B 90.

Brinkmann, S (2006): *John Dewey – En introduktion.* Hans Reitzels Forlag. Kap. 1, 3, 7, 8

Dale, L. E. (1998): *”Pædagogik og professionalitet”* Klim Forlag 1998. Artiklen *"Didaktisk rationalitet"* udgør et kapitel i bogen Kap. 3 s. 49-77: Didaktisk rationalitet – tre kompetenceniveauer i en moderne skole.

Dewey, J. (1969): *Erfaring og opdragelse*. In: *De store tænkere.* *Redaktion af Hartnack & Sløk. Berlingske forlag. S. 202-218*

Dewey, J. (2005): Demokrati og uddannelse (1980). Forlaget Klim. Kap. Indledning, evt. kap 13, 14.

Egelund, N. (Red.) (2010): *Undervisningsdifferentiering – status og fremblik.* Dafolo Forlag.

Hansen, B. G. & Tams, A (red.) (2006) *”Almen didaktik – Relationer mellem undervisning og læring*.” Billesø & Baltzer. Artiklen *”Undervisningsdifferentiering og rummelighed i skolen”* af Christian Quvang udgør et kapitel i bogen. Kap. 11

Hermansen, M. (2001), *Læringens univers*. Klim Århus s. 92 – 98

Hildebrandt, S & Fibæk Laursen, P (2009), *Når klokken ringer ud – opgør med industrisamfundets skole,* Gyldendal

Illeris, K. (2000), *Læring – aktuel læringsteori i spændingsfeltet mellem Piaget, Freud og Marx*, Roskilde Universitetsforlag.

Illeris, K. (2000), *Tekster om* *Læring – (Hvad er læring? Af Carl R. Rogers).* Roskilde Universitetsforlag. Side 115 – 119

Illeris, K (2007), *Læringsteorier – 6 aktuelle forståelser,* Roskilde Universitetsforlag.

Pahuus, M. (2007), *Læring i et humanistisk perspektiv.* I: Tom Ritchie (red). Tekster om læring. Billesøe & Baltzer

Klafki, W. (2011), *Dannelsesteori og didaktik – nye studier,* s. 209-250. 3.udgave, 1. Oplag, Forlaget Klim

Kristensen, H.J. & Laursen, P.F (Red.) (2011): *Gyldendals pædagogikhåndbog – otte tilgange til pædagogik.* Gyldendalkap. 2.1, 3.3, 8.4

Kvale, S. (1997), *InterView. En introduktion til det kvalitative forskningsinterview*. Hans Reitzels Forlag.

Laursen, P. Fibæk *”Fleksibel Skole”.* 1.udgave, 1. oplag 2006. Gyldendal

Laursen, P. Fibæk. *”Hvordan skal man tænke om undervisning?* i Didaktik og kognition: En grundbog. Gyldendal 1999 (i kompendium)

Nielsen, B. & Wørts, L. ”*Teamets arbejde med holddannelse og undervisningsdifferentiering” .* Kroghs forlag 2005

Rasmussen, J (1996) *Socialisering og læring i det refleksivt moderne,* Unge Pædagoger*.*

Rogers C.(1994) *Hvad er læring*, i Illeris, K. (2000), *Tekster til læring*, Roskilde Universitetsforlag

Rømer, T. Aastrup (2005): *At lære* noget *i en verden uden gelænder,* Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag

Sauer, Niels Chr. i Schmidt, E (Red.) (1996): *Folkeskolens krebsegang – Befri læreren!* Forlaget Fjordager.

Schwartz, I. (2003): *Fortællinger fra praksis – om livshistorier og pædagogik.* Hans Reitzels forlag. Kap. 12, 13.

Thisted, J. (2010), *Forskningsmetode i praksis.* Munksgaard Danmark

Wenger, E. (2003) *Situeret læring – Og andre tekster. (En social teori om læring & Læring)* i Wenger & Lave, Hans Reitzels Forlag.

Rapporter:

Undervisningsministeriet (1998): *Inspiration til undervisningsdifferentiering*

Danmarks Evalueringsinstitut (2004): *Undervisningsdifferentiering i folkeskolen*

Danmarks Evalueringsinstitut (2004): *Undervisningsdifferentiering i folkeskolen – Brugerundersøgelse blandt dansklærere på mellemtrinnet*

Danmarks Evalueringsinstitut (2004): *Erfaringer fra New York – Bilag til evalueringen af undervisningsdifferentiering i folkeskolen*

Danmarks Evalueringsinstitut (2011): *Undervisningsdifferentiering som bærende pædagogisk princip – En evaluering af sammenhænge mellem evalueringsfaglighed og differentieret undervisning.*

Danmarks Evalueringsinstitut (2011): *Talrapport til Undervisningsdifferentiering som bærende pædagogiske princip*

Artikler, kronikker, links m.m.

*Hvad handler undervisningsdifferentiering om?* Kronik af Kirsten Krogh-Jespersen i Folkeskolen, nr. 16 2012

*Oplæg på KL-konference (Mads Hermansen):* <https://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:YMo4tm85d_sJ:www.kl.dk/ImageVault/Images/id_41940/scope_0/ImageVaultHandler.aspx+mads+hermansen+selvskabelse&hl=da&pid=bl&srcid=ADGEESgQcGH05kL0ikLoGwlB2ZU7qyDj11-cwAlTPigGmT_kMIq7_0TvCFbQnsNtSRdoIKMM_vrZZWXxi9nIo4K4R_GEeQXWPbWIe826AYSwN3XZIhl2HonwhP9JcUq-4adREmpS6ARB&sig=AHIEtbQci8f8B-sn9q-JrB3tXj-L0yGh0g>

*Fælles Mål 2009 – Dansk.* Faghæfte 1, Undervisningsministeriet 2009

*Flere ahaoplevelser til eleverne.* EVA´s årsmargasin 2011/12 - Undervisningsdifferentiering

*Undervisningsdifferentiering – et omdiskuteret pædagogisk begreb.* Mia Lange, Sproglæreren 4/2011.

Litteratur til fortællinger

*Metafortællinger som kvalitetsvurdering af pædagogiske miljøer – Resultater fra læringslaboratoriet i Odense.* Vibeke Schrøder, NVIE og UCC 2011

*Metafortælling – En dialog- og dokumentationsform mellem pædagoger og politikkere.* Odense Kommune, Institutionsafdelingen. September 2010

*Lærerprofessionsudvikling anno 2012 – Inklusionsdiskurs: Håndværk eller ideologi?* Modulopgavei ”Didaktik og professionsudvikling” (3. semester) v. Flemming Skaarup, maj 2012.

# Bilag 1: Praksisfortællinger og metafortælling

## A) Skabelon til udarbejdelse af praksisfortælling

Fortælling udarbejdet af: \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Ønsket er at få konkrete billeder på, hvordan og hvorledes du forstår/fortolker begrebet undervisningsdifferentiering i dit daglige virke som lærer, i din forberedelse, i din undervisningspraksis m.m. Hvorledes ser du på begrebet i din daglige praksis, hvorledes kommer det til udtryk i din håndtering af elevernes læreproces?

|  |
| --- |
| **Undervisningsdifferentiering i din forståelse og håndtering af elevernes læreproces?** *Skriv en kort praksishistorie om hvordan du ser, fortolker, opfatter undervisningsdifferentiering i din tilgang til elevernes læring!*  Det må gerne være nogle overvejelser omkring din opfattelse, fortolkning og håndtering af kravet omkring undervisningsdifferentiering i undervisningen. Der er ingen krav til form og udtryk, men beskrivelsen skal gerne have en længde på mellem 1200-2400 anslag (mellem 1/2 og 1 side). Dog må du selvfølgelig gerne bruge den nødvendige mængde ord til at beskrive din forståelse/fortolkning af begrebet. Fortællingen skal være subjektiv, selvoplevet og illustrere bl.a. dine observationer, tilgange, handlinger, forståelser, fortolkninger og udfordringer m.m. i forbindelse med håndtering af princippet omkring undervisningsdifferentiering. |
|  |

SENDES TIL: [fskaarup@me.com](mailto:fskaarup@me.com)

## B) Skabelon til udarbejdelse af metafortælling

|  |
| --- |
| *Afsnit 1: Baggrund* |
| **Metafortællingen indledes med fakta** om, hvordan den er fremkommet. |
| *Afsnit 2: Tegn, mønstre og nye erkendelser* |
| **Nu identificeres tegn** i de indsamlede fortællinger.  **Herefter vælges 2 til 4 mønstre,** som der skal beskrives nærmere i metafortællingen.  **I** **fortællende form beskrives** de 2 til 4 mønstre, der er fremkommet.  **Her opsummeres** de nye erkendelser arbejdet med kortlægning har givet.  **Afslut processen med orientering**  til andre om de nye erkendelser metafortællingen har affødt. |
| *Afsnit 3: Handlinger* |
| **Herefter indhentes nye bud på handlinger gennem viden/sparring** mhp. udvikling af praksis.  **Der følges op på de nye handlinger gennem efterfølgende metafortællinger.** |

# Bilag 2: Redigerede praksisfortællinger

**Deltagende lærere i praksisfortællingerne:**

A: Helle

B: Jesper/Pia

C: Kristoffer

D: Steffen

E: Camilla

F: Linda

G: Anders

H: Rikke

I: Nina

J: Isabel

K: Ulrich

**Nødvendigheden af differentiering, elevernes behov og forudsætninger m.m.**

*Der er lige så mange indfaldsvinkler til differentiering, som der er elever i en klasse, fordi læringsstile og personlig udvikling også skal indgå i planlægningen og evalueringen af undervisningen.*

*Det virker til tider urimeligt svært i klasser med op til 28 elever, med den store faglige spredning der næsten altid er i den rummelige folkeskole. Nu hvor inklusionsbegrebet har gjort sit indtog på folkeskolens dagsorden ser det ud til at denne udfordring bliver endnu større.*

*Her er der en meget stor spredning i elevernes faglige niveau. Deres danskfaglige niveau spænder ca. fra 3. klasse til 1G i gymnasiet. Derfor kræver det også stor fokus på differentiering i den daglige undervisning.*

*…et fysikhold med meget svingende niveau. Helt præcist noget, der lignede fra ingenting til 1.g og andelen af elever i mellem yderpunkterne var temmelig lille. I den situation er undervisningsdifferentiering en nødvendighed. Hvis man ikke gør det, mister man enten de svage, de stærke eller endnu værre begge grupper ved at forsøge at ramme midt i mellem.*

*Som udgangspunkt ser jeg hvert enkelt elev som et selvstændigt individ, der vel et eller andet sted er et sted i deres lærerproces, der gør at jeg skal udvikle og stimulere på 28 niveauer, hvilket jo ikke er muligt i praksis. I inklusions-navn er vi også pisket til at differentiere, da vi skal rumme flere og flere, der måske ikke trives i grupper af 28 eller har andre udfordringer, der giver mit arbejde en yderligere dimension.*

**Teoretisk forståelse, grundholdninger til differentiering m.m.**

*Undervisningsdifferentiering handler om at give alle elever passende faglige udfordringer.*

*Undervisningsdifferentiering er efter min overbevisning en naturlig del af den daglige planlægning. Det kan både være nogle konkrete og praktiske tiltag som er forberedt inden timens start, men det er i høj grad også en holdning til elevernes læring der skal skinne igennem.*

*Jeg er af den overbevisning at eleverne skal undervises på egne præmisser og i den hastighed de kan…*

*Man skal også som lærer være sig bevidst om, at der er forskel på undervisningsdifferentiering og elevdifferentiering. Selvom det måske er meget svært at skille de to begreber ad. Det er vigtigt ikke at gøre forskel på eleverne, men at gøre forskel i sin undervisning af eleverne.*

*I bund og grund betyder det mere, at en lærer opererer med begrebet læring end med begrebet undervisning.*

*Undervisningsdifferentiering ser jeg som tagen udgangspunkt i 2 ting. 1 man tager udgangspunkt i den enkelte elevs faglige ståsted og planlægger undervisningen ud fra dette niveau. 2 at man tager udgangspunkt i hvad eleven pt. kan rumme. Vi har elever der gennemlever forskellige ”kriser” igennem deres skoletid og dette har også stor indflydelse på deres indlæring og formåen i perioder.*

*Sådan som jeg tolker undervisningdifferentiering er, at der er et overordnet mål med undervisningen og at eleverne kommer til det mål på forskellige måder. Eleverne er forskellige, de lærer forskelligt og de har forskellige evner. Disse ting skal der tages højde for, når undervisningen skal planlægges og gennemføres.*

*Undervisningsdifferentiering er et princip ikke en metode – et overordnet synspunkt på, hvad god undervisning er. Det er et princip, der tager udgangspunkt i, styrker, udvikler og udfordrer den enkelte elev, hvilket ikke bare kræver kendskab til og valg mellem metoder, men også kræver psykologiske, pædagogiske og didaktiske overvejelser omkring undervisningen.*

**Kendskabet til den enkelte elev som grundlag for differentiering m.m.**

*Det er vigtigt, at læreren ser hvert enkelt barn i klassen som et individuelt individ med helt forskellige forudsætninger for at lære. Samtidig er det også vigtigt, at læreren har fornemmelse for, at elevernes forudsætninger kan ændre sig meget hurtigt. Elevernes psykiske og mentale tilstand er ikke statisk, men under forandring og udvikling hele tiden. Læreren skal være bevidst om, at elevens tilværelse uden for skoletiden også kan være i forandring, som kan være medvirkende til ændrede forudsætninger for læring. Og det kan kun lade sig gøre, hvis man som lærer planlægger sin undervisning af eleverne med den forskellighed, de alle har.*

*Som lærer kender du dine elever og målet må altid være at kende deres individuelle udviklingtrin og så planlægge undervisningen, så man rammer deres nærmeste udviklingszone. Nogle elever tager museskridt, mens andre tager kvantespring, det er udfordringen, derfor fylder undervisningdifferentiering også en del i min planlægning, da eleverne er på forskellige udviklingstrin.*

**Organisations- og professionsudvikling m.m.**

*Undervisningsdifferentiering der skal lykkes, kræver først og fremmest at der på skolen hersker enighed om hvordan og i hvor høj grad!*

**Differentieringens dannelsesperspektiv, kvalificeringsperspektiv m.m.**

*Undervisningsdifferentieringen bidrager i virkeligheden til at udbygge den faglige spredning, og hvis hele skolen ikke er ”med på vognen” vil man gøre de fagligt stærkeste og svageste elever en bjørnetjeneste.*

*En del af problemet med uv-dif, synes jeg, kan være at eleverne blev sat i bås af det og dermed føler det bliver tydeliggjort at de, i deres egen optik, er ”dummere” end de andre.*

*Undervisningsdifferentiering tager udgangspunkt i det grundsyn at skolen er for alle børn uanset sociale og kulturelle forudsætninger, uanset faglige udfordringer.*

**Differentieringsforståelse: Elev, hold, materialer, tid, forventninger, lektier, IT, læringsstile m.m.**

*Der er mange holdninger til, hvad man opfatter som differentiering - og ofte udføres dette ustruktureret - on and off "du får lige et ekstra ark, som er lidt sværere/lettere, indtil de andre er færdige" eller "du læser bare det halve af, hvad de andre gør" etc.*

*Undervisningsdifferentiering i virkelighedens verden, kommer oftest til at handle om fremstilling af undervisningsmateriale på forskellige niveauer – typisk 3-4 forskellige niveauer. Også forventningerne til resultatet af elevernes arbejde varieres – det nogle får ros får, får andre besked på at lave om.*

*Hos os har vi både brugt elev- og undervisningsdifferentiering. Fordelen ved elevdifferentiering er, at eleverne oplever en tryghed og dermed modtagelighed over for det faglige, da de ikke skal bekymre sig om at være fagligt ”anderledes”. Når de er sammen med andre elever på samme niveau tilpasses indholdet, og det oplever mange som positivt.*

*…de bedste erfaringer med at lave 3-4 mands grupper, hvor elevernes forskellige faglige forudsætninger kan spille ind. Her er specielt projektarbejdsformen god. Ved at opstille en problemstilling, der sørger for at alle har en viden at spille ind med, oplever jeg at eleverne på trods af store faglige forskelle oplever noget positivt i samarbejdet med hinanden.*

*Jeg fandt altså på den måde ud af at uv-dif, ikke kun er gældende for niveauinddeling, men i særdeleshed også for læringsstile. Efterfølgende har jeg og mine kolleger i fysikteamet forsøgt med andre måder at differentierer på, som intet overhovedet har med niveau-inddeling at gøre. Blandt andet har en forsøgsordning med kønsopdelt undervisning givet mærkbare gode effekter på hver kønsgruppes indsats i faget og især også deres oplevelse af faget… Holdet blev delt op i to grupper, som skulle arbejde på forskellige måder. Det ene hold (de svagere + nogle fra midten) lavede forsøgene først og så fik så derefter teorien, hvor det andet hold gjorde det omvendt. Fordelen var, at man så i højere udstrækning kunne gå ud fra noget konkret til de elever, der havde svært ved begrebsforståelsen ud fra det skriftlige og læreroplæget. Omvendt kunne de resterende elever fordybe sig i forsøgene, når de nu havde noget teori at binde op på dem.*

*Efter en fælles introduktion til dagens arbejde, fordeler eleverne sig efter følgende grundprincip:*

*Eleverne laver som udgangspunkt de samme opgaver, men dem der har svært ved det eller arbejder meget langsomt, hjælper jeg i klassen og de får eventuelt reduceret opgavemængden.*

*Det er også væsentligt for mig at lektiebyrden er ligeligt fordelt både for de stærke og de svage, man skal ikke straffes dobbelt og have alt for mange lektier bare fordi man ikke har de samme evner som de andre. Derfor er der faste lektie afleveringer, som eleverne ikke regner på i klassen, og mængden af daglige opgaver er afstemt efter hvad den brede midtergruppe kan nå i løbet af timerne. Dem der er hurtigere færdige har ekstra materiale liggende som de selv kan arbejde med i eget tempo.*

*Der skal også være forskel på, hvad man forventer og forlanger af elevernes arbejde. Jeg arbejder bevidst på at variere de forskellige opgaver, jeg giver mine elever. Det være sig både i måden de er formuleret på, og måden de kan løses på. Når mine elever i en klasse fx skal aflevere en engelsk skriftlig fremstilling, kan emnet de skal skrive om, godt være det samme for alle elever. Men kravet for udførelsen og deadlinen for aflevering forskellig.*

*Så groft sagt arbejder jeg med 3 kategorier under middel, middel og over middel. Indenfor disse 3 rammer er der igen forskellige niveauer, men her må hver enkelt elev være medvirkende til at opnå sit udviklingspotentiale.*

*I mit arbejde fungerer det allerbedst med hjælp af computere eller andre digitale læringsmidler. Her kommer der i min optik til at ske en naturlig differentiering. Jeg udarbejder et materiale, som bliver sendt digitalt til hver enkelt elev, derefter arbejder eleverne løs og efterhånden som sværhedsgraden stiger, vil de dygtigste også nå deres udviklingspotentiale samtidig med at alle på hver deres niveau vil møde deres maksimum på forskellige tidspunkter i forløbet.*

*Få at jeg kan nå at være ”med” i alle elevers udvikling arbejder vi ofte i grupper eller laver Coorpative Learning strukturer, hvor man kan sammensætte den ønskede gruppering. I værkstedsundervisning er det ligetil at differentiere i sværhedsgraden af det faglige materiale, hvilket gør det muligt at udfordre de enkelte elever på deres niveau. I CL strukturer overlader man et stort ansvar til de enkelte elever, og mange gange de stærke elever, om at få alle mand med.*

*…læst et fælleværk. Dette værk skal man selvfølgelig læse i der hjemme som lektie. Men da alle elever ikke har let ved at læse, giver jeg fra flere sider til gange få linjer for som lektie. Eleverne skal ca. bruge lige lang tid på læsningen. De elever der er gode/stabile læsere får bare lektien for og arbejder derefter i deres ”fri dansk” eller men andre projekter, som de ikke har gjort færdigt.*

*Disse metoder har jeg kun brugt i klasser, hvor vi først har lært, at hjælp fra skuldermakker eller makkeren overfor kan bruges (de skal være stort ser selvkørende i deres materiale). Dette lægger rigtig meget op til uv. diff. af ekstra materialer. Her kommer IT ind som et rigtig godt hjælpemiddel til diff. Der findes rigtig mange god ”spil” som kan indstilles efter den enkelte elevs faglige niveau og de synes ofte at det de skal lave på en computer er meget mere appetitligt end det er i papirudgave.*

*Så i selve formidlingsprocessen må man som lærer indtænke mange vinkler. Bøger kopier kompendier smartboard internet og håndgribelige ting som mad, frugt, rav mv. ved at forsøge at indtænke så mange ting som muligt er det min påstand at eleverne vil lærer mere.*

**Mål og evaluering m.m.**

*Altså at stærke elever der i en årrække har fået undervisningsmateriale fra højere klassetrin for at matche deres niveau, med ét skal følge en standardiseret fælles undervisning baseret på klassens gennemsnitlige niveau.*

*Men hele tiden med samme formål, at der skal forgå læring for alle elever, dog er kravet ikke, at det absolut skal være det samme, de lærer. Jeg prøver så vidt muligt at tage alle de hensyn, som jeg mener, hver elev har brug for.*

*En klasse skal læse en historisk roman. Det er tre overordnede mål med romanlæsningen 1. Alle får en god oplevelse med romanen (Kan ikke skrive læseoplevelse, da der er to elever, som*

*skal høre romanen på lydbånd). 2. Nøgleord. 3. Referat. Eleverne er på forskelligt niveau, der er mange elever i klassen, som kan og skal arbejde bredere med romanen, men der er et par stykker, som ikke evner mere end at læse romanen (lytte) og have fokus på nøgleord og referat. De elever, som evner mere end læsningen af romanen, finde nøgleord og lave referat, vil få individuelle mål for romanlæsningen (se skema). Jeg kan sætte individuelle mål, da jeg kender den enkelte elevs udviklingstrin.*

|  |
| --- |
| ***Individuelle mål for historisk roman for 5. årgang*** |
|  |
| *7. Perspektivering i forhold til samtiden* |
| *6. Berettermodel* |
| *5. Miljøbeskrivelse* |
| *4. Personkarakterstik* |
| *3. Referat* |
| *2. Nøgleord* |
| *1. Læse/lytte til romanen* |

*Alle elever skal arbejde til niveau tre, og så afhængig af evner arbejdes der på de andre niveauer.*

*Under og efter romanlæsningen vil der være evalueringsopgaver, og der vil dagligt være en samtale om romanen. Jeg vælger denne form for evaluering, for at jeg kan følge med i, hvordan det går med elevernes læreproces (er godt klar over at disse evalueringsopgaver ikke kan give svaret på alt, men sammen med den daglige samtale, giver det et meget godt billede af elevernes læreproces). Afslutningsvis vil der være en boganmeldelse, hvor hver elev skal komme omkring de områder, som de har arbejdet med i romanen. Boganmeldelsen holdt op mod de individuelle mål vil vise, om eleven er “kommet i mål.”*

**Differentiering som motivationsfremmende element m.m.**

*En anden udfordring for den stærke elev er at denne bevarer interessen og motivationen – når denne hele tiden får nye opgaver og nye udfordringer. Hvad er guleroden for eleven? Vi som lærere kan naturligvis godt se hvad guleroden er, men kan barnet?*

*Derfor mener jeg at det er vigtigt at se uv-dif som meget andet end at lave forskel i det niveau til eleverne. Det er min opfattelse, at en høj grad af faglige problemer kan forbedres ved at differentierer på andre måder end den synligt faglige, der efter min mening, kan have nogle ærgerlige følgesygdomme, der ikke gavner de elever, som i forvejen har det svært.*

*…hvis man forsøger at presse dem til at kunne noget de ikke evner, føler de sig dumme og gør modstand, enten ved at blive ligeglade eller sure. Eller ved at begynde at snakke mere med sidemanden og skabe uro i klassen, således at resten af eleverne ikke kan koncentrere sig heller. Det skal ikke forstås sådan at jeg ikke stiller krav til dem, men de skal føles rimelige for eleverne.*

*Det er også vigtigt, at læreren lytter til barnet, når det udtrykker manglende motivation, manglende engagement, lav arbejdsmoral og/eller manglende lyst til at løse en eller anden given opgave.*

*Det vigtigste for mig er, at alle elever opnår denne her ”aha, der lærte jeg noget”-følelse. ”Jeg ved/kan noget nu, som jeg ikke vidste/kunne før”-følelse.*

**Differentiering som individuel undervisning, gruppeundervisning m.m.**

*De elever som har brug for den ekstra opmærksomhed (svage læsere/elever som er i en svær periode eller elever som ikke bliver bakket op i hjemmet) sidde sammen med mig og få lektien læst højt – så teksten er kendt og de svære ord er gennemgået, inden den skal øves hjemme til næste dag. I andre perioder her jeg lånt 3-4 forskellige bøger, som læses samtidig. Her deles eleverne op i 3-4 grupper. I grupperne læser de så den samme bog, som passer til deres lix. Dette betyder at en gruppe læser meget lette bøger mens andre bliver fagligt udfordret. Grupperne sidder skiftevis sammen med læreren og læser højt i deres gruppe og får nye lektier for. Dette er dog meget tidskrævende – da læreren er optager af en gruppe børn og ikke som sådan har tid til de andre.*

**Differentiering og læringsmiljøet, relationer mellem elev og lærer m.m.**

*Før man overhovedet kan tale om undervisningsdifferentiering, skal man som lærer have fokus på relationen. At gennemføre undervisning uden at have en god relation er tæt på umulig. Differentiering i undervisningen er endnu sværere uden en god relation, da der for eleverne er meget på spil. Hvis eleverne ikke føler sig trygge i relationen til deres lærer og klassekammerater, kan de opleve det at skulle arbejde med forskellige opgaver, på forskellige måder osv. som grænseoverskridende.*

*For at kunne udføre en vellykket undervisningsdifferentiering mener jeg, at det helt grundlæggende drejer sig om at kunne skabe nogle gode og stabile relationer til sine elever. Eleverne skal have tillid til, at læreren vil dem det bedste, tror på dem og deres evner/kompetencer. Læreren skal tilbyde eleven støtte, råd, vejledning, tryghed, gode rammer og spændende opgaver, så læringen kan foregå inde i hver enkelt elev.*

*Som ressourcecenterlærer sidder jeg dagligt med de elever, for hvem læse(læringen) er blevet en længerevarende smertefuld proces… Når jeg møder et hold på 5 elever, så kan jeg ikke møde gruppen, hvor jeg er 80 % tilstede. Det at få klarlagt elevens faglige niveau, og hvilken undervisningsmetode, der er hensigtsmæssig, virker umiddelbart som den lettere del. Men at jeg også skal kunne rumme elevernes følelser og være ”på” 130%, i forhold til hvilke feedback jeg giver verbalt og nonverbalt. Jeg sidder med elever, som ikke har lyst til at være der (så dan er det i hvert fald ofte i starten), som ikke kan ”lide” at læse, som ikke ”gider” at læse, som ikke kan se meningen med at kunne læse, som ikke ”gider” løse opgaver m.m. For at imødekomme elevernes modstand, skal jeg hele tiden, i dag, lige nu, om 5 min., have føling med, hvor den enkelte elev er i sin læreproces og her spille det emotionelle en rolle – ikke kun på læringen, men også i forhold til elevens opmærksomhed, hukommelse, motivation og sociale adfærd. Jeg skal overveje hvert enkelt ord og nærmest også kropsbevægelse. Jeg skal hele tiden have fokus på vores indbyrdes relation og kommunikation. Det er her undervisningsdifferentiering bliver en svær, svær øvelse.*

# BILAG 3: Tabeller



(EVA-rapport 2004)



(EVA-brugerundersøgelse 2004)

# Bilag 4: Uredigerede praksisfortællinger

Helle:

Hej Flemming Det bliver spændende at drøfte. Der er mange holdninger til, hvad man opfatter som differentiering - og ofte udføres dette ustruktureret - on and off "du får lige et ekstra ark, som er lidt sværere/lettere, indtil de andre er færdige" eller "du læser bare det halve af, hvad de andre gør" etc. Der er lige så mange indfaldsvinkler til differentiering, som der er elever i en klasse, fordi læringsstile og personlig udvikling også skal indgå i planlægningen og evalueringen af undervisningen. Puha - svært og udfordrende.

Fortælling udarbejdet af: \_Jesper Lamberg og Pia Hansen\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Ønsket er at få konkrete billeder på, hvordan og hvorledes du forstår/fortolker begrebet undervisningsdifferentiering i dit daglige virke som lærer, i din forberedelse, i din undervisningspraksis m.m. Hvorledes ser du på begrebet i din daglige praksis, hvorledes kommer det til udtryk i din håndtering af elevernes læreproces?

|  |
| --- |
| **Undervisningsdifferentiering i din forståelse og håndtering af elevernes læreproces?** *Skriv en kort praksishistorie om hvordan du ser, fortolker, opfatter undervisningsdifferentiering i din tilgang til elevernes læring!*  Det må gerne være nogle overvejelser omkring din opfattelse, fortolkning og håndtering af kravet omkring undervisningsdifferentiering i undervisningen. Der er ingen krav til form og udtryk, men beskrivelsen skal gerne have en længde på mellem 1200-2400 anslag (mellem 1/2 og 1 side). Dog må du selvfølgelig gerne bruge den nødvendige mængde ord til at beskrive din forståelse/fortolkning af begrebet. Fortællingen skal være subjektiv, selvoplevet og illustrere bl.a. dine observationer, tilgange, handlinger, forståelser, fortolkninger og udfordringer m.m. i forbindelse med håndtering af princippet omkring undervisningsdifferentiering. |
| Undervisningsdifferentiering handler om at give alle elever passende faglige udfordringer. Det virker til tider urimeligt svært i klasser med op til 28 elever, med den store faglige spredning der næsten altid er i den rummelige folkeskole. Nu hvor inklusionsbegrebet har gjort sit indtog på folkeskolens dagsorden ser det ud til at denne udfordring bliver endnu større.  Undervisningsdifferentiering i virkelighedens verden, kommer oftest til at handle om fremstilling af undervisningsmateriale på forskellige niveauer – typisk 3-4 forskellige niveauer. Også forventningerne til resultatet af elevernes arbejde varieres – det nogle får ros får, får andre besked på at lave om.  Undervisningsdifferentiering der skal lykkes, kræver først og fremmest at der på skolen hersker enighed om hvordan og i hvor høj grad! Undervisningsdifferentieringen bidrager i virkeligheden til at udbygge den faglige spredning, og hvis hele skolen ikke er ”med på vognen” vil man gøre de fagligt stærkeste og svageste elever en bjørnetjeneste. Altså at stærke elever der i en årrække har fået undervisningsmateriale fra højere klassetrin for at matche deres niveau, med ét skal følge en standardiseret fælles undervisning baseret på klassens gennemsnitlige niveau.  En anden udfordring for den stærke elev er at denne bevarer interessen og motivationen – når denne hele tiden får nye opgaver og nye udfordringer. Hvad er guleroden for eleven? Vi som lærere kan naturligvis godt se hvad guleroden er, men kan barnet? |

SENDES TIL: Flemming Skaarup

* enten over fællesnettet (Østre Skole, OES – Flemming Skaarup)
* eller til [flemming.skaarup@middelfart.dk](mailto:flemming.skaarup@middelfart.dk)

Fortælling udarbejdet af: Kristoffer K. Hansen /Ejby skole

Ønsket er at få konkrete billeder på, hvordan og hvorledes du forstår/fortolker begrebet undervisningsdifferentiering i dit daglige virke som lærer, i din forberedelse, i din undervisningspraksis m.m. Hvorledes ser du på begrebet i din daglige praksis, hvorledes kommer det til udtryk i din håndtering af elevernes læreproces?

|  |
| --- |
| **Undervisningsdifferentiering i din forståelse og håndtering af elevernes læreproces?** *Skriv en kort praksishistorie om hvordan du ser, fortolker, opfatter undervisningsdifferentiering i din tilgang til elevernes læring!*  Det må gerne være nogle overvejelser omkring din opfattelse, fortolkning og håndtering af kravet omkring undervisningsdifferentiering i undervisningen. Der er ingen krav til form og udtryk, men beskrivelsen skal gerne have en længde på mellem 1200-2400 anslag (mellem 1/2 og 1 side). Dog må du selvfølgelig gerne bruge den nødvendige mængde ord til at beskrive din forståelse/fortolkning af begrebet. Fortællingen skal være subjektiv, selvoplevet og illustrere bl.a. dine observationer, tilgange, handlinger, forståelser, fortolkninger og udfordringer m.m. i forbindelse med håndtering af princippet omkring undervisningsdifferentiering. |
| Jeg arbejder i overbygningen, hvor jeg bl.a er dansklærer i en 8. klasse. Her er der en meget stor spredning i elevernes faglige niveau. Deres danskfaglige niveau spænder ca. fra 3. klasse til 1G i gymnasiet. Derfor kræver det også stor fokus på differentiering i den daglige undervisning.  Før man overhovedet kan tale om undervisningsdifferentiering, skal man som lærer have fokus på relationen. At gennemføre undervisning uden at have en god relation er tæt på umulig. Differentiering i undervisningen er endnu sværere uden en god relation, da der for eleverne er meget på spil. Hvis eleverne ikke føler sig trygge i relationen til deres lærer og klassekammerater, kan de opleve det at skulle arbejde med forskellige opgaver, på forskellige måder osv. som grænseoverskridende.  Hos os har vi både brugt elev- og undervisningsdifferentiering. Fordelen ved elevdifferentiering er, at eleverne oplever en tryghed og dermed modtagelighed over for det faglige, da de ikke skal bekymre sig om at være fagligt ”anderledes”. Når de er sammen med andre elever på samme niveau tilpasses indholdet, og det oplever mange som positivt.  I forhold til undervisningsdifferentiering har jeg de bedste erfaringer med at lave 3-4 mands grupper, hvor elevernes forskellige faglige forudsætninger kan spille ind. Her er specielt projektarbejdsformen god. Ved at opstille en problemstilling, der sørger for at alle har en viden at spille ind med, oplever jeg at eleverne på trods af store faglige forskelle oplever noget positivt i samarbejdet med hinanden, |

SENDES TIL: Flemming Skaarup

* enten over fællesnettet (Østre Skole, OES – Flemming Skaarup)
* eller til [flemming.skaarup@middelfart.dk](mailto:flemming.skaarup@middelfart.dk)

Fortælling udarbejdet af: \_\_\_\_\_Steffen Lynge – Ejby skole\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Ønsket er at få konkrete billeder på, hvordan og hvorledes du forstår/fortolker begrebet undervisningsdifferentiering i dit daglige virke som lærer, i din forberedelse, i din undervisningspraksis m.m. Hvorledes ser du på begrebet i din daglige praksis, hvorledes kommer det til udtryk i din håndtering af elevernes læreproces?

|  |
| --- |
| **Undervisningsdifferentiering i din forståelse og håndtering af elevernes læreproces?** *Skriv en kort praksishistorie om hvordan du ser, fortolker, opfatter undervisningsdifferentiering i din tilgang til elevernes læring!*  Det må gerne være nogle overvejelser omkring din opfattelse, fortolkning og håndtering af kravet omkring undervisningsdifferentiering i undervisningen. Der er ingen krav til form og udtryk, men beskrivelsen skal gerne have en længde på mellem 1200-2400 anslag (mellem 1/2 og 1 side). Dog må du selvfølgelig gerne bruge den nødvendige mængde ord til at beskrive din forståelse/fortolkning af begrebet. Fortællingen skal være subjektiv, selvoplevet og illustrere bl.a. dine observationer, tilgange, handlinger, forståelser, fortolkninger og udfordringer m.m. i forbindelse med håndtering af princippet omkring undervisningsdifferentiering. |
| Undervisningsdifferentiering i undervisningen  Jeg har haft et fysikhold med meget svingende niveau. Helt præcist noget, der lignede fra ingenting til 1.g og andelen af elever i mellem yderpunkterne var temmelig lille. I den situation er undervisningsdifferentiering en nødvendighed. Hvis man ikke gør det, mister man enten de svage, de stærke eller endnu værre begge grupper ved at forsøge at ramme midt i mellem.  Udfordringen i fysik/kemi er, at begrebsverdenen i nogle områder kan være temmelig flyvsk og svær at billedeliggøre for eleverne. Især de svage og især dem, der oveni har læsevanskeligheder. Sproget og begreberne er temmelig fagtekniske.  En del af problemet med uv-dif, synes jeg, kan være at eleverne blev sat i bås af det og dermed føler det bliver tydeliggjort at de, i deres egen optik, er ”dummere” end de andre.  Det jeg valgte at gøre i den givne situation var at arbejde med forskellig rækkefølge af tingene. Holdet blev delt op i to grupper, som skulle arbejde på forskellige måder. Det ene hold (de svagere + nogle fra midten) lavede forsøgene først og så fik så derefter teorien, hvor det andet hold gjorde det omvendt. Fordelen var, at man så i højere udstrækning kunne gå ud fra noget konkret til de elever, der havde svært ved begrebsforståelsen ud fra det skriftlige og læreroplæget. Omvendt kunne de resterende elever fordybe sig i forsøgene, når de nu havde noget teori at binde op på dem.  Der gik ikke lang tid med denne måde at ordne undervisningen på før det gik op for mig at forsøge dette på andre hold også, hvor mange i ”mellemgruppen” viste sig at have stor gavn af dette ”omvendte forløb” også. Jeg fandt altså på den måde ud af at uv-dif, ikke kun er gældende for niveauinddeling, men i særdeleshed også for læringsstile.  Efterfølgende har jeg og mine kolleger i fysikteamet forsøgt med andre måder at differentierer på, som intet overhovedet har med niveau-inddeling at gøre. Blandt andet har en forsøgsordning med kønsopdelt undervisning givet mærkbare gode effekter på hver kønsgruppes indsats i faget og især også deres oplevelse af faget er for begges vedkommende blevet mere positivt.  Derfor mener jeg at det er vigtigt at se uv-dif som meget andet end at lave forskel i det niveau til eleverne. Det er min opfattelse, at en høj grad af faglige problemer kan forbedres ved at differentierer på andre måder end den synligt faglige, der efter min mening, kan have nogle ærgerlige følgesygdomme, der ikke gavner de elever, som i forvejen har det svært. |

SENDES TIL: Flemming Skaarup

* enten over fællesnettet (Østre Skole, OES – Flemming Skaarup)eller til [flemming.skaarup@middelfart.dk](mailto:flemming.skaarup@middelfart.dk)

Fortælling udarbejdet af: Camilla P. Lorentzen

Ønsket er at få konkrete billeder på, hvordan og hvorledes du forstår/fortolker begrebet undervisningsdifferentiering i dit daglige virke som lærer, i din forberedelse, i din undervisningspraksis m.m. Hvorledes ser du på begrebet i din daglige praksis, hvorledes kommer det til udtryk i din håndtering af elevernes læreproces?

|  |
| --- |
| **Undervisningsdifferentiering i din forståelse og håndtering af elevernes læreproces?** *Skriv en kort praksishistorie om hvordan du ser, fortolker, opfatter undervisningsdifferentiering i din tilgang til elevernes læring!*  Det må gerne være nogle overvejelser omkring din opfattelse, fortolkning og håndtering af kravet omkring undervisningsdifferentiering i undervisningen. Der er ingen krav til form og udtryk, men beskrivelsen skal gerne have en længde på mellem 1200-2400 anslag (mellem 1/2 og 1 side). Dog må du selvfølgelig gerne bruge den nødvendige mængde ord til at beskrive din forståelse/fortolkning af begrebet. Fortællingen skal være subjektiv, selvoplevet og illustrere bl.a. dine observationer, tilgange, handlinger, forståelser, fortolkninger og udfordringer m.m. i forbindelse med håndtering af princippet omkring undervisningsdifferentiering. |
| *Undervisningsdifferentiering er efter min overbevisning en naturlig del af den daglige planlægning. Det kan både være nogle konkrete og praktiske tiltag som er forberedt inden timens start, men det er i høj grad også en holdning til elevernes læring der skal skinne igennem.*  *Eksempelvis er min undervisning i matematik differentieret på følgende måde:*  *Efter en fælles introduktion til dagens arbejde, fordeler eleverne sig efter følgende grundprincip:*   * *Eleverne laver som udgangspunkt de samme opgaver, men dem der har svært ved det eller arbejder meget langsomt, hjælper jeg i klassen og de får eventuelt reduceret opgavemængden.* * *Nogle af eleverne har vanskeligt ved at læse og har på trods af dette, en matematisk forståelse der ligger over middel. Dem læser jeg op for når det er nødvendigt og det gør at de ind imellem må vente lidt på hjælp. Den ene kæmper også med en selvforståelse, der indebærer en meget lav selvtillid i forhold til egen formåen i samtlige boglige fag, så selvom han godt kan løse opgaverne så venter han gerne for at få den personlige kontakt og for at få læst op.* * *Dem der kan selv og eventuelt kan med kammeraters hjælp (det gælder også et par af de læsesvage), får frihed til at bevæge sig ud af klassen og sætte sig i nærheden, for at arbejde. Jeg kigger forbi dem flere gange i løbet af timen, og de bruger mig til at få bekræftet at de er på rette spor.*   *Jeg er af den overbevisning at eleverne skal undervises på egne præmisser og i den hastighed de kan, hvis man forsøger at presse dem til at kunne noget de ikke evner, føler de sig dumme og gør modstand, enten ved at blive ligeglade eller sure. Eller ved at begynde at snakke mere med sidemanden og skabe uro i klassen, således at resten af eleverne ikke kan koncentrere sig heller. Det skal ikke forstås sådan at jeg ikke stiller krav til dem, men de skal føles rimelige for eleverne. Det er også væsentligt for mig at lektiebyrden er ligeligt fordelt både for de stærke og de svage, man skal ikke straffes dobbelt og have alt for mange lektier bare fordi man ikke har de samme evner som de andre. Derfor er der faste lektie afleveringer, som eleverne ikke regner på i klassen, og mængden af daglige opgaver er afstemt efter hvad den brede midtergruppe kan nå i løbet af timerne. Dem der er hurtigere færdige har ekstra materiale liggende som de selv kan arbejde med i eget tempo.*  *Lektierne har de kunnet få hjælp til i den frivillige lektiecafe´ og de har været udvalgt med det formål at gentage nyindlært stof, og at repetere allerede kendte områder.* |

SENDES TIL: Flemming Skaarup

* enten over fællesnettet (Østre Skole, OES – Flemming Skaarup)
* eller til [flemming.skaarup@middelfart.dk](mailto:flemming.skaarup@middelfart.dk)

Fortælling udarbejdet af: \_\_\_\_\_\_Linda Seslef\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Ønsket er at få konkrete billeder på, hvordan og hvorledes du forstår/fortolker begrebet undervisningsdifferentiering i dit daglige virke som lærer, i din forberedelse, i din undervisningspraksis m.m. Hvorledes ser du på begrebet i din daglige praksis, hvorledes kommer det til udtryk i din håndtering af elevernes læreproces?

|  |
| --- |
| **Undervisningsdifferentiering i din forståelse og håndtering af elevernes læreproces?** *Skriv en kort praksishistorie om hvordan du ser, fortolker, opfatter undervisningsdifferentiering i din tilgang til elevernes læring!*  Det må gerne være nogle overvejelser omkring din opfattelse, fortolkning og håndtering af kravet omkring undervisningsdifferentiering i undervisningen. Der er ingen krav til form og udtryk, men beskrivelsen skal gerne have en længde på mellem 1200-2400 anslag (mellem 1/2 og 1 side). Dog må du selvfølgelig gerne bruge den nødvendige mængde ord til at beskrive din forståelse/fortolkning af begrebet. Fortællingen skal være subjektiv, selvoplevet og illustrere bl.a. dine observationer, tilgange, handlinger, forståelser, fortolkninger og udfordringer m.m. i forbindelse med håndtering af princippet omkring undervisningsdifferentiering. |
| *For at kunne udføre en vellykket undervisningsdifferentiering mener jeg, at det helt grundlæggende drejer sig om at kunne skabe nogle gode og stabile relationer til sine elever. Eleverne skal have tillid til, at læreren vil dem det bedste, tror på dem og deres evner/kompetencer.*  *Det er vigtigt, at læreren ser hvert enkelt barn i klassen som et individuelt individ med helt forskellige forudsætninger for at lære. Samtidig er det også vigtigt, at læreren har fornemmelse for, at elevernes forudsætninger kan ændre sig meget hurtigt. Elevernes psykiske og mentale tilstand er ikke statisk, men under forandring og udvikling hele tiden.*  *Læreren skal være bevidst om, at elevens tilværelse uden for skoletiden også kan være i forandring, som kan være medvirkende til ændrede forudsætninger for læring.*  *Det er også vigtigt, at læreren lytter til barnet, når det udtrykker manglende motivation, manglende engagement, lav arbejdsmoral og/eller manglende lyst til at løse en eller anden given opgave. Ovennævnte kan være udtryk for en ændring af elevens mulighed for at læring i netop dette øjeblik og/eller evt. på længere sigt.*  *Man skal også som lærer være sig bevidst om, at der er forskel på undervisningsdifferentiering og elevdifferentiering. Selvom det måske er meget svært at skille de to begreber ad. Det er vigtigt ikke at gøre forskel på eleverne, men at gøre forskel i sin undervisning af eleverne. Der skal også være forskel på, hvad man forventer og forlanger af elevernes arbejde.*  *Jeg arbejder bevidst på at variere de forskellige opgaver, jeg giver mine elever. Det være sig både i måden de er formuleret på, og måden de kan løses på. Men hele tiden med samme formål, at der skal forgå læring for alle elever, dog er kravet ikke, at det absolut skal være det samme, de lærer. Jeg prøver så vidt muligt at tage alle de hensyn, som jeg mener, hver elev har brug for.*  *Når mine elever i en klasse fx skal aflevere en engelsk skriftlig fremstilling, kan emnet de skal skrive om, godt være det samme for alle elever. Men kravet for udførelsen og deadlinen for aflevering forskellig.*  *Det vigtigste for mig er, at alle elever opnår denne her ”aha, der lærte jeg noget”-følelse. ”Jeg ved/kan noget nu, som jeg ikke vidste/kunne før”-følelse. Og det kan kun lade sig gøre, hvis man som lærer planlægger sin undervisning af eleverne med den forskellighed, de alle har. I bund og grund betyder det mere, at en lærer opererer med begrebet læring end med begrebet undervisning. Læreren skal tilbyde eleven støtte, råd, vejledning, tryghed, gode rammer og spændende opgaver, så læringen kan foregå inde i hver enkelt elev.* |

SENDES TIL: Flemming Skaarup

* enten over fællesnettet (Østre Skole, OES – Flemming Skaarup)
* eller til [flemming.skaarup@middelfart.dk](mailto:flemming.skaarup@middelfart.dk)

Fortælling udarbejdet af: \_Anders Bærholm, Ejby Skole\_\_\_

Ønsket er at få konkrete billeder på, hvordan og hvorledes du forstår/fortolker begrebet undervisningsdifferentiering i dit daglige virke som lærer, i din forberedelse, i din undervisningspraksis m.m. Hvorledes ser du på begrebet i din daglige praksis, hvorledes kommer det til udtryk i din håndtering af elevernes læreproces?

|  |
| --- |
| **Undervisningsdifferentiering i din forståelse og håndtering af elevernes læreproces?** *Skriv en kort praksishistorie om hvordan du ser, fortolker, opfatter undervisningsdifferentiering i din tilgang til elevernes læring!*  Det må gerne være nogle overvejelser omkring din opfattelse, fortolkning og håndtering af kravet omkring undervisningsdifferentiering i undervisningen. Der er ingen krav til form og udtryk, men beskrivelsen skal gerne have en længde på mellem 1200-2400 anslag (mellem 1/2 og 1 side). Dog må du selvfølgelig gerne bruge den nødvendige mængde ord til at beskrive din forståelse/fortolkning af begrebet. Fortællingen skal være subjektiv, selvoplevet og illustrere bl.a. dine observationer, tilgange, handlinger, forståelser, fortolkninger og udfordringer m.m. i forbindelse med håndtering af princippet omkring undervisningsdifferentiering. |
| *Som klasselærer i en 1. klasse med 28 elever, er der behov for undervisningsdifferentiering, men hvordan skal det lige gøres? Som udgangspunkt ser jeg hvert enkelt elev som et selvstændigt individ, der vel et eller andet sted er et sted i deres lærerproces, der gør at jeg skal udvikle og stimulere på 28 niveauer, hvilket jo ikke er muligt i praksis. Så groft sagt arbejder jeg med 3 kategorier under middel, middel og over middel. Indenfor disse 3 rammer er der igen forskellige niveauer, men her må hver enkelt elev være medvirkende til at opnå sit udviklingspotentiale. Få at jeg kan nå at være ”med” i alle elevers udvikling arbejder vi ofte i grupper eller laver Coorpative Learning strukturer, hvor man kan sammensætte den ønskede gruppering. I værkstedsundervisning er det ligetil at differentiere i sværhedsgraden af det faglige materiale, hvilket gør det muligt at udfordre de enkelte elever på deres niveau. I CL strukturer overlader man et stort ansvar til de enkelte elever, og mange gange de stærke elever, om at få alle mand med. Kombineret med det faktum at børn lærer bedst af hinanden giver det også en rigtig god mulighed for at alle opnår deres optimale læringspotentiale, samtidig med at opgaverne kan løses på forskellige niveauer. I inklusions-navn er vi også pisket til at differentiere, da vi skal rumme flere og flere, der måske ikke trives i grupper af 28 eller har andre udfordringer, der giver mit arbejde en yderligere dimension. I mit arbejde fungerer det allerbedst med hjælp af computere eller andre digitale læringsmidler. Her kommer der i min optik til at ske en naturlig differentiering. Jeg udarbejder et materiale, som bliver sendt digitalt til hver enkelt elev, derefter arbejder eleverne løs og efterhånden som sværhedsgraden stiger, vil de dygtigste også nå deres udviklingspotentiale samtidig med at alle på hver deres niveau vil møde deres maksimum på forskellige tidspunkter i forløbet.* |

SENDES TIL: Flemming Skaarup

* enten over fællesnettet (Østre Skole, OES – Flemming Skaarup)
* eller til [flemming.skaarup@middelfart.dk](mailto:flemming.skaarup@middelfart.dk)

Fortælling udarbejdet af: \_Rikke Boelstofte / Ejby skole\_\_\_

Ønsket er at få konkrete billeder på, hvordan og hvorledes du forstår/fortolker begrebet undervisningsdifferentiering i dit daglige virke som lærer, i din forberedelse, i din undervisningspraksis m.m. Hvorledes ser du på begrebet i din daglige praksis, hvorledes kommer det til udtryk i din håndtering af elevernes læreproces?

|  |
| --- |
| **Undervisningsdifferentiering i din forståelse og håndtering af elevernes læreproces?** *Skriv en kort praksishistorie om hvordan du ser, fortolker, opfatter undervisningsdifferentiering i din tilgang til elevernes læring!*  Det må gerne være nogle overvejelser omkring din opfattelse, fortolkning og håndtering af kravet omkring undervisningsdifferentiering i undervisningen. Der er ingen krav til form og udtryk, men beskrivelsen skal gerne have en længde på mellem 1200-2400 anslag (mellem 1/2 og 1 side). Dog må du selvfølgelig gerne bruge den nødvendige mængde ord til at beskrive din forståelse/fortolkning af begrebet. Fortællingen skal være subjektiv, selvoplevet og illustrere bl.a. dine observationer, tilgange, handlinger, forståelser, fortolkninger og udfordringer m.m. i forbindelse med håndtering af princippet omkring undervisningsdifferentiering. |
| *Undervisningsdifferentiering ser jeg som tagen udgangspunkt i2 ting*  *1 man tager udgangspunkt i den enkelte elevs faglige ståsted og planlægger undervisningen ud fra dette niveau.*  *2 at man tager udgangspunkt i hvad eleven pt. kan rumme. Vi har elever der gennemlever forskellige ”kriser” igennem deres skoletid og dette har også stor indflydelse på deres indlæring og formåen i perioder.*  *Med udgangspunkt i min danskundervisning i indskolingen (læsning af bøger)har jeg lidt historier om hvordan jeg har arbejdet med uv. diff.*  *I mine danskklasser her vi i perioder læst et fælleværk. Dette værk skal man selvfølgelig læse i der hjemme som lektie. Men da alle elever ikke har let ved at læse, giver jeg fra flere sider til gange få linjer for som lektie. Eleverne skal ca. bruge lige lang tid på læsningen. De elever der er gode/stabile læsere får bare lektien for og arbejder derefter i deres ”fri dansk” eller men andre projekter, som de ikke har gjort færdigt. De elever som har brug for den ekstra opmærksomhed (svage læsere/elever som er i en svær periode eller elever som ikke bliver bakket op i hjemmet) sidde sammen med mig og få lektien læst højt – så teksten er kendt og de svære ord er gennemgået, inden den skal øves hjemme til næste dag.*  *I andre perioder her jeg lånt 3-4 forskellige bøger, som læses samtidig. Her deles eleverne op i 3-4 grupper. I grupperne læser de så den samme bog, som passer til deres lix. Dette betyder at en gruppe læser meget lette bøger mens andre bliver fagligt udfordret. Grupperne sidder skiftevis sammen med læreren og læser højt i deres gruppe og får nye lektier for. Dette er dog meget tidskrævende – da læreren er optager af en gruppe børn og ikke som sådan har tid til de andre.*  *Disse metoder har jeg kun brugt i klasser, hvor vi først har lært, at hjælp fra skuldermakker eller makkeren overfor kan bruges (de skal være stort ser selvkørende i deres materiale). Dette lægger rigtig meget op til uv. diff. af ekstra materialer. Her kommer IT ind som et rigtig godt hjælpemiddel til diff. Der findes rigtig mange god ”spil” som kan indstilles efter den enkelte elevs faglige niveau og de synes ofte at det de skal lave på en computer er meget mere appetitligt end det er i papirudgave. ☺* |

SENDES TIL: Flemming Skaarup

* enten over fællesnettet (Østre Skole, OES – Flemming Skaarup)
* eller til [flemming.skaarup@middelfart.dk](mailto:flemming.skaarup@middelfart.dk)

A) Skabelon til udarbejdelse af praksisfortælling

Fortælling udarbejdet af: \_\_\_\_Nina Sohne\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Ønsket er at få konkrete billeder på, hvordan og hvorledes du forstår/fortolker begrebet undervisningsdifferentiering i dit daglige virke som lærer, i din forberedelse, i din undervisningspraksis m.m. Hvorledes ser du på begrebet i din daglige praksis, hvorledes kommer det til udtryk i din håndtering af elevernes læreproces?

Undervisningsdifferentiering i din forståelse og håndtering af elevernes læreproces? Skriv en kort praksishistorie om hvordan du ser, fortolker, opfatter undervisningsdifferentiering i din tilgang til elevernes læring! Det må gerne være nogle overvejelser omkring din opfattelse, fortolkning og håndtering af kravet omkring undervisningsdifferentiering i undervisningen. Der er ingen krav til form og udtryk, men beskrivelsen skal gerne have en længde på mellem 1200-2400 anslag (mellem 1/2 og 1 side). Dog må du selvfølgelig gerne bruge den nødvendige mængde ord til at beskrive din forståelse/fortolkning af begrebet. Fortællingen skal være subjektiv, selvoplevet og illustrere bl.a. dine observationer, tilgange, handlinger, forståelser, fortolkninger og udfordringer m.m. i forbindelse med håndtering af princippet omkring undervisningsdifferentiering.

Sådan som jeg tolker undervisningdifferentiering er, at der er et overordnet mål med undervisningen og at eleverne kommer til det mål på forskellige måder. Eleverne er forskellige, de lærer forskelligt og de har forskellige evner. Disse ting skal der tages højde for, når undervisningen skal planlægges og gennemføres.

Som lærer kender du dine elever og målet *må* altid være at kende deres individuelle udviklingtrin og så planlægge undervisningen, så man rammer deres nærmeste udviklingszone. Nogle elever tager museskridt, mens andre tager kvantespring, det er udfordringen, derfor fylder undervisningdifferentiering også en del i min planlægning, da eleverne er på forskellige udviklingstrin.

Et eksempel på undervisningdifferentiering: En klasse skal læse en historisk roman. Det er tre overordnede mål med romanlæsningen *1. Alle får en god oplevelse med romanen (Kan* ikke skrive læseoplevelse, da der er to elever, som skal høre romanen på lydbånd).

*2. Nøgleord. 3. Referat.*

Eleverne er på forskelligt niveau, der er mange elever i klassen, som kan og skal arbejde bredere med romanen, men der er et par stykker, som ikke evner mere end at læse romanen (lytte) og have fokus på nøgleord og referat. De elever, som evner mere end læsningen af romanen, finde nøgleord og lave referat, vil få individuelle mål for romanlæsningen (se skema). Jeg kan sætte individuelle mål, da jeg kender den enkelte elevs udviklingstrin.

|  |
| --- |
| **Individuelle mål for historisk roman for 5. årgang** |
|  |
| 7. Perspektivering i forhold til samtiden |
| 6. Berettermodel |
| 5. Miljøbeskrivelse |
| 4. Personkarakterstik |
| 3. Referat |
| 2. Nøgleord |
| 1. Læse/lytte til romanen |

Alle elever skal arbejde til niveau tre, og så afhængig af evner arbejdes der på de andre niveauer. Under og efter romanlæsningen vil der være evalueringsopgaver, og der vil dagligt være en samtale om romanen. Jeg vælger denne form for evaluering, for at jeg kan følge med i, hvordan det går med elevernes læreproces (er godt klar over at disse evalueringsopgaver ikke kan give svaret på alt, men sammen med den daglige samtale, giver det et meget godt billede af elevernes læreproces). Afslutningsvis vil der være en boganmeldelse, hvor hver elev skal komme omkring de områder, som de har arbejdet med i romanen. Boganmeldelsen holdt op mod de individuelle mål vil vise, om eleven er “kommet i mål.”

Fortælling udarbejdet af: \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_IL\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Ønsket er at få konkrete billeder på, hvordan og hvorledes du forstår/fortolker begrebet undervisningsdifferentiering i dit daglige virke som lærer, i din forberedelse, i din undervisningspraksis m.m. Hvorledes ser du på begrebet i din daglige praksis, hvorledes kommer det til udtryk i din håndtering af elevernes læreproces?

|  |
| --- |
| **Undervisningsdifferentiering i din forståelse og håndtering af elevernes læreproces?** *Skriv en kort praksishistorie om hvordan du ser, fortolker, opfatter undervisningsdifferentiering i din tilgang til elevernes læring!*  Det må gerne være nogle overvejelser omkring din opfattelse, fortolkning og håndtering af kravet omkring undervisningsdifferentiering i undervisningen. Der er ingen krav til form og udtryk, men beskrivelsen skal gerne have en længde på mellem 1200-2400 anslag (mellem 1/2 og 1 side). Dog må du selvfølgelig gerne bruge den nødvendige mængde ord til at beskrive din forståelse/fortolkning af begrebet. Fortællingen skal være subjektiv, selvoplevet og illustrere bl.a. dine observationer, tilgange, handlinger, forståelser, fortolkninger og udfordringer m.m. i forbindelse med håndtering af princippet omkring undervisningsdifferentiering. |
| Undervisningsdifferentiering er et princip ikke en metode – et overordnet synspunkt på, hvad god undervisning er. Det er et princip, der tager udgangspunkt i, styrker, udvikler og udfordrer den enkelte elev, hvilket ikke bare kræver kendskab til og valg mellem metoder, men også kræver psykologiske, pædagogiske og didaktiske overvejelser omkring undervisningen. Undervisningsdifferentiering tager udgangspunkt i det grundsyn at skolen er for alle børn uanset sociale og kulturelle forudsætninger, uanset faglige udfordringer.  Som ressourcecenterlærer sidder jeg dagligt med de elever, for hvem læse(læringen) er blevet en længerevarende smertefuld proces - frem for en kort målrettet proces. Når jeg møder et hold på 5 elever, så kan jeg ikke møde gruppen, hvor jeg er 80 % tilstede. Det at få klarlagt elevens faglige niveau, og hvilken undervisningsmetode, der er hensigtsmæssig, virker umiddelbart som den lettere del. Men at jeg også skal kunne rumme elevernes følelser og være ”på” 130%, i forhold til hvilke feedback jeg giver verbalt og nonverbalt. Jeg sidder med elever, som ikke har lyst til at være der (så dan er det i hvert fald ofte i starten), som ikke kan ”lide” at læse, som ikke ”gider” at læse, som ikke kan se meningen med at kunne læse, som ikke ”gider” løse opgaver m.m. Jeg beder eleverne om at se det, de ikke kan se; at sproget kan nedbrydes i ord, at ordene kan nedbrydes i bogstaver og bogstaverne kan nedbrydes i lyde. Jeg kan kun lære eleverne at læse og skrive ved at sætte dem i den her kunstige ramme. At lære at læse er at blive sat i en kunstig situation. For at imødekomme elevernes modstand, skal jeg hele tiden, i dag, lige nu, om 5 min., have føling med, hvor den enkelte elev er i sin læreproces og her spille det emotionelle en rolle – ikke kun på læringen, men også i forhold til elevens opmærksomhed, hukommelse, motivation og sociale adfærd. Jeg skal overveje hvert enkelt ord og nærmest også kropsbevægelse. Jeg skal hele tiden have fokus på vores indbyrdes relation og kommunikation. Det er her undervisningsdifferentiering bliver en svær, svær øvelse. |

SENDES TIL: Flemming Skaarup

* enten over fællesnettet (Østre Skole, OES – Flemming Skaarup)

eller til [flemming.skaarup@middelfart.dk](mailto:flemming.skaarup@middelfart.dk)

Fortælling udarbejdet af: \_\_\_Ulrich\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Ønsket er at få konkrete billeder på, hvordan og hvorledes du forstår/fortolker begrebet undervisningsdifferentiering i dit daglige virke som lærer, i din forberedelse, i din undervisningspraksis m.m. Hvorledes ser du på begrebet i din daglige praksis, hvorledes kommer det til udtryk i din håndtering af elevernes læreproces?

|  |
| --- |
| **Undervisningsdifferentiering i din forståelse og håndtering af elevernes læreproces?** *Skriv en kort praksishistorie om hvordan du ser, fortolker, opfatter undervisningsdifferentiering i din tilgang til elevernes læring!*  Det må gerne være nogle overvejelser omkring din opfattelse, fortolkning og håndtering af kravet omkring undervisningsdifferentiering i undervisningen. Der er ingen krav til form og udtryk, men beskrivelsen skal gerne have en længde på mellem 1200-2400 anslag (mellem 1/2 og 1 side). Dog må du selvfølgelig gerne bruge den nødvendige mængde ord til at beskrive din forståelse/fortolkning af begrebet. Fortællingen skal være subjektiv, selvoplevet og illustrere bl.a. dine observationer, tilgange, handlinger, forståelser, fortolkninger og udfordringer m.m. i forbindelse med håndtering af princippet omkring undervisningsdifferentiering. |
| Undevisningsdifferentiering i faget historie, og dilemmaer i den forbindelse:  Læreren skal formidle et stof hvor der er meget få absolutte sandheder. Faget starter i folkeskolen i 3 klasse. De fleste elever kan læse man kan ikke læse og udøve kildekritik.  Så i selve formidlingsprocessen må man som lærer indtænke mange vinkler. Bøger kopier kompendier smartboard internet og håndgribelige ting som mad, frugt, rav mv. ved at forsøge at indtænke så mange ting som muligt er det min påstand at eleverne vil lærer mere.  I forbindelse med at steanalderemne inddrages hindsgauldolken fundet ved middelfart udstillet på nationalmuseet afbilledet på 100 kr sedlen. Der smages på mad som de spiste i stenalderen, der kigges på rav som læreren har med. Der tales om danefæ og om der er elever i klassen hvis familie har fundet ting på egen grund. Smartboardet bruges flittigt til anskueliggørelse.  Historie kan være et spændende fag fordi det udfodre eleverne på en meget anderledes måde og det er sjældent det stiller de vilde krav( i hvertfald i indskolingen)  Jeg har i øjeblikket to 3 klasser til historie. Begge klasser er meget glade for faget og er meget videbegærlige både piger og drenge. Begge klasser spørger efter flere timer. For mig er det et udtryk for at faget er blevet gjort så meget anderledes ned andre fag at de pludselig er blevet sultne efter mere |

SENDES TIL: Flemming Skaarup

* enten over fællesnettet (Østre Skole, OES – Flemming Skaarup)
* eller til [flemming.skaarup@middelfart.dk](mailto:flemming.skaarup@middelfart.dk)

1. Niels Egelund & Susan Tetler: *Effekter af specialundervisningen. Pædagogiske vilkår i komplicerede læringssituationer og elevernes faglige, sociale og personlige resultater.* DPU, 2009. [↑](#footnote-ref-1)
2. (Brinkmann 2006) [↑](#footnote-ref-2)
3. Fra ”Opslagsbog om opdragelse”, 2000, Ole Varming m.fl. [↑](#footnote-ref-3)
4. Dam og Thomsen (1999) i *Undervisningsdifferentiering i fremmedsprog,* Malling Bech. [↑](#footnote-ref-4)
5. Dog har lærerne en divergerende opfattelse - se bilag 3 tabel 3 og tabel 3-1. [↑](#footnote-ref-5)
6. I Egelund, N. (Red.) (2010): *Undervisningsdifferentiering – status og fremblik.* Dafolo [↑](#footnote-ref-6)
7. Skolens Rejsehold (rapport): *Fremtidens folkeskole – én af verdens bedste.* *Anbefalinger.*

   360-graders-eftersyn af folkeskolen gennemført af Skolens Rejsehold, juni 2010. [↑](#footnote-ref-7)
8. Mikkelsen (2001) i *Hvorfor er det der med undervisningsdifferentiering så svært? I Pædagogisk Orientering, nr. 1*  [↑](#footnote-ref-8)
9. (Jens Rasmussen i artiklen ”Intelligent undervisningsdifferentiering”, 2009). [↑](#footnote-ref-9)
10. Mikkelsen (2001) *Hvorfor er det der med undervisningsdifferentiering så svært? I Pædagogisk Orientering, nr. 1* [↑](#footnote-ref-10)
11. ”Når klokken ringer ud” (2009) af Per Fibæk Laursen og Steen Hildebrandt [↑](#footnote-ref-11)
12. Kronik i Folkeskolen 2012 nr. 16 [↑](#footnote-ref-12)
13. *Vad påverkar resultaten i svensk grundskola? Kunskapsöversikt om betydelsen av olika faktorer”.* Skolverket, 2009 [↑](#footnote-ref-13)
14. Kirsti Klette: ”Når elever får ansvaret for å forvalte egen ulykke”, i: *Bedre Skole*, nr. 1, 2008. [↑](#footnote-ref-14)
15. F.eks. Piaget (Individ orienteret, kognitiv konstruktivisme) [↑](#footnote-ref-15)
16. <http://aschofield.files.wordpress.com/2011/03/list-of-hatties-analyses-by-rank-order.pdf>

    [↑](#footnote-ref-16)