**Undervisningsdifferentiering**

**på VUC og HF**

****

**Speciale i samfundsfag udarbejdet af Frank Løvgren Carstensen - 2012**

# Standardtitelblad

til seminaropgaver, praktikrapporter, projekter og specialer

Titelbladet placeres i opgaven umiddelbart efter selvvalgt forside

(Alle felter skal udfyldes)

|  |  |
| --- | --- |
| **Uddannelse:**  **Kandidat – Samfundsfag som centralt fag** | **Semester:**  **10** |
| **Udarbejdet af (Navn(e))** | **Modul** |
| **Frank Løvgren Carstensen** | **13** |
| **Opgavens art** (seminaropgave, projekt, bachelorprojekt, praktikrapport eller speciale):  **Speciale** | |
| **Titel på opgave:**  **Undervisningsdifferentiering på VUC og HF** | |
| **Vejleders navn:**  **Karen Egedal Andreasen** | |
| **Afleveringsdato:**  **7. juni 2012** | |
| **Antal normalsider** (excl. bilag, indholdsfortegnelse og litteraturliste)**:**  **75** | |
| **Antal anslag** (excl. bilag, indholdsfortegnelse og litteraturliste)**:**  **179.932** | |
| **Tilladte normalsider jf. studieordning/formalia i moodle:**  **75** | |

***OBS!***

***Hvis du overskrider de tilladte antal normalsider, kan din opgave afvises efter aflevering***

Indholdsfortegnelse

[Standardtitelblad 2](#_Toc326695117)

[English résumé 5](#_Toc326695118)

[Indledning 6](#_Toc326695119)

[Problemstilling 6](#_Toc326695120)

[Problemformulering 8](#_Toc326695121)

[Hypoteser 8](#_Toc326695122)

[Hypotese 1: Kursister på VUC og HF har forskellige forudsætninger for indlæring 8](#_Toc326695123)

[Hypotese 2: Undervisningsdifferentiering som en undervisningsstrategi 8](#_Toc326695124)

[Hypotese 3: Undervisningsdifferentiering som en fastholdelsesstrategi 9](#_Toc326695125)

[Redegørelse 9](#_Toc326695126)

[Historisk oversigt 9](#_Toc326695127)

[Metode 11](#_Toc326695128)

[Overordnede metodiske overvejelser 11](#_Toc326695129)

[Empiriske metodeovervejelser 13](#_Toc326695130)

[Forskningsovervejelser omkring observationer 14](#_Toc326695131)

[Forskningsovervejelser omkring interview 14](#_Toc326695132)

[Pilotinterview 15](#_Toc326695133)

[Valg af informanter 16](#_Toc326695134)

[Teori 16](#_Toc326695135)

[Læringsteori – Hvordan lærer vi? 16](#_Toc326695136)

[Begrebsdefinering 16](#_Toc326695137)

[Læringsforståelsens hovedområder 17](#_Toc326695138)

[Den nærmeste udviklingszone 22](#_Toc326695139)

[Undervisningsdifferentiering i teori og praksis 22](#_Toc326695140)

[Heterogenitet og lærerens mulige fremgangsmåder 22](#_Toc326695141)

[Undervisningsdifferentiering, et princip eller en undervisningsstrategi? 24](#_Toc326695142)

[Cooperative Learning – undervisningsdifferentiering eller læring i samspil 30](#_Toc326695143)

[Manglende lovkrav om differentiering 30](#_Toc326695144)

[Tidligere forsøg med differentieret undervisning på HF 31](#_Toc326695145)

[Vurdering på forsøg med differentieret undervisning på HF 32](#_Toc326695146)

[Empirisk undersøgelse – klasserums observation 33](#_Toc326695147)

[Klasse rums observation af et samfundsfag c-niveau hold, med 30 kursister – første observation 33](#_Toc326695148)

[Klasse rums observation af et samfundsfag c-niveau hold, med 30 kursister – anden observation 36](#_Toc326695149)

[Analyse 36](#_Toc326695150)

[Hypotese 1: Kursister på VUC og HF har forskellige forudsætninger for læring. 36](#_Toc326695151)

[Overordnet statistik om VUC og HFs kursistgrundlag 36](#_Toc326695152)

[Kvalitative data fra VUC og HFs Aalborg afdeling 38](#_Toc326695153)

[Hvordan lærer kursisterne på VUC og HF? 46](#_Toc326695154)

[Hypotese 2: Undervisningsdifferentiering som en undervisningsstrategi 50](#_Toc326695155)

[Lærerens mulige fremgangsmåde 50](#_Toc326695156)

[Differentierede arbejdsformer 52](#_Toc326695157)

[Forslag til undervisningsmetoder 55](#_Toc326695158)

[Didaktiske overvejelser i forhold til undervisningsdifferentiering 58](#_Toc326695159)

[Hypotese 3: Undervisningsdifferentiering som en fastholdelsesstrategi 63](#_Toc326695160)

[Kursistfrafald på VUC og HF 63](#_Toc326695161)

[Fravær og frafald 65](#_Toc326695162)

[Diskussion 67](#_Toc326695163)

[Konklusion 69](#_Toc326695164)

[Litteraturliste 71](#_Toc326695165)

Bilag 001: Kursistinterview med kursisten J

Bilag 002: Kursistinterview med kursisten B

Bilag 003: Kursistinterview med kursisten M

Bilag 004: Kursistinterview med kursisten T

Bilag 005: Kursistinterview med kursisten A

Bilag 006: Det økonomiske pengekredsløbsspil

Bilag 007: Gennemførselsstatistik for modulkursister

# English résumé

This thesis is about differentiated teaching in social science in grammar school (C-level). As a teacher in social science at *VUC & HF Aalborg* since 2010, I have a good knowledge about the students and the problems with dropout and absence at school of these students. In Denmark, it is a political priority that by 2015 95 % of a youth generation should achieve a youth education. In 2009, 87,4% of the Danish youth completed a youth education and some of these students graduated from the *VUC& HF*  *Aalborg* department. At *VUC &HF the* students are different from those attending ordinary grammar schools*.*  The students are adults with different backgrounds. Some have worked, some have dropped out of other educations, some have been in the military and some have been unemployed for a long period of time. Because of the political priority it is necessary for as many students as possible to get an education, but many students on *VUC & HF* have difficulties learning in a normal educational environment. One of the problems is the very different preconditions that the students have, another problem is the high number of students with social problems which removes the students’ mental surplus and thereby their possibility to achieve through a learning process. The result is that only 56 percent of the students who start at *VUC & HF* graduate.

To be able to reach as many students as possible and accommodate the political 95% priority, this thesis investigates and documents the need for differentiated teaching on *VUC & HF Aalborg*. The thesis uses three hypotheses as research tools and uses five interviews and two class room observations as empirical material. With the combination of the empirical material with theories from Knud Illeris, Gunn Imsen, Niels Egelund, Erik Damberg and Wolfgang Klafki, the thesis investigates and proves the need for differentiated teaching. Furthermore, the thesis delivers suggestions as to how teachers can organize their education, with didactic concerns. Knud Illeris is used to give a general understanding of how an individual benefits from a learning process. Niels Egelund is used to illustrate the different approaches in teaching as well as the advantages and disadvantages with different types of teachings. Imsen, Wolfgang and Damberg are used to give an understanding of what differentiated teaching is and how it can be used. The results from my analysis, the interviews and the class room observations are combined with the theories and used to validate my hypotheses. In my conclusion, I can validate my first and second hypotheses that students on *VUC & HF* has different preconditions for learning and that differentiated teaching successfully can be used as a teaching strategy. My third hypothesis is plausible as more testing is needed to validate if the principles of differentiated teaching can be used as a retention strategy to avoid the students from dropping out from their educational path.

# Indledning

I 1993 fik den danske folkeskole en ny reform. Reformen havde flere tiltag og et af disse tiltag var en øget undervisningsdifferentiering i folkeskolen. Der blev derved sat fokus på at alle elever skulle udfordres og udvikle sig progressivt. På trods af de høje politiske ambitioner bag folkeskolen, har denne i dag fortsat svært ved at opnå differentieret undervisning i enhedsskolen. Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) har to gange gennemført undersøgelser for at fastlægge folkeskolelærernes evner til at undervisningsdifferentiere. Resultatet fra 2004 pegede på at lærerne havde svært ved at forstå begrebet undervisningsdifferentiering og derved havde svært ved at benytte det i praksis. Resultatet fra 2011 viste at langt størstedelen af lærerne nu havde fået styr på begrebet, men fortsat havde svært ved at omsætte det til praksis. (Rasmussen 2011)

Formålet med undervisningsdifferentiering er at nå alle elever på deres udviklingsniveau. Idet folkeskolen er en enhedsskole, som derfor i princippet ikke har niveaudelt undervisning, bliver det en nødvendighed at differentiere undervisningen for, at opnå en læringsproces hos alle. En sådan differentiering skal tilpasses de forskellige elevers niveau, evner og kvalifikationer, for at den enkelte elev føler sig udfordret og derved udvikler sig. I takt med at uddannelsesniveauet og kravet hertil er steget, er behovet for gymnasiale uddannelser til flere unge også stedet. Med de stigende antal ansøgninger og optag af elever på de gymnasiale uddannelser kan man risikere et skift i kursisternes homogenitet. En homogenitet som ikke eksisterer i folkeskolen og som derfor har resulteret i nødvendige tiltag med undervisningsdifferentiering. Et område indenfor de gymnasiale uddannelser som allerede har en høj grad af heterogenitet er HF uddannelserne og i særlig grad uddannelsesinstitutionen VUC.

Jeg har som underviser ved VUC Nordjylland – HF niveau gennem to år, erfaret at kursisterne har meget forskellige forudsætninger og baggrunde. Som underviser er der derfor en stor pædagogisk udfordring i, at opnå en læringsproces ved alle kursister. Jeg har samtidig erfaret at der er meget lidt fokus på undervisningsdifferentiering, på trods af de umiddelbare fordele som disse principper kan medfører. I folkeskolen har der som beskrevet, været stor fokus på området, men på gymnasier og HF er der kun foretaget få forsøg og undersøgelser. Disse består blandt andet af forsøg med undervisningsdifferentiering i HF klasser på Næstved gymnasium i 1993 og enkelte lærer initiativer rundt omkring. Området mangler dog den fokus der skal til for at få skudt undervisningsdifferentieringen på HF institutioner i gang.

# Problemstilling

Som en del af den nuværende regerings målsætning, er der en ambition om at 95 procent af en ungdomsårgang skal have en videregående uddannelse. Tallene fra 2009 viste at 87,4 procent af en ungdomsårgang forventes at gennemfører mindst en ungdomsuddannelse (Undervisningsministeriet). En stor del af disse elever forventes at benytte sig af de såkaldte studieforberedende ungdomsuddannelser, som blandt andet består af det almene gymnasium (STX) og højere forberedelseseksamen (HF). Hvis regeringens målsætning skal lykkes, vil det være nødvendigt at få så mange som overhovedet muligt igennem en ungdomsuddannelse. I denne forbindelse er det vigtigt, at uddannelsesinstitutionerne giver de bedst mulige forudsætninger for, at en sådan målsætning kan lykkes. Yderligere er det vigtigt på et menneskeligt plan at få så mange hjulpet gennem en uddannelse som muligt, idet stort set alle jobs i nutidens Danmark kræver en uddannelse, hvoraf en gymnasial uddannelse er adgangsgivende og et krav til de fleste videregående uddannelser.

De bedst mulige forudsætninger på en studieforberedende ungdomsuddannelse må naturligvis indebære, at kursisten opnår færdighederne til, at kunne fortsætte på sit drømmestudie efterfølgende og, at kursisten har haft mulighed for at få opfyldt sit fulde potentiale. Dette kan naturligvis opnås på mange måder. En af disse kunne være igennem en øget indsat med at undervisningsdifferentiere, således at *”valg af undervisnings- og arbejdsformer, metoder, undervisningsmidler og stofudvælgelse… svarer til den enkeltes elevs behov og forudsætninger.”* (Skoleloven af 1993, § 18, stk. 1-2, fra Egelund 2010)

Kursister der ikke har fulgt den lige vej vil der også blive brug for i fremtiden. På grund af de små årgange, er der behov for at så mange som overhovedet muligt får en uddannelse og kommer i beskæftigelse. Idet Danmark er et videns samfund, vil danskernes kvalifikationer blive nødt til at være på et højt niveau, for at vi kan konkurrere internationalt. Derfor vil det også være nødvendigt at voksenuddannelserne som VUC og HF får så mange kursister igennem som muligt. På HF institutioner er der i høj grad behov for undervisningsdifferentiering, idet kursisterne har meget forskellige forudsætninger for at opnå læring. Nogle har været væk fra uddannelsessystemet i mange år, hvor andre har fået nederlag og er droppet ud fra andre uddannelser og nogle har behov for hjælp til at bryde ud af en negativ social arv eller komme sig oven på nogle sociale hændelser. Hvis man ønsker at fastholde disse elever, er man nødt til at undervise, således at man tilgodeser den enkelte ud fra dennes behov og forudsætninger.

Hvis vi accepterer præmissen om, at en målrettet indsats til at styrke undervisningsdifferentieringen kan resultere i bedre forudsætninger for den enkelte elevs muligheder for at lære, står vi overfor endnu en problemstilling; hvordan opnår man differentieret undervisning med klassestrukturer på 25 kursister eller flere? Fejlagtigt resulterer spørgsmål som dette ofte i en diskussion om hvor mange minutter der bliver til hver elev, hvilket dog kun er aktuelt såfremt metoderne til at opnå undervisningsdifferentiering kun kan opnås igennem individuel undervisning. Undervisningsdifferentiering spænder dog meget mere bredt end individuel undervisning, men da der er meget lidt fokus på området, og de muligheder som principperne for undervisningsdifferentiering kan bringe med sig, vil denne form for diskussioner være uundgåelig.

På det menneskelige plan og i et samfundsperspektiv, er det vigtigt at alle opnår de bedst mulige læringsforudsætninger og derved for muligheden for at uddanne sig og opfylde sit fulde potentiale.

For at skabe viden inden for dette område ønsker jeg derfor at undersøge følgende:

# Problemformulering

**Hvordan kan man benytte differenceret undervisning i samfundsfag c-niveau på VUC, med klasser på 25 eller flere kursister, med henblik på at opnå de bedst mulige læringsforudsætninger.**

# Hypoteser

Som hjælp til at besvarer min problemformulering har jeg valgt at arbejde med hypoteser. Hypoteserne har til formål at gøre mit projekt mere deduktivt, hvorved jeg målretter min empiriske undersøgelse og min analyse. Hypoteserne har ydermere til hensigt at skabe en rød tråd i projektet, således at læseren får en forståelse for hvorfor forskellige aspekter bliver inddraget.

I dette afsnit skal hypoteserne blot ses som forudsætninger af en overbevisning som jeg har og derfor fremstår de som påstande. Disse påstande vil i løbet af projektet blive undersøgt og diskuteret, med henblik på at undersøge deres validitet.

## Hypotese 1: Kursister på VUC og HF har forskellige forudsætninger for indlæring

Ved inddragelse af interviews og en rapport fra center for ungdomsforskning om HF på VUC – et andet valg undersøges kursistbaggrunden. Ved brug af rapporten sammenlignes kursisternes forudsætninger ligeledes med kursisterne på de almene gymnasiale uddannelser. Hypoteser har til hensigt at tydeliggøre kursisternes meget forskellige forudsætninger for læringen og ved sammenkædning med teorien, bliver der lagt en fundament for den næste hypotese og for behovet for undervisningsdifferentiering.

## Hypotese 2: Undervisningsdifferentiering som en undervisningsstrategi

I første hypotese bliver kursistgrundlaget undersøgt på VUC og HF, med henblik på at dokumentere behovet for undervisningsdifferentiering. Behovet bygger på forskelligheden i kursisternes baggrunde og forudsætninger for indlæring. I denne hypotese undersøges muligheden for at undervisningsdifferentiering som en undervisningsstrategi kan benyttes til, at imødekomme kursisternes forskellige læringsforudsætninger og derved opstille så gunstige læringsforhold som muligt for de heterogene kursister. Herudover er det muligt at imødekomme HF bekendtgørelsen, som skriver at arbejdsformer skal varieres.

## Hypotese 3: Undervisningsdifferentiering som en fastholdelsesstrategi

I denne hypotese undersøges kursisternes fravær og der foretages dokumentation af deres gennemførsel af eksamener og derved gennemførsel af undervisningsforløb. Gennem denne dokumentation vil det fremgå, at frafaldet på VUC og HF er væsentligt højere end landsgennemsnittet. Baggrunden for frafald vil blive belyst ved inddragelsen af rapporten fra Center for Ungdomsforskning og der vil blive givet løsningsforslag til problemstillingen. Undervisningsdifferentiering vil herved blive fremhævet som en strategi til at anerkende kursister på deres niveau og ud fra deres præmisser og derved fungere som en fastholdelsesstrategi, der kan sænke fravær og frafald. Denne hypotese ligger derved vægt på de positive aspekter som blandt andet samspillet mellem kursist og underviser, samt kursisterne imellem kan medbringe.

# Redegørelse

## Historisk oversigt

Den gymnasiale udvikling fra en eliteuddannelse til en bred ungdomsuddannelse startede allerede i 1971 med den såkaldte lille gymnasiereform. Reformen, som blev foreslået af socialdemokratiet, men havde bred politisk opbakning, ændrede fokus fra paratviden til videns tilegnelse og medindflydelse. 68 oprøret havde slået igennem og der blev sat spørgsmålstegn ved lærernes autoritet. Gymnasielærerne skulle pludseligt fokusere på andet end fagligheden, elevinddragelse og andre pædagogiske principper kom nu i fokus. Fra Socialdemokratiet havde reformen et fokus mod at skabe større lighed i befolkningen, gymnasieuddannelserne skulle ikke længere være forbeholdt overklassen, men gøres tilgængelig for hele befolkningen. For at dette kunne lade sig gøre måtte uddannelsen tilpasses. En del af denne tilpasning satte pres på fagligheden og der opstod en kamp om gymnasiet og dens indhold som varer ved. (Damberg, E. 2006)

De politiske reformer resulterede i, at gymnasierne i starten af 1990erne rummede en meget bred del af en ungdomsårgang. Udviklingen resulterede i at gymnasierne blev til en masseuddannelse, hvorved behovet for elevtilpasset undervisning blev tydeligt for mange lærere, og undervisningsministeriet begyndte derfor et udviklingsarbejde om undervisningsdifferentiering. Man ønskede at bevarer kvaliteten af gymnasieuddannelsen ved at finde pædagogiske metoder der kunne tage udgangspunkt i elevernes forskellige forudsætninger. (Damberg, E. 2006) Mange gymnasielærere så pædagogik som en belastning og som et tidsspild, som resulterede i mindre faglighed. Disse lærere ønskede at styrke fagligheden og kvaliteten og mente ikke at tiden skulle bruges på det pædagogiske. Dette skyldtes i vid udstrækning at de ikke troede på de pædagogiske principper og ikke kunne se nødvendigheden af disse. Skiftet til et masse gymnasium og de problematikker det havde bragt med sig, havde de hverken selv valgt eller haft speciel indflydelse på. Nu skulle de så benytte tid og ressourcer på at pædagogiske principper, som de enten ikke kunne se nødvendigheden af eller som de troede ville svække fagligheden. Modparten, som var for de pædagogiske principper, argumenterede for at pædagogik og faglighed ikke er konkurrenter, men snarere gensidigt afhængige af hinanden. (Karen Borgnakke 2007) Diskussionen om faglighed og pædagogik/didaktik fortsætter den dag i dag. Da der var politisk vilje til at skabe mere lighed ved hjælp af uddannelse, blev der i 92 søsat *”projekt undervisningsdifferentiering”* af undervisningsministeriet. Den daværende regering havde en tro på, at man ved hjælp af pædagogiske principper kunne løse problemstillinger med elevers manglende motivation, koncentration og deltagelse. Der blev især lagt vægt på en differentiering i skriftlige opgaver. Igennem en række forsøgsordninger nåede man frem til, at undervisningsmetoderne ofte lagde op til en elevpassivitet. Derfor blev der lagt fokus på, at elever skulle have en forståelse for deres egen læringsproces. For at finde inspiration kiggede man ud i verden og blev især inspireret af et norsk projekt *”Ansvar For Egen Læring”* (AFEL-Projektet). (Damberg, E. 2006)

Et resultat af undersøgelserne og tidens fokus på didaktik var publikationen ”*Inspiration til undervisningsdifferentiering”* udgivet af undervisningsministeriet i 1998. Formålet med publikationen var at sætte fokus på hvordan lærere kan benytte undervisningsdifferentiering og fremme tilrettelæggelsen af et en sådan undervisning. Publikationen henvender sig dog primært til folkeskolen, men der er elementer som kan benyttes og som har præget debatten og undervisningspraksissen i gymnasier og HF institutioner også. I denne publikation bliver der lagt meget vægt på evaluering som en forudsætning for lærerens kendskab til elevernes potentialer. (Undervisningsministeriet 1998) Historisk har denne og andre forskningsresultater og forsøg været med til at påvirke begrebet undervisningsdifferentiering og undervisningspædagogik. Resultatet kan vi se i gymnasierne og HF institutioner i dag igennem evalueringsprocesser, øget og ændret syn på læring og læringsprocesser. Der er lagt op til en øget samarbejdskultur i klasserummet. For flere undervisere er der dog en direkte modsætning imellem faglighed og den nye undervisningspædagogik, hvilket sætter spørgsmålstegn ved behovet for pædagogiske værktøjer i gymnasiet. (Damberg, E. 2006) Kampen om gymnasiet fortsatte derved og kampen er endnu ikke afsluttet, selvom der er kommet en bredere forståelse for behovet for undervisningspædagogik, er der stadigvæk mange lærere der mener at der er en modsætning imellem faglighed og pædagogiske værktøjer. I 2005 blussede debatten op igen, i forbindelse med gymnasiereformen fra samme år. En række udviklingsprogrammer var i årene optil blevet gennemført og resultatet blev den mest gennemgribende og ambitiøse gymnasiereform siden 1903. (Damberg, E. 2006) Reformen fra 2005 resulterede i mange ændringer både organisatorisk og undervisningsmæssigt. Nu lagde bekendtgørelsen op til ligestilling imellem fagene og at lærerne skal lægge vægt på samarbejde både i og udenfor klasselokalet. Der blev desuden taget stilling til didaktiske spørgsmål som valg af arbejdsformer i bekendtgørelserne, hvorved der blev sat lovkrav til at pædagogikken kom i fokus. (Damberg, E. 2006)

# Metode

## Overordnede metodiske overvejelser

I dette speciale lægges der vægt på det subjektive og på at læring sker som en proces imellem mennesker. Jeg har derfor en socialkonstruktivistisk tilgang, hvor man mener at virkeligheden er socialt konstrueret. (Ekegren, P. 2007) Jeg har den overbevisning, at læring tilegnes igennem en forståelsesramme og at denne forståelsesramme vil være forskellig fra individ til individ. Herved vil opfattelsen og forståelsen af viden være subjektiv, idet individets baggrund og erfaringer har indflydelse på dennes tilegnelse og konstruktion af viden (Ekegren, P. 2007). Den læringsproces der foregår vil derfor være afhængig af de individer der interagere og kan derfor være forskellig på trods af, at kursister modtager den samme undervisning. Jeg benytter generel læringsteori til at give en forståelse af, hvordan individet lærer og kombinerer dette med empiriske indsamlinger, som består af observationer og interviews.

I teoriafsnittet vil jeg fokusere på læringsteori, på hvad undervisningsdifferentiering er og hvilken forskning og forsøg der er foretaget indenfor området. En stor del af den teori som benyttes i teoriafsnittet er oprindeligt tiltænkt folkeskolen, idet der her har været stor fokus på undervisningsdifferentiering. Teorierne vil jeg så vurdere og give et bud på, hvilke der bedst kan benyttes i VUC-HF regi med klasser på 25 kursister eller flere. En del af målet for læsning og for empiri indhentning bliver herved at sortere i det indhentede materiale således, at resultatet af specialet fokuserer på, hvad der er muligt på HF institutioner. Grundet det intensive forløb og den væsentligt kortere undervisningstid i forhold til pensum på HF i forhold til i folkeskolen, vil nogle undervisningsmetoder være uhensigtsmæssige på HF niveau. Herved er det essentielt, at:

* Undervisningsmetoderne kan fungere i uddannelsesinstitutionens fysiske rammer.
* Undervisningsmetoderne kan gennemføres hensigtsmæssigt med fokus på den tilgængelige undervisningstid og opfyldelse af bekendtgørelser indenfor området.
* Undervisningsmetoderne skal kunne gennemføres med det materiale og de lærerressourcer som er til rådighed eller som kan anskaffes.
* Undervisningsdifferentieringen skal tilgodese så mange elever som overhovedet muligt eller i hvert fald tilrettelægges således, at den tilgodeser de elever som i den daglige undervisning bliver forsømt.

I teori afsnittet vil der derfor blive fremlagt forskellige udlægninger af undervisningsdifferentiering og disse vil blive diskuteret. Ved hjælp af empiri vil der komme fokus på hvad der kan fungere på VUC og HF og hvordan dette kan gennemføres.

I forhold til empiri indsamlingen har jeg indledt et samarbejde med VUC og HF Nordjylland. I denne forbindelse foretager jeg klasserums observationer og interviews med kursister på stedet. Som en del af interview spørgsmålene, forsøges der at opnås klarhed om hvornår kursisterne deltager aktivt i undervisningen og derved har mulighed for at lære noget. Motivation ses derfor som et udtryk for interesse for indlæring, som forbedrer underviserens muligheder for at skabe gunstige læringsforudsætninger. Det er derfor interessant at se, hvad de ser som fremmende for deres motivation og hvad de ser som hæmmende. En manglende motivation, vil blive set som en manglende interesse for indlæring og derfor som en læringsbarriere.

I de interviews der foretages fokuseres der ligeledes på kursisternes personlige baggrund, som skal benyttes til at undersøge hvorvidt kursisterne har forskellige forudsætninger for at lære. Her spørges der også ind til forældres uddannelse og beskæftigelse, som kan bruges til at fortælle noget om kursisternes opbakning og støtte til at gennemføre en uddannelse. Det kan dog diskuteres hvor stor en påvirkning forældre har på VUC og HFs kursister, idet deres gennemsnitlige alder lægger et godt stykke over studerende på de almene gymnasier. Herved må man formode at de fleste af kursisterne har en større selvstændighed og modenhed end de havde da de var yngre. Spørgsmålene tages dog med, idet nogle kursister fortsat er tæt knyttet til deres forældre og fordi forholdet til deres forældre og øvrige familie kan fortælle noget om kursisternes sociale kapital. Idet flere af kursisterne er lidt ældre stilles der spørgsmål om civil stand og venskaber, da ældre kursister må formodes at have deres primære socialisering med andre end deres forældre.

Empirien bliver præsenteret i afsnittet empiriske undersøgelser. Resultaterne kobles efterfølgende med analysen og sammenkædes med teori hvorefter det bearbejdes. Interviews er dog vedlagt som bilag, men uddrag inddrages i analysen. I analysen inddrages også gennemførselsstatistikker fra VUC og HF og rapporten: *”HF på VUC – et andet Valg fra Center for Ungdomsforskning”*. Disse benyttes både til at dokumentere hvor højt et frafald der er på VUC og HF, og derved argumentere for behovet for undervisningsdifferentiering, og samtidig benyttes de til at fortælle noget om kursisternes baggrund og forudsætninger. Yderligere bliver der i analysen lagt vægt på undervisningsdifferentiering som en undervisningsstrategi, hvor der bliver set på hvordan man som underviser kan benytte principperne. Her bliver der inddraget eksempler og forslag, samt diskuteret fordele og ulemper ved undervisningsdifferentiering som en undervisningsstrategi.

I diskussionen vil der blive diskuteret hvilke former for undervisningsdifferentiering der er mulige på hold med 25 kursister eller flere, herunder en inddragelse af hvorvidt undervisningsdifferentiering er en nødvendighed og en diskussion af om den politiske 95 % målsætning er realistisk.

I konklusionen besvares problemformuleringen og der lægges vægt på væsentlige forudsætninger for, at en øget undervisningsdifferentiering kan opnås i praksis på uddannelsesinstitutionerne.

## Empiriske metodeovervejelser

For at undersøge hvordan man kan opnå undervisningsdifferentiering i samfundsfag C- Niveau på VUC og HF er det relevant at indhente empiri fra samfundsfagshold. Empirien som jeg har valgt at indhente, er henholdsvis klasserums observationer og interviews med kursister. Formålet er at undersøge deduktivt, hvilke arbejdsformer og undervisningsprincipper som kan benyttes til at opnå undervisningsdifferentiering. Ud fra mine hypoteser kan der drages forskellige ræsonnementer for, hvorvidt man vælger at benytte undervisningsdifferentiering. Den indhentede empiri skal være med til at falsificerer eller sandsynliggøre mine hypoteser og derved argumentation for benyttelsen af undervisningsdifferentiering. Idet jeg benytter mig af en kvalitativ og beskrivende forskningsmetode til at forsøge at forstå kursisternes forskellighed og deres forskellige opfattelser af læring, har jeg en etnografisk forskningstilgang. Dette ses specielt i klasserums observationerne. (Brinkmann & Tanggaard 2010)

Den tilgang som jeg har valgt er, som tidligere nævnt, kvalitativ og har derfor både nogle fordele og nogle ulemper. Den største ulempe er validiteten af mine observationer og interviews. Idet jeg kun indsamler og behandler empirisk undersøgelser fra én klasse og fra fem kursister, svækker dette validiteten af min undersøgelse. Det er dog vigtigt i denne henseende at fokusere på, at min undersøgelse blot forsøger at tegne et billede af kursistsammensætningen og deres læringsbetingelser på VUC og HF, hvilket jeg mener, har været muligt ved brug af mine empiriske indsamlinger. Netop det, at jeg fokuserer på kursisternes forskellighed og derved deres forskellige forudsætninger for indlæring og at dette har været muligt ved interviews med blot fem kursister, viser hvor forskelligartet kursistgrundlaget er på VUC og HF. Hvis man have bredt den empiriske undersøgelsen mere ud, er det sandsynlige at resultatet blot havde vist endnu flere nuancer og derfor blot et endnu større behov for differentieret undervisning. Fordelen ved den kvalitative tilgang er derimod, at jeg har kunnet sidde overfor hver enkelt kursist og spørge yderligere ind og samtidig kunne præcisere spørgsmålsformuleringer i tilfælde af tvivlstilfælde, således at kursisten har haft de bedst mulige forudsætninger for at fortælle deres historie. Det at kursisterne kan fortælle deres historie og hvilke forudsætninger de har for læring er vigtigt, da undervisningsdifferentieringen er principper for undervisning af individer med forskellige forudsætninger. I analysen kan de kvalitative data derved benyttes og begrundes mere detaljeret end, hvis der var valgt en kvantitativ tilgang.

## Forskningsovervejelser omkring observationer

Formålet med klasserums observationerne var at observere og dokumentere effekten af forskellige arbejdsformer, herunder kursisternes aktivitets og deltagelsesniveau i forskellige undervisningssituationer. Observationerne vil derfor både blive brugt til at beskrive kursisterne, men også til at beskrive underviserens rolle og funktion i forskellige situationer. Ydermere benyttes observationerne til at udvælge kursister som agerede forskelligt og som derfor kan have forskellige holdninger og inputs til undervisningsdifferentiering. Interaktioner mellem kursister og underviser var også af interesse, idet disse kan fortælle om undervisningsdifferentieringens fordele og ulemper. (Raudaskoski, P. 2010)

Undersøgelsen blev foretaget med en fuldstændig observatør, som ikke deltog i undervisningen eller havde et tilhørsforhold til kursisterne. (Kruuse 2005). Påklædningen som blev udvalgt til dagen, var neutral og meget lig de fleste af kursisternes påklædning. Samtidig positionerede jeg mig i en behørig afstand til grupperne, således at de fortsatte deres arbejde uforstyrret af min tilstedeværelse. Ved at være til stede i en længere periode forsøgte jeg at sænke kursisternes parader og derved gøre det lettere at observere deres handlinger. (Raudaskoski, P. 2010) Det kan dog diskuteres hvorvidt en ubemærket tilstedeværelse kan lade sig gøre. Men det virkede dog ikke til at kursisterne tog notits af min tilstedeværelse.

Jeg forsøgte i observationerne at være fordomsfri og åben, men idet jeg undersøger deduktivt, kan man diskutere om jeg ikke ubevidst har bemærket de observationer som passer på principper for undervisningsdifferentiering og udeladt observationer som ikke passer med teorien. Dette vil være sandsynligt, men samtidig må man også acceptere, at man som observatør har sine begrænsninger, både i forhold til hvad man bemærker som interessant og derved noterer, men også i forhold til hvor meget man kan nå at notere. Det vil simpelthen ikke være muligt at transskribere alle kursisters handlinger og interaktioner, hvorfor man som observatør må udvælge de væsentlige data allerede i observationssituationen. (Raudaskoski, P. 2010)

## Forskningsovervejelser omkring interview

Inden rækken af interviews blev foretaget blev der udarbejdet en semistruktureret interviewguide, som havde til hensigt at strukturere de interviews som skulle foretages. Den semistrukturerede interviewmetode blev valgt, idet jeg arbejder deduktivt og derfor allerede inden interviewene vidste hvad jeg ønskede at vide noget om. Derfor formulerede jeg spørgsmål, som havde til hensigt at skabe de bedst mulige forudsætninger for at opnå denne viden. I denne henseende skal det bemærkes, at den viden jeg ønskede at opnå fortsat forudsatte en hvis åbenhed i spørgsmålene, idet jeg havde en forventning om at kursisterne havde noget viden som kunne benyttes. Herunder eksempelvis viden om hvilke arbejdsformer kursister ville foretrække og om hvad de fik ud af at arbejde projektorienteret. Ved at arbejde deduktivt havde jeg på forhånd en god ide om hvad jeg ønskede at vide fra kursisterne, derfor kan det diskuteres hvorvidt dette har haft en indvirkning på min objektivitet og neutralitet. Til dette vil jeg blot henlede til Brikmann og Tanggaard som ytrer, at denne slutning er en helt forfejlet antagelse, idet ingen forskningsinterviews er neutrale, da alle interviews er på den ene parts præmisser.( Brinkmann & Tanggaard 2010) Ifølge Brinkmann og Tanggaard bør alle interviews derfor være teoretisk forankret, idet vi kun kan forstå verden på baggrund af en forforståelse (Brinkmann & Tanggaard 2010, side 37) Jeg har ved brug af den semistrukturerede interviewguide forsøgt at undgå, at min forforståelse for hvad undervisningsdifferentiering er og hvordan dette kan benyttes, låser informanterne i deres svarmuligheder. Herved har kursisterne en høj besvarelsesfrihed, men er samtidigt sporet ind på hvad der er relevant i forhold til dette speciale.

## Pilotinterview

Inden rækken af interviews blev påbegyndt, blev der desuden gennemført et pilotinterview. Til pilotinterviewet udvalgte jeg en kursist, som under holdets projektperiode havde virket engageret, rolig og samarbejdsorienteret. Formålet med pilotinterviewet var at afprøve interviewguiden og interviewmetoden inden de næste interviews. Efter interviewet blev der i samråd med vejleder, vurderet på metode, spørgsmålene og svarene. Der blev herefter foretaget ændringer i en række spørgsmål, som har haft til formål at gøre spørgsmålene mere åbne, således at interview personen fortæller mere uddybende om deres erfaringer og meninger. For at undgå at interview tiden skulle blive for lang i forbindelse med at spørgsmålene blev åbnet op, blev der skåret nogle spørgsmål væk. Herved fik spørgsmålene en mere kvalitativ og spørgende tilgang. Nogle spørgsmål som havde en mere kvantitativ tilgang blev dog bibeholdt, her tænkes der på de indledende spørgsmål om interviewpersonens sociale og økonomiske baggrund og på spørgsmål om arbejdsformer. Formålet med de indledende spørgsmål er, at udfolde informantens baggrund på en hurtigt og overskuelig måde, som gør det muligt at sammenligne og ikke mindst påvise forskelligheder i VUC og HF kursisternes læringsgrundlag. Spørgsmål som henleder til arbejdsformer, har til hensigt at udfolde kursisternes kendskab og holdninger til forskellige arbejdsformer. I denne henseende blev det overvejet at spørge mere bredt ind til, hvilke arbejdsformer interviewpersonen ville foretrække og hvorfor, men idet jeg kom frem til det ræsonnement, at det ikke var sikkert at interviewpersonen havde kendskab til eller ville overveje alle de mulige arbejdsformer, blev der spurgt mere specifikt. Ræsonnementet viste sig at holde stik, idet flere respondenter skulle have eksempler på hvordan spil og rollespil kunne inddrages i en undervisningssituation. (Brinkmann & Tanggaard 2010)

## Valg af informanter

Ligesom til pilotinterviewet, blev den første klasse rums observation benyttet til at udvælge kursister med forskellige forudsætninger for læring og med forskellige sociale baggrunde. Herved blev der i udvælgelsen lagt fokus på, at områder som forskellige køn, alder, interesser, baggrund, engagement under projektperioden og niveauforskelle skulle medtages. I første omgang udvalgte jeg en række kursister ud fra mine observationer, hvorefter jeg konsulterede deres underviser og spurgte ind til kursister med niveauforskel, engagement forskel, forskel i interesser osv. med henblik på at få så nuancerede besvarelser som muligt. Ud fra lærerens inputs og mine egne overvejelser blev der udvalgt fem elever som tilsammen dækkede dette undersøgelsesområde.

# Teori

Til at belyse mit projekt har jeg valgt en række teorier om didaktik, undervisningsdifferentiering og om generel læringsteori. Det første afsnit om læringsteori skal sætte fokus på hvordan individet opnår en læringsproces. Dette skal være med til at give en grundviden og derved skabe det fundament som undervisningsdifferentiering på VUC og HF med 25 kursister eller flere skal bygges på. Undervisningsdifferentiering skal derfor ses i forlængelse af nedenstående læringsteori.

## Læringsteori – Hvordan lærer vi?

## Begrebsdefinering

For at vide hvordan vi som mennesker opnår en læringsproces, må vi først se på hvad læring er. Knud Illeris har gennem sin karriere fokuseret på læringsteori i en bred forstand og har herigennem tilegnet sig en varieret og udbygget viden. Knud Illeris formuler læring som:

*”enhver proces, der hos levende organismer fører til en varig kapacitetsændring, og som ikke kun skyldes glemsel, biologisk modning eller aldring”* (Illeris mfl. 2008, side 12)

Definitionen som Knud Illeris benytter er en meget bred formulering, idet han mener at læring er noget som spænder over enhver udvikling. I definitionen er det vigtigt at bemærke at læring er en proces og at denne proces forsager en varig kapacitetsændring. En kapacitetsændring skal i denne forbindelse ses som en ændring af det indhold som et individ besidder. (Illeris mfl. 2008)

I dette speciale vil der tages udgangspunkt i, at læring både kan være tilegnelsen af færdigheder, viden og holdninger, samtidig med at disse nye inputs kan resulterer i en adfærdsændring. Men læringen behøver ikke nødvendigvis resulterer i en adfærdsændring for, at man har lært noget. Da meget læring bygger ovenpå allerede eksisterende viden og vil derfor ikke nødvendigvis udvikle et individ så meget, at der behøver at være tale om en adfærdsændring, som man ville fokusere på i den behavioristiske tilgang. Der hældes derfor til den tyskprægede filosofiske retning. Lige meget hvilken definition der benyttes er der dog tale om *en påvirkning som skaber en udvikling* og det er vigtigt at individet er modtageligt for denne påvirkning for, at en læringsproces kan gennemføres. Hvorvidt individet er modtagelig for en læringsproces må igen komme an på om undervisningen er tilpasset den enkeltes forudsætninger, hvilket bringer os videre til at se på det som Knud Illeris kalder; *”læringsforståelsens hovedområder.”*

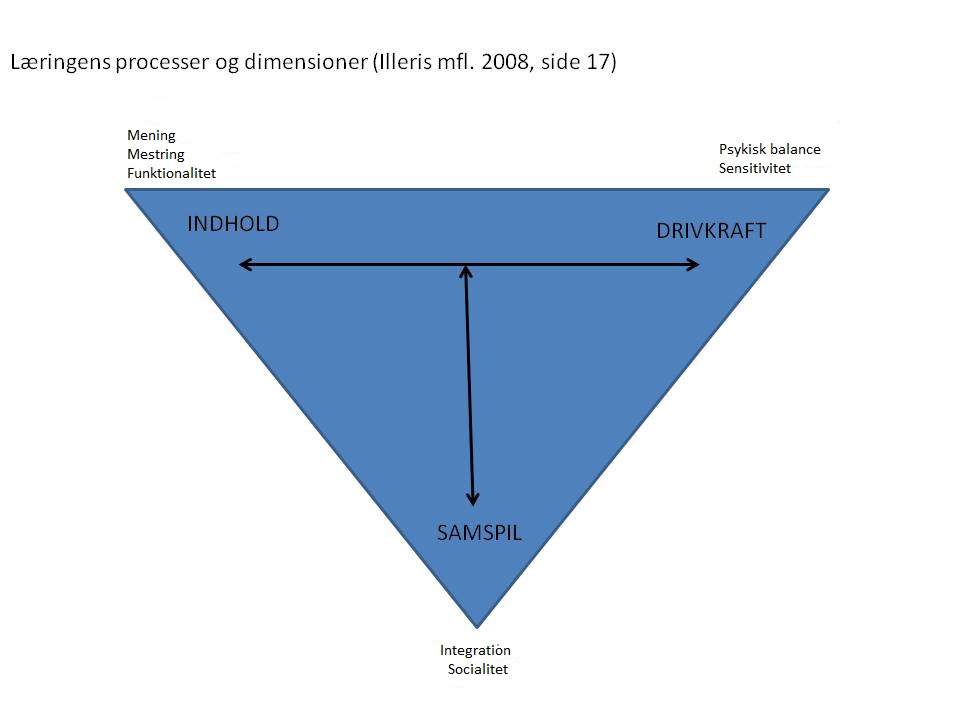
## Læringsforståelsens hovedområder

Læringsforståelsen hovedområder er de betingelser der må være til stede for at opnå en læring. Disse hovedområder er opdelt i fire hovedkategorier som behandles i nedenstående underkapitler.

**Læringsforståelsens grundlag**

Læringsforståelsens grundlag har sin baggrund i vores arts biologiske forankring og i den samfundsskabte virkelighed som vi indgår i. Som art har vi nogle muligheder, men vi har også nogle begrænsninger. Vi har eksempelvis et udmærket syn som gør det muligt for os at lærer gennem observationer. (Illeris mfl. 2008)  
Enhver læring som foregår, vil desuden blive situeret i forhold til det samfund og den virkelighed som individet befinder sig i. Individet vil derfor tolke forskelligt på den læring som denne modtager ud fra hvilken samfundsforståelse denne har. Desuden kan de sociologiske processer spille ind, således at individets sociale relationer til de andre personer som indgår i læringssituationen, påvirker hvilken læring der finder sted. Manglende tillid til underviseren kan eksempelvis gøre at eleven har en høj grad af skepsis til underviseren og derved ikke er modtagelig for læring. (Illeris mfl. 2008)

Læringens centrale strukturer indeholder tre underkategorier, som er læringens processer og dimensioner, forskellige typer af læring og forskellige former for læringsbarrierer. Jeg vil starte med at forklarer læringens processer og dimensioner som er illustreret i nedenstående figur.



Læringens processer består af to processer, som begge skal finde sted for at man kan tale om at der er sket en indlæring. Den første proces er det samspil som individet indgår i, dette kan være med andre mennesker eller med materiale. Den anden proces er en bearbejdelse af de indtryk som vi har opnået i den første proces. For at få en dybdegående forståelse af denne læring, kæder individet det lærte sammen med dennes forståelseshorisont. På denne måde vil to individer opnå to forskellige kapacitetsændringer, idet deres øvrige erfaringer og forståelse har indvirkning på læringsprocessen. (Illeris mfl. 2008)

Dimensionerne som består af indhold, drivkraft og samspil har ligeledes indvirkning på læringsprocessen. Indhold er det stof som man indlærer. Enhver læringsproces må have et indhold, hvorfor man ikke kan opnå en læringsproces, uden at lære noget. Drivkraft, er individets motivation og vilje til at opnå læring og samspillet er den sociologiske dimension som er til stede i læringssituationen. Indholdet og vores evner til, at mestre det lærte eller til at få dette til at give mening i en større sammenhæng, påvirker vores funktionalitet. I denne forbindelse skal funktionalitet ses som vores evner og kompetencer. I forhold til drivkraftens dimension opretholdes en psykisk balance som udvikler vores følsomhed og sensitivitet. Psyken skal dermed være i for at et individ kan finde vilje og motivation til at lærer. Den sidste dimension som udvikles under en læringsproces er vores samspil. Igennem læring lærer vi at kommunikere, samarbejde og indgå i samspil med vores omverden og udvikler på denne måde vores socialitet. (Illeris mfl. 2008)  
De tre dimensioner; funktionaliteten, sensitiviteten og socialiteten danner tilsammen et individs kompetencer, som bliver påvirket i forskellig grad i en læringsproces. (Illeris mfl. 2008)

Som tidligere nævnt, så sættes læring i forhold til tidligere erhvervet viden, hvorved indlæringen bliver individuel og det samme gør individets perception af den undervisning som denne modtager. Den allerede eksisterende viden som videreudvikles kan symbolsk blive set som skemaer. Sammenkædningen af nye informationer/viden og den eksisterende viden (skemaerne) kan opnås igennem fire typologiske læringstyper. (Illeris mfl. 2008)

Den første læringstype er kumulativ læring, hvor individet ikke har noget eksisterende viden, som denne kan knytte den nye viden til. Herved må der derfor oprettes et nyt skema. Denne type læring sker eksempelvis i stort omfang i et menneskes første leveår, men bliver mindre og mindre hyppigt efterhånden som individet bliver ung og voksen. (Illeris mfl. 2008)

Den anden læringstype er assimilativ læring, som er den mest almindelige læringstype, hvor indlært viden kædes sammen med allerede eksisterende skemaer og derved udbygger disse skemaer. Denne type læring kan eksempelvis blive opnået gennem sammenkædede forløb, således at man lærer om ideologierne først, hvorefter man lærer om partierne og deres ideologiske placering. På denne måde drages der en sammenhæng mellem flere puslespilsbrikker, som herved giver kursisten et mere klart billede af det underviste stof, i dette tilfælde politik. (Illeris mfl. 2008)

Den tredje læringstype er akkomodativ læring, som er en mere krævende læringstype end de to foregående. Akkomodativ læring betyder at individet modtager ny viden som enten er i modstrid med eller afviger fra det denne vidste i forvejen. Således eksisterer der allerede et skema, men de nye impulser passer ikke ind i dette skema, hvorved individet må ændre på det eksisterende skema for at opnå en læringsproces. Idet der er modstridende eller anderledes oplysninger, kræves der en refleksion hos kursisten, således at denne tilpasser eller ændre det allerede eksisterende skema. Et eksempel kunne være en kursist som af forskellige årsager har haft en Nazistisk holdning og som efterfølgende modtager undervisning om henholdsvis holocaust i historie og om forskellige politiske ideologier og partier i samfundsfag. I undervisningsprocessen erfarer kursisten at det skema som han havde af Nazisme, var forsimplet eller måske endda helt forkert. Herved opnår kursisten en akkomodativ læring, såfremt denne ændrer på sit skema. Idet kursisten skal ændre på et allerede eksisterende skema, vil læringsprocessen være sværere og mere udfordrende end de første to, men såfremt det lykkes, vil kursisten lettere kunne huske sit skema, argumentere for og beskrive sit skema. (Illeris mfl. 2008)

Den fjerde læringstype kaldes transformativ læring og er personlig udvikling. I denne form for læring bearbejder individet sine eksisterende skemaer og deres indbyrdes forhold. Processen er stærkt energikrævende, men når det lykkedes fyldes individet med en både fysisk og psykisk lettelse. Behovet for en transformativ læring kan komme hvis et individs livsbetingelser pludseligt ændre sig. Dette kan ske igennem en ulykke, en fyreseddel, en skilsmisse eller andet. (Illeris mfl. 2008)

**Læringens indre betingelser**

Læringens indre betingelser fokuserer på individets forudsætninger for læring, herunder intelligens, køn og alder. Når det kommer til et område som intelligens, så er der meget stor uenighed om, hvordan intelligens skal måles. Der er endda fokus på, at mennesker har forskellige intelligenser, hvilket gør det meget svært at måle og endnu sværere at benytte i undervisningspraksis. Psykologen Gardner mener at mennesker benytter sig af en sammensætning af op til ni forskellige intelligenser. Selvom Gardner ofte er benyttet til at argumentere for individets forskellige styrker, så handler Gardners intelligensforskning om hjernes kognitive beredskab og er i sig selv ikke tænkt som en pædagogisk teori som kan benyttes i undervisningen (Damberg, E. 2006). Forskning har dog vist at der er forskel på hvordan mænd og kvinder lærer. Selvom der også er mange ligheder mellem læringsmønstre kønnene imellem så har kvinder generelt større empati, altså højere grad af medfølelse og evne til indlevelse, hvor mænd er bedre til systemstænkning, altså bedre til at sætte ting i en sammenhæng af systemer, som eksempelvis ideologier. Men på trods af en vis forskel er der en ret stor midtergruppe der dækker begge køn, hvorved indlæringen i forhold til køn må ses som en tendens, men ikke signifikant for en læringsproces. (Illeris mfl. 2008)

Det er ikke kun i forhold til intelligenser, hvor der er en diskussion om heterogenitet, også i forhold til livsalder og læring er der en heftig debat. Nogle vil argumentere at betingelserne for en læringsproces ikke ændrer sig i forhold til modtageren af undervisning, men jeg vil mene at denne betragtning er forældet og forsimplet. Mennesket ændrer sig gennem hele sit liv og det sammen gør de skemaer som individet kobler den indlærte viden sammen med. Idet store dele af indlært viden bliver til assimileret eller akkommoderet viden er det klart, at det viden som individet allerede besidder, har en stor indflydelse på læringsprocessen. Det vil desuden også være sandsynligt at der sker en højere og højere grad af assimileret og akkommoderet videns tilegnelse, på bekostning af den kumulative læringstype, efterhånden som vi bliver ældre. Ifølge Knud Illeris er de store ændringer i læringsprocessen imellem børn og unge/voksne at unge og voksne er mere selektive og skeptiske i forhold til præsenteret viden. Herved vil læringsprocessen, som jeg kort har været inde på tidligere, blive vanskeligere, idet motivation for læring ofte kan blive afgørende for om der sker en læringsproces. (Illeris mfl. 2008)

**Læringens ydre betingelser**

Læringens ydre betingelser refererer til det som Illeris betegner for læringsrum. Dette omfatter den aktuelle situation som læringen udspilles i, men også de samfundsmæssige, kulturelle og politiske forhold som er baggrund for læringssituationen. Et eksempel på de ydre betingelser er blandt andet den sociale arv, hvor flere undersøgelser blandt andet har vist en sammenhæng mellem forældres uddannelse og indkomst og elevers muligheder og succes senere i livet. Herved kan den sociale arv både være positiv, idet børn fra *”gode”* familier har lettere ved at begå sig i et uddannelsessystem og den kan være negativ, idet børn fra *”dårligt”* stillede familier får sværere ved at klare sig. Selvom der eksisterer mange mønsterbrydere, har undersøgelser vist sig at der er signifikante sammenhænge, hvorved de ydre betingelser har betydning for individets udviklings- og læringsmuligheder. (Illeris mfl. 2008) Min første hypotese om kursisternes forskellighed kan til dels finde grobund i læringens ydre betingelser, idet kursisternes sociale arv, om den er positiv eller negativ, vil have en indflydelse på deres forudsætninger for læring.

**Læringens anvendelsesfelter**

Læringens anvendelsesfelter er opdelt i to niveauer et overordnet, uddannelsespolitisk niveau, og et praksisniveau, hvor uddannelsesaktiviteterne gennemføres.

På overordnet niveau har der igennem de sidste 50 år vist sig en tendens til at se uddannelsessystemet som en slags produktionsproces, hvor menneskers kompetencer skulle udvikles så effektivt som muligt. Taxameterordningen, hvor uddannelsesinstitutioner får betaling efter hvor mange kursister der optages og gennemfører, er et godt eksempel på denne tendens. Denne tendens kan være uhensigtsmæssig af flere grunde, hvor den primære er, at en læringsproces er en kompliceret størrelse som kræver de optimale rammer og betingelser, men samtidig kan være meget forskellige fra person til person. Ved at opsætte kvantitative strategier og økonomiske mål risikere man at negligere individets heterogenitet og derved forfejle den oprindelige intension, nemlig at stimulere og kvalificere det enkelte menneske. (Illeris mfl. 2008) Praksisniveauet er de rammer som uddannelsesaktiviteterne gennemføres indenfor og består hermed af den pædagogiske disciplin didaktik. Overvejelserne om hvordan læringen bedst kan opnåes afhænger af den enkelte lærer og af dennes kursister. Tilgangen til læringssituation har derfor en stor betydning for om læringsprocessen lykkes.

## Den nærmeste udviklingszone

Den russiske psykolog Lev Vygotskij udviklede i perioden fra 1962 til 1978 en sociokulturel teori om et individs nærmeste udviklingszone. Ideen er at individet selv besidder nogle kompetencer, men at kursisten ved hjælp af råd, støtte og vejledning kan udvikle dennes kompetencer til at forstå et højere niveau eller til det som betegnes som nærmeste udviklingszone. Ydereligere er der fokus på kursistens fremtidige kompetencer eller det som man kan kalde kursistens potentiale. Kursistens nærmeste udviklingszone bør bestemme hvilket niveau eller hvilket indhold undervisningen bør bestå af således, at kursisten udvikler sig progressivt. Når kursisten har opnået en forståelse på et højere niveau, gennem et samspil med andre som besidder dette niveau, vil kursisten senere selv være i stand til at arbejde med niveauet alene. Idet ikke alle kursister er på samme niveau eller kan bearbejde samme stof opstår behovet for differentieret undervisning. (Skaalvik & Skaalvik 2005)

Vygotskij lægger vægt på at undervisning består af vejledning og støtte gennem brugen af instruktion, demonstration og forklaring, kan eksempelvis være tavleundervisning, samt egen aktivitet, kan eksempelvis være individuelt arbejde, par arbejde eller gruppearbejde. I deres egne aktiviteter har kursisterne behov for støtte eller stillasering til at udvikle sig. Støtten bør gives på en sådan måde at kursisterne ikke modtager svaret, men for råd, vink og henvisninger til hvordan de kan komme frem til svaret. Herved lægges der i Vygotskijs teori stor vægt på kursisternes egen aktivitet og på samspillet mellem mennesker gennem en dialog. (Skaalvik & Skaalvik 2005)

Vygotskijs teori lagde oprindeligt meget vægt på lærerens rolle som styrende for elevens udvikling, således at det var denne der fandt elevens nærmeste udviklingszone og dirigerede eleven til en højere mestring af aktiviteter. I den senere udvikling er der dog lagt større fokus på kursisternes eget samspil, således at stillaseringen kan ske kursisterne imellem. (Skaalvik & Skaalvik 2005)

# Undervisningsdifferentiering i teori og praksis

## Heterogenitet og lærerens mulige fremgangsmåder

I overstående har jeg fokuseret på hvordan individet lærer. Det er tydeligt at en læringsproces er en meget kompleks størrelse. På trods af at vi som mennesker lærer igennem hele vores liv og derved udvikler vores evner og kompetencer, vil kun de færreste reflektere over selve læringsprocessen. Det er dog tydeligt at læring ikke kommer af sig selv, men snarere kræver nogle forudsætninger. De didaktiske overvejelser som en underviser har i forbindelse med sin forberedelse og gennemførslen af undervisning, bør inddrage disse forudsætninger eller som minimum et reflekteret udvalg af disse.

I forhold til dette afsnit vil der derfor være fokus på den første hypotese, om at kursister på VUC og HF har forskellige forudsætninger for indlæring og afsnittet vil derved belyse hvordan en underviser vil kunne opnå læring i heterogene klasser.

Franz Weinert, en tysk uddannelsesforsker har opstillet fire forskellige metoder, hvorpå en lærer kan forholde sig til en heterogen klasse; den første er en passiv reaktionsform, hvor underviseren ignorere elevernes forskellighed og underviser efter den fiktive gennemsnitselev. Denne undervisningsform stiller store krav til den enkelte elev, idet denne skal tilpasse sig undervisningen.

En anden mulighed er en substituerende reaktionsform, hvor underviseren stiller niveauet og kravene, hvorefter eleverne må tilpasse sig disse. Igen bliver den enkelte elevs udviklingsniveau ikke tilgodeset, hvorved der er en risiko for at eleverne falder fra. (Egelund 2010, side 24)

Den tredje undervisningsform som Frans Weinert har opstillet er den aktive reaktionsform, som går ud på at underviseren tilpasser undervisningen efter de læringsrelevante forskelle der er mellem eleverne. Herved vil denne strategi opgive den forestilling om at en og samme undervisning kan anvendes til alle elever. Denne fokus i elevernes forskellighed og niveau resulter i en undervisningsdifferentiering, som har til formål at optimere indlæringen ved alle klassens elever. (Egelund 2010)

Den fjerde og sidste model hedder den proaktive reaktionsform, og minder i vid udstrækning om den aktive reaktionsform. Forskellen mellem de to er forankret i at den enkelte elev støttes ved hjælp af målstyring. Formålet er at den enkelte elev i samråd med sin underviser, skal finde sit niveau og derigennem opstille sig læringsmål. Fordelen ved denne model er, at både eleven og læren bliver bevidst om hvilket niveau der skal lægges for undervisningen, med henblik på at skabe den størst mulige indlæring. (Egelund 2010)

De forskellige undervisningsformer har hver deres fordele og ulemper. Den mest optimale og den som i teorien vil give de bedst mulige indlæringsbetingelser er den proaktive reaktionsform. Det er denne model som man har valgt at benytte sig af i folkeskolen. Resultatet bliver at der er en tæt sammenkædning af evalueringsbegrebet og undervisningsdifferentiering. Fordelen ved denne undervisningsform er at eleven bliver tilgodeset på sit niveau og får opstillet individuelle læringsmål. Herved vil det være muligt at følge den enkelte elev og se dennes udvikling over en længere periode. Underviseren bliver samtidig opmærksom på den enkelte elevs behov og niveau og har derved lettere ved at tilgodese den enkelte elev. En anden styrke er anerkendelsen af den enkelte, som sker gennem denne undervisningsform. Ud fra et pædagogisk princip er anerkendelse en vigtig faktor for et individs udvikling, idet hver enkelt bliver taget med på råd og bliver hørt. Den store ulempe ved denne undervisningsform er det enorme tidsforbrug som bliver brugt på evaluering og samtaler, med hver enkelt elev, og at resultatet af disse samtaler ofte resultere i individuelle læringsplaner, som efterfølgende kan være svære at gennemfører på hold med mange elever. I Sverige har dette resulteret i individuel læring og har derved været med til at skabe en venteskole, idet der ikke er afsat ekstra lærerressourcer. (Egelund 2010) Venteskolen er et udtryk for en skole bestående af individuelt tilrettelagt undervisning, som kræver en stor del kontakt fra underviseren til den enkelte kursist, hvilket resulterer i at de resterende kursister må vente til det bliver deres tur.

Både den passive reaktionsform og substituerende undervisningsform stiller store krav til den enkelte kursist, men undervisningsmetoderne kan virke, såfremt man har en homogen eller ressourcestærk klasse. Ofte vil de fleste undervisere benytte sig ubevidst af en passiv undervisningsform, hvor de finder det gennemsnitlige niveau på holdet og underviser efter dette. Som sådan vil det også ofte være vanskeligt at gøre andet, især hvis man benytter sig af traditionel tavleundervisning. Såfremt underviseren ikke har en evalueringsproces med den enkelte elev, vil underviseren også have svært ved at tolke på andet end de tilbagemeldinger som denne modtager løbende fra holdet. Ofte vil tilbagemeldingerne være svar på stillede spørgsmål, som kun bliver svaret af de kursister som rent faktisk har en forståelse for det underviste stof.   
Fordelen ved ovenstående undervisningsformer er, at det er muligt for underviseren at planlægge længere forløb, med en progressiv sværhedsgrad, som til sidst rammer bekendtgørelsen målsætninger. Den primære ulempe opstår såfremt klassen ikke er en homogen masse og derfor har forskellige forudsætninger for at opnå en læringsproces.

Den aktive reaktionsform har den ulempe, at den ikke ligesom den proaktive reaktionsform har evalueringsbetingede læringsplaner til at styre læringsprocessen af den enkelte. Herved mister man anerkendelsen af den enkelte elev og det vil samtidig ikke være sikkert at læreren opnår en fuld forståelse af hver enkelt kursist niveau, behov og forudsætninger for en læringsproces. Undervisningen vil dog fortsat blive tilrettelagt med henblik på at nå kursister med forskellige forudsætninger for læring og vil derfor være at foretrække over den passive og den substituerende undervisningsform. En af de store fordele som denne undervisningsmetode har i forhold til den proaktive reaktionsform, er at tiden som benyttes til evaluering er væsentligt mindre. Ofte vil evalueringen i den aktive reaktionsform ske som en refleksion ved den enkelte lærer, idet denne forsøger at opnå læringsprocesser ved de forskelligartede kursister.

## Undervisningsdifferentiering, et princip eller en undervisningsstrategi?

Efter det i folkeskolen i knap to årtier har været et krav at undervisningsdifferentiere, har lærerne fortsat problemer med at benytte undervisningsdifferentiering i praksis. Eftersom der på gymnasialt niveau stort set ikke har været noget fokus på området, vil det være vigtigt i dette teori afsnit at fokusere på, hvad undervisningsdifferentiering er, hvordan det kan benyttes og hvorfor man bør benytte det. Der vil ligeledes være en diskussion af hvad man kan se som undervisningsdifferentiering.

For at kunne definere hvad undervisningsdifferentiering er, må man fokusere på hvad man vil bruge det til. Idet begrebet knytter sig til den undervisning som udbydes, vil der være forskel på hvad begrebet dækker over, i forhold til hvilken undervisning der udbydes. Herved vil der være forskel på hvad undervisningsdifferentiering er i en folkeskole og hvad det er på en gymnasial uddannelse, ligeledes vil der også være forskel fra fag til fag. Ydermere kan der diskuteres hvilke metoder der bedst benyttes, ud fra hvilken elevsammensætning undervisningen udbydes til. Der er dog nogle principper som går igen og som jeg vil komme ind på senere.

Wolfgang Klafki beskriver undervisningsdifferentiering i to forskellige optikker. Den ene optik er ydre differentiering, hvor man opdeler elever ud fra deres interesse eller deres evner i forskellige klasser, som så får tilrettelagt undervisningen herudfra. Den anden optik er indre differentiering og drejer sig om den form for undervisningsdifferentiering som fokuseres på i dette speciale. I denne model henledes der til alle former for differentiering som foregår i en fælles undervisningssituation eller på en klasse. De to modeller udelukker dog ikke hinanden, da det er muligt at opdele klasser, som er ydre differentieret yderligere ved hjælp af indre differentiering eller benytte principperne for ydre differentiering til at inddele kursister i grupper efter eksempelvis evner eller interesser i en projektperiode. (Klafki 2011) Ifølge Wolfgang må man acceptere at klasser ikke er en homogen størrelse og forsøg på at opdele kursister i homogene grupper vil løbe ind i uløselige problemetikker så som, hvordan man skal lave homogene grupper på 25 eller flere kursister, som har læringsmuligheder der minder om hinandens. Ifølge Wolfgang har man i perioden fra 1906-1920 lavet forsøg med at lave præstationshomogene grupper, men uden succes. Problemstillingerne begynder at hobe sig op, når man ser på hvor mange forskellige udvælgelseskriterier man må tage hensyn til for at skabe en homogen klasse. Her kan der eksempelvis være tale om indlæringstempo, interesse, abstraktionsevne, selvstændige problemløsningsevne eller det niveau som kursisterne er på i udgangspunktet. (Klafki 2011) Alternativt kunne man udvælge et enkelt eller to kriterier, hvilket ville lette udvælgelsen. Men man ville fortsat risikere at hvad der i starten af en skoleår startede som en nogenlunde homogen gruppe, i løbet af året bliver mere og mere heterogene idet kursisternes interesse kan ændre sig eller deres niveau kan ændre sig på grund af forskelligt indlæringstempo. Selv hvis det skulle lykkes at skabe homogene klasser, står man overfor en ny problemstilling; hvad med de kursister som ikke lærer bedst i homogene grupper? Ifølge Wolgang Klafki er problemstillingen blevet behandlet i det man på engelsk kalder grouping in education, hvor forskellige forskningsresultater kom med forskellige og modsatrettede resultater. Nogle resultater vidste at homogene grupper lærte bedst , andre vidste at heterogene grupper lærte bedst og helt tredje kunne ikke påvise forskelle i indlæringen. Wolgangs foreløbige konklusion på ydre differentiering med etablering af homogene grupper er, at det vil være en væsentlig ulempe for de svage kursister, og det kan diskuteres hvorvidt de præstationsstærke kursister opnår bedre resultater. Yderligere skriver han:

*”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.”* (Klafki 2011, side 219)

I udgangspunktet har undersøgelser vist at både de stærke og de svage opnår positive aspekter ved heterogene grupper, hvis ikke på det faglige niveau, så på den menneskelige, sociale og dannelsesmæssige side. Ud fra denne betragtning må man dog fortsat acceptere at heterogene grupper skaber nogle problemstillinger, som jeg har været inde på tidligere, men som dog kan løses gennem undervisningsdifferentiering.

Indre differentiering kan foregå indenfor to grundformer, en grundform hvor alle elever har samme læringsmål og læringsindhold, men hvor der benytter forskellige metoder og midler til at nå disse. Eller der kan være tale om en differentiering indenfor læringsmål og læringsindhold. (Klafki 2011) Hertil vil man som underviser nok stille spørgsmålstegn ved forskelle i læringsmål og læringsindhold, men resultatet af kursisternes forskelle i forhold til hvad de har lært, resulterer jo netop i forskelle i karakterer ved eksamen. Ved bevidst at tilrettelægge undervisningen i mindst to dele, et fundament som alle skal kunne for at kunne bestå faget og en del som bygger ovenpå fundamentet og som giver supplerende viden og mestring af faget, vil man som underviser oprette læringsmål og læringsindhold som er overskuelige for de svage kursister. Her vil de kunne vide hvad de som minimum skal kunne, for at kunne bestå faget. Som underviser kan denne metode også have den fordel, at man ved hvad kursisterne som minimum skal have fået fat i under hvert tema og derved kan man løbende evaluere og samle de kursister op, som skulle være kommet bagud.

Undervisningsministeriet har i deres publikation om inspiration til undervisningsdifferentiering lagt deres fokus på undervisningsdifferentiering i folkeskolen. Eftersom folkeskolen er en enhedsskole påvirker det publikationens syn på undervisningsdifferentiering. De har lagt sig meget op af den proaktive reaktionsform, hvor evaluering fylder en stor del af undervisningsmetoderne til at opnå læring. I publikationen lægges der vægt på den udelte folkeskole som fundamentet for vort demokratis fortsatte udvikling. Forskellighed skal give social forståelse og forskelligheden skal inspirere eleverne, men det accepteres samtidig at forskellighed giver udfordringer og, at folkeskolen kun kan fungere hvis disse forskelligheder ikke bliver en ulempe for eleverne. Herved bør alle elever blive mødt med omsorg og udfordringer i forhold til deres potentialer og deres forudsætninger. (Undervisningsministeriet 1998)

Undervisningsministeriet definerer den bedst mulige undervisning som:  
*”Den bedst mulige undervisning for den enkelte elev kan kun gennemføres gennem dialog med eleven og ved, at eleven gennem dialog med lærere og kammerater kommer til kundskab om sig selv – hvad hun kan, hvad hun gerne vil kunne, og hvordan hun kan få det lært.”* (Undervisningsministeriet 1998, side 2)

Som jeg var inde på i ovenstående afsnit, så er der fordele og ulemper ved den proaktive reaktionsform. Det giver dog god mening at man netop i folkeskolen fokuserer på den proaktive reaktionsform som den mest optimale, idet tiden i forhold til pensum er væsentlig mere overkommelig end på det gymnasiale niveau. Samtidig har folkeskolen også en stor opdragelses rolle, hvor den proaktive reaktionsform også fungerer fornuftigt.

Uafhængigt af om man benytter sig af den proaktive reaktionsform eller af den aktive reaktionsform er der nogle ting der går igen.

Når man arbejder med undervisningsdifferentiering, er det muligt at differentiere indenfor områder som arbejdsformer, materialeformer, metoder, produkter, taksonomier, elevinteresser, mål – tempo og tidsdifferentiering, niveaudifferentiering og evalueringsbetinget differentiering. (Damberg, E. 2006 side 342) Undervisningsdifferentiering kan desuden forgå som en indre og en ydre differentiering jf. afsnittet med Wolfgang Klafki. I dette speciale fokuseres der primært på den indre differentiering, selvom metoder med at opdele klassen i mindre grupper efter interesse og niveau også benyttes.

Ifølge Gunn Imsen vil differentiering altid som minimum fungere i to dimensioner, en dimension der omfatter indholdet eller læringsstoffet og en dimension som omfatter elevgrupperingen på klassen. Afhængig af hvilke metoder man benytter vil forholdet imellem dimensionerne variere. (Imsen 2005) Differentieringen kan eksempelvis ske i forhold til det materiale som eleverne arbejder med, således at klassen inddeles i grupper efter udviklingsniveau og her modtager opgaver i læringsstoffet, men med forskellig sværhedsgrad.

Hansen og Robenhagen definerer undervisningsdifferentiering som et princip for undervisning, der har sit udgangspunkt i samarbejde. Kursisternes forskellige forudsætninger, potentialer, motiver og behov indgår med henblik på at nå både fælles og individuelle mål. Ifølge Hansen og Robenhagen er undervisningsdifferentiering ikke en metode, men et princip, hvorved adskillige forskellige undervisningsmetoder kan indgå med henblik på at opnå differentieret undervisning. Et hovedfokus er, at læreren leder arbejdet i klassen, hvorefter eleverne kan overtage og derved tage medansvar for deres egen læring. Differentieringen kan foregå efter køn, alder, fagligt niveau eller efter interesse. Det vigtige er at eleven bliver en aktiv deltager, i stedet for en passiv modtager. Undervisningsformen stiller krav til overvejelser indenfor indhold i undervisningen, undervisningsmetoder, organisation, materialer og tiden til rådighed. (Egelund 2010)

Det er vigtigt at pointere at differentieret undervisning ikke er individuel undervisning, men blot undervisning som bliver tilrettelagt efter den enkelte elev. I Sverige har man, som tidligere nævnt, knyttet undervisningsdifferentiering op på den arbejdsform som består af individuelt arbejde (Egelund 2010). Fordelen ved denne tilknytning er, at undervisningen tilpasses den enkeltes elevs niveau, interesse, samt elevens mål og i elevens tempo. Ulemperne er de manglende sociale kompetencer, som man kan lære ved andre arbejdsformer som eksempelvis gruppearbejde og den store ventetid, som opstår når en lærer skal gå fra elev til elev. Netop ventetiden kan give problemer med manglende anerkendelse, hvilket Christian Quvang beskriver gennem en case, hvor han belyser problemstillingen med elever med læringsproblemer. I casen sidder Karen fra 7. klasse med armen i vejret i 25 min. Indtil hun opgiver og går hjem. Hun tror at der er noget galt med hende eller at hendes lærer ikke kan lide hende, siden hun ikke bliver anerkendt. (Hansen & Tams 2004, side 229) I Sverige er man langt fremme når det kommer til at anerkende eleverne som konstruktive medspillere i tilrettelæggelsen af deres egen læringsproces og derved fokusere på, at læring må tilpasse sig den enkelte elev og, at det ikke er den enkelte elev der må tilpasse sig fastlagte antagelser i forhold til læringsprocessers hastigheder og natur. På trods af dette er der ikke lærerressourcer nok til rådighed til, at undervisningsdifferentiering bliver tilrettelagt med individuel undervisning som den bærende arbejdsform og princip.

Centralt for gennemførslen af undervisningsdifferentiering er, at underviseren vurderer hvornår principperne for undervisningsdifferentiering bedst kan benyttes. Dette kan gøres ud fra overvejelser om, hvornår enkelte elever eller grupper af elever ikke opnår en tilfredsstillende læringsproces. Det kan ligeledes gøres ud fra en vurdering af, hvornår det ville være meningsfuldt/givende at differentiere, eller det kan gøres ud fra en betragtning af forskelle i kursisternes behov for tilegnelse og handlingsniveau. (Klafki 2011) Tilegnelse og handlingsniveau skal ses som kursisternes evner til at tilegne sig viden på forskellige taksonomiske niveauer.

Undervisningsdifferentiering skal derfor ikke ses som en entydig metode til, hvordan man opnår den bedste læring, men mere som et princip en underviser kan påtage sig om, hvordan han/hun ønsker at undervise. Herved vil underviseren, ved at påtage sig dette princip, acceptere kursisternes forskellighed og forsøge at tilpasse sine undervisningsmetoder, sit undervisningsmateriale osv., således at der opnås de bedst mulige forudsætninger for kursisternes læringsproces. Hvor stor en rolle evalueringsprocessen kommer til at fylde, må derfor også tilpasses de enkelte hold eller den enkelte kursist. Evaluering kan herved foregå på mange forskellige måder og ved brug af mange forskellige evalueringsmetoder. Som et minimum må den enkelte lærer løbende foretage evaluering på sin egen undervisning og på hvorvidt denne opnår dens mål. Dette kan ske gennem den daglige kontakt med kursisterne, igennem samtaler med kursisterne eller igennem prøver og test. Der kan endda være forskel på hvilke evalueringsformer der er mest optimale. Ved nogle kursister, vil det være muligt løbende at måle og veje eleven og dennes indsat, samt give denne tilbagemelding på dennes indsats, mens det ved andre elever kan være nødvendigt med samtaler.

Folkeskolen har ved sit store fokus på evaluering benyttet sig meget af den evalueringsbetinget undervisningsdifferentiering. Men er det nødvendigt at evaluere for at kunne differentiere sin undervisning? Idet undervisningsdifferentiering er et princip for undervisning kan man diskutere, om man som underviser bør tage hele pakken eller om man kan udvælge brudstykker. Fordelen ved at benytte hele pakken vil være at man opnår den maksimale differentiering af sin undervisning, men man skal jo ikke bare undervisningsdifferentiere for princippets skyld. Baggrunden for benyttelsen af undervisningsdifferentiering må ligge i faglige didaktiske overvejelser ved den enkelte underviser og i forhold til det enkelte hold og den enkelte kursist. Som underviser kan man derfor også løbende skifte forløb eller enkelte lektioner ud med nye forløb eller lektioner, som indeholder undervisningsdifferentierings principper. Men hvad er undervisningsdifferentiering egentligt? Ordet har været et hurra ord siden 1990erne, men der er ikke nogen bred enighed om hvad begrebet dækker. Er det nok at variere arbejdsmetoder, eller lave opfølgende spørgsmål i forbindelse med kursistinddragelse på klassen? Er det individuel undervisning som fokuserer på den enkeltes læringsbetingelser eller noget helt andet. Som udgangspunkt kan man sige, at alt varieret undervisning kan defineres som en differentieret undervisning, men det er spørgsmålet om man her kan snakke om real undervisningsdifferentiering. Udgangspunktet for real undervisningsdifferentiering må ligge i det udgangspunkt hvor underviseren tilrettelægger undervisningen på en sådan måde, at der tages hensyn til de læringsmæssige forskelligheder som består i en klasse. Differentieringen skal tilrettelægges på en sådan måde, at kursisternes forudsætninger for en læringsproces forbedres. Dette kan være gennem varierede arbejdsformer, differentiering af indhold, påvirkning af kursistens drivkraft til læring i en positiv retning eller gennem samspillet med kursisten eller etableringen af gunstige samspils muligheder i klassen.

## Cooperative Learning – undervisningsdifferentiering eller læring i samspil

På VUC og HF Aalborg blev der undervisningsåret 2010/2011 udleveret bogen *”Cooperative Learning”* til de ansatte undervisere, hvorfor bogen kort inddrages her. *”Cooperative Learning”* stammer oprindeligt fra USA og fokuserer på, hvordan man kan involvere elever i en undervisningsproces, på en måde så det tilgodeser både de dygtigste og de svageste. (Kagan &Stenlev 2010) *”Cooperative Learning*” tankegangen bygger på en socialkonstruktivistisk tankegang om, at læring sker som en proces mellem mennesker og bogen kommer med mange gode forslag til, hvordan man kan variere sin undervisning med en høj grad af elevaktivitet. Kagan og Stenlev er dog imod en opdeling og en undervisning efter kursisternes læringsbehov. (Kagan &Stenlev 2010) Herved udskiller Kagan og Stenlev sig fra Imsen, som mener at differentiering altid foregår i to dimensioner, som indeholder læringsstoffet og elevgrupperingen. Niels Egelund er også af en anden overbevisning idet han henleder til at elevernes forskellige forudsætninger indgår i undervisningsdifferentieringen med henblik på at opnå kursisternes læringsmål. Wolfgang Klafki lægger også op til en differentiering i kursisternes læringsmål ud fra deres forskellige forudsætninger.

Kagan og Stenlev definere *”Cooperative Learning”* som et bud på undervisningsdifferentiering (Kagan &Stenlev 2010), men idet man ikke differentiere undervisningen ud fra kursisternes læringsbehov og forudsætninger vil jeg nærmere definere *”Cooperative Learning”* som læring i samspil. Flere af Kagan og Stenlevs forslag til undervisningsformer og strukturer er meget brugbare og kan fremme elevaktiviteten. Men idet kursisternes forskelle i læringsprocesser ikke tilgodeses, som de gør ved teoretikere som Gunn Imsen, Niels Egelund og Wolfgang Klafki, vil specialet ikke benytte *”Cooperative Learning”* yderligere.

## Manglende lovkrav om differentiering

I bekendtgørelserne for HF, bliver begrebet differentieret undervisning benyttet en gang, dette foregår i bilag 6 om værkstedsundervisning, hvor der står skrevet at værkstedsundervisning giver gode muligheder for differentieret undervisning. (Retsinformation A og B)

På trods af manglende benyttelse af begrebet undervisningsdifferentiering, så er der begreber i bekendtgørelserne som læner sig op af begrebets betydning:

*”3.2. Arbejdsformer*

*I undervisningen skal der anvendes afvekslende og kursistaktiverende arbejdsformer, således at kursisterne får gode muligheder for at identificere, dokumentere, formidle og debattere faglige sammenhænge og synspunkter. Udadvendte aktiviteter skal integreres i undervisningsforløb. Der skal i det samlede forløb gennemføres mindst ét mindre projektarbejde, hvor en faglig problemstilling skal behandles med brug af metoder fra fag.”* (Retsinformation B)

Principperne i undervisningsdifferentiering gør det muligt at opfylde ovenstående krav til arbejdsformer, hvorved det kan være fornuftigt at benytte disse principper. Undervisningsdifferentiering er, ikke ukendt i gymnasium og HF verdenen, men idet det aldrig er blevet et lovkrav igennem bekendtgørelserne, som det er i folkeskoleloven, er det op til den enkelte uddannelsesinstitution og den enkelte lærer, at beslutte sig for om denne vil benytte undervisningsdifferentiering.

Op gennem 90erne blev der foretaget flere forsøg med undervisningsdifferentiering, i nedenstående kan der læses om et forsøg på HF i Næstved.

## Tidligere forsøg med differentieret undervisning på HF

I forbindelse med mit speciale har jeg undersøgt tidligere forsøg med differentieret undervisning og der er flere forsøg eller ordninger som benytter dele af den differentierede undervisnings principper, dog uden at hellige sig fuldt ud til principperne. Et af de forsøg der er foretaget, er på Næstved Gymnasium og HF i 1993. Forsøget kom som et ønske fra eleverne på HF, som mente at den iver og de positive forventninger som eleverne startede med, blev afløst af problemer med forsømmelser, uansvarlighed, skoletræthed osv. i løbet af studietiden. (Vestergaard mfl. 1993)

Formålet med projektet var at skabe øget motivation blandt eleverne og undervisningsdifferentiering blev valgt som det bærende princip, idet tidens debat, primært i forhold til folkeskolen, fokuserede meget på dette område. Forsøget foregik over en periode på 3 måneder og de benyttede sig af to publikationer som oprindeligt var lavet til folkeskolen. Forsøget blev udført på to HF klasser og bestod på det ene hold af inddragelse af fagene matematik, historie, fransk og billedkunst, og på det andet hold bestod det af fagene dansk, tysk, geografi og billedkunst. (Vestergaard mfl. 1993)

Dansk forløbet blev struktureret med en differentiering i opgaver og fremlæggelsesformer i forbindelse med gruppearbejde om værksamlinger. Nogle grupper skulle fokusere på det redegørende, andre på det analyserende, andre igen på fortolkningen af teksterne. Yderligere var der forskel i fremlæggelsesform efter elevernes vurderede evner, nogle elever skulle derved foretage mundtlig fremlæggelse, andre skulle dramatisere og resten skulle benytte sig af skriftlig aflevering. Grupperne blev desuden også inddelt efter hvem der kunne fungere sammen, efter faglig kompetence, psyke og modenhed. I alle grupperne var niveauet ca. det samme, dog med den undtagelse at hver gruppe havde en skjult overansvarlig, som var valgt grundet deres øgede modenhed i forhold til de andre i gruppen. Formålet med denne skjulte ansvarlige var, at den mere modne elev kunne fungere som indsparker og som den dominerende i gruppen. Forsøget fungerede ifølge dansklæreren meget positivt, idet eleverne var velforberedte og tvunget til at arbejde selvstændigt. Nogle elever havde dog svært ved at tilpasse sig denne nye undervisningsstil og forventede større lærerinddragelse. De elever som fik mest ud af forsøget var ydergrupperne, altså de dygtigste og de svageste elever. (Vestergaard mfl. 1993)

Idet midtergruppen ofte bliver imødegået i forbindelse med mere traditionel klasseundervisning, kan det diskuteres, hvorvidt deres indlæring blev forberedt af projektet. Gruppearbejdet kan dog give andre kompetencer, som tendere mere til den skjulte læseplan. Her er der tale om blandt andet sociale kompetencer, erfaringer med at arbejde problem og gruppeorienteret osv.

I faget tysk valgte læreren allerede i starten af året at niveau differentierer, grundet en stor forskel i faglige evner. Derfor blev klassen opdelt i to, ud fra elevernes evner og deres indsats. I projektperioden valgte tysklæren, i samråd med eleverne at gå væk fra dette princip, således at grupperne kom til at bestå af både stærke og svage elever. Tysklæren bemærkede en øget elevaktivitet, hvor eleverne:

*”havde haft lyst til at udtale sig om de forskellige emner på tysk.”*  (Vestergaard mfl. 1993, side 20)

Formålet med at integrere de svage og de stærke kursister i samme gruppe var flerstrenget; dels skulle de svage elever løftes, hvilket de ifølge midtvejsevalueringen mente de blev, og dels skulle de stærke elever fungere i en form for lærerrolle, der skulle styrke deres faglige og sociale kompetencer. Dette følte de stærke elever dog ikke, idet de følte at de manglede autoritet og kompetencer til at påtage sig lærerrollen.

Tysklæreren bemærkede at de første faser af gruppearbejdet forløb tilfredsstillende, men herefter havde kursisterne opbrugt solidariteten overfor deres grupper. Alligevel mente læreren at forløbet var brugbart, idet elevaktiviteten var større, end ved almindelig undervisning. (Vestergaard mfl. 1993)

Igennem forsøget manglende der kursistinddragelse, hvilket resulterede i at eleverne følte at det var et lærerprojekt. Lærerne mente at dette kritikpunkt hæmmede en del af den motivation som forsøget kunne have skabt. Herudover mente kursisterne at kammeraternes ansvarsløshed blev mere synlig, lærerens manglende tilstedeværelse i gruppearbejdet var mærkbart idet timerne føltes som fritimer, fordi der ingen overhøring var og differentiering hang ud af halsen på de fleste kursister. Eleverne savnede samtidig andre arbejdsformer end gruppearbejde. (Vestergaard mfl. 1993)

## Vurdering på forsøg med differentieret undervisning på HF

For at skabe et så positivt resultat som muligt, vil en elevinddragelse i projekter med undervisningsdifferentiering være nødvendig. Denne inddragelse kan også fokusere på rammerne for det gældende projekt, således at eleverne forstår hvilke krav og forventninger der stilles til dem. Man må dog forvente, at flere kursister i dag er bekendt med at arbejde i grupper end i 1993. Men idet flere kursister på VUC og HF har været længe væk fra skolebænken, vil det være vigtigt at gennemgå og italesætte de rammer som gruppearbejdet skal fungere i.

Yderligere blev det bemærket fra lærerne at de fysiske rammer spillede en stor rolle for gennemførslen af differentieret undervisning. Til blandt andet gruppearbejde er det en nødvendighed med plads imellem grupperne, for at de forskellige gruppemedlemmer ikke forstyrrer hinanden.

Tidshorisonten som benyttes skal også overvejes nøje. I forsøget på Næstved gymnasium og HF var tidshorisonten tre måneder, hvilket er en meget stor del af et undervisnings år. De fleste elever nåede derved at miste motivation for denne form for undervisning. Dette skyldtes også at lærerne fokuserede meget på gruppearbejde som metoden til at kunne differentiere. Idet ikke alle lærer lige godt i grupper, vil nogle elever komme i klemme. Selvstændigt gruppearbejde kræver meget selvdisciplin, modenhed og øvelse, hvorfor kortere projektperioder med fordel kan inddrages. Herved er der mindre sandsynlighed for at kursisterne mister interessen, samtidig med at eleverne kan overskue projektperioden og de krav, vilkår og mål som læreren opstiller.

En problemstilling, som lærerne ytrede i forbindelse med forsøget, var den egocentrering som eleverne havde, som gjorde at de havde svært ved at forstå, at der var tale om gruppeundervisning og ikke ene undervisning. En anden og større problemstilling var forestillingen om at kun læreren rummer ”de rigtige svar”, hvilket resulterede i at kursisterne havde svært ved at tage ansvar for deres egen og medkursisters læring. Herved krævede mange elever bekræftelse og irettesættelser fra læreren, ligesom det var svært for kursisterne at påtage sig rollen som indsparker, idet denne rolle traditionelt er påtaget af læreren.

Kursisternes tilbagemeldinger var overvejende positive i forhold til deres øgede muligheder og valgfrihed af emner. Denne form for interessedifferentiering, hvor en del af differentiering bliver opnået gennem en imødekommelse af elevernes interesse, kan skabe en positiv respons af flere årsager. Den mest åbenlyse årsag er i forhold til elevernes øgede motivation til at arbejde med et emne som er selvvalgt. En anden årsag som er værd at nævne, er forholdet mellem lærer og elev som opstilles mere ligeligt, idet eleven har medindflydelse og derved føler sig anerkendt.

# Empirisk undersøgelse – klasserums observation

## Klasse rums observation af et samfundsfag c-niveau hold, med 30 kursister – første observation

Holdet er et typisk VUC og HF hold, med kursister der har meget forskellige forudsætninger. Alderen spænder fra omkring 18 år til omkring 40 år. Påklædningen er meget forskellig, hvilket meget godt afspejler kursisternes baggrund. Holdet består af omkring 30 kursister og observationerne blev foretaget den 14. februar fra kl. 13.00 til kl. 15.30 i Aalborg

Læreren startede timen med at minde holdet om deadlines og tog herefter kontakt til de forskellige grupper, med henblik på at vejlede disse. Nogle af grupperne gik i gang af sig selv, hvorimod andre afventede hjælp fra læreren. Læreren påtog sig i kontakten forskellige roller ud fra gruppernes behov, ved nogle grupper fungerede han som vejleder, andre som sparringspartner, andre som indsparker og ved nogle fungerede han som lærer. Det virkede til at læreren påtog sig de forskellige roller ubevidst, ud fra gruppernes behov.

Idet læreren i startfasen skulle rundt til mange grupper, blev der ventetid for nogle grupper.

Der var meget stor forskel på hvor selvstændigt de forskellige grupper arbejdede, de fleste grupper havde behovet for at få bekræftelse fra deres lærer, før de kunne fortsætte, men der var stor forskel på hvor afventende de forskellige grupper var. Nogle grupper forsøgte selv at finde en løsning på eventuelle problemstillinger, hvorimod andre ventede passivt. I denne proces var det muligt at se gruppemedlemmernes roller og deres betydning. I én gruppe forsøgte gruppens dominerende pige at løse gruppens udskrivningsproblematik, hvilket resulterer i at resten af gruppen sad meget passive, indtil hun kom tilbage. Da pigen kom tilbage, kunne gruppearbejdet fortsætte under hendes ledelse.

Projektarbejdet resulterede i forskellige former for differentiering, hvoraf niveau-, interesse- og arbejdsformsdifferentiering blev benyttet. Niveaudifferentiering var i høj grad lærerstyret og tilpasset efter kursisternes evner og niveau, eksempelvis fik en gruppe der havde indsamlet spørgeskemaer ekstra undervisning i statistik, som normalt er en del af pensum for B-niveau. Interessedifferentiering kom igennem at grupperne selv havde valgt deres emne og arbejdsformsdifferentiering opstod idet gruppearbejde blev benyttet, frem for den traditionelle holdundervisning.

En vigtig funktion som læreren påtog sig, var rollen som organisator, hvor læreren skaber struktur og overblik for de enkelte grupper. Flere af grupperne havde svært ved at visualisere projektet for sig, hvorved lærerens erfaringer med projektarbejde blev formidlet verbalt og via en skriftlig oversigt.

Læreren var ikke så autoritær, hvorved der ikke var synlig forskel på kursisternes aktivitetsniveau eller deres indbyrdes socialisering, uanset om han var til stede eller ej. Dette skyldtes sandsynligvis VUC og HFs ofte lidt afslappede forhold imellem kursister og lærere, som har til formål at understøtte VUC og HFs anerkendelse af deres kursisters ansvarlighed og modenhed.

Vigtigheden af de fysiske rammer var tydelig, idet hyggesnak i en gruppe kunne bryde koncentrationen i en anden gruppe eller have en afsmittende effekt, således at andre grupper også startede med at hyggesnakke. Kursister i grupper som sad tæt placeret blandede sig til tider i de andre gruppers hyggesnak. Nogle kursister valgte selv at sætte sig i skolens kantine, hvor der er opstillet sofaer, stole og borde. På denne måde kunne kursisterne selv vælge deres fysiske rammer og dermed også i hvilke omgivelser de arbejdede bedst. Det er dog ikke sikkert at kursisterne selv var opmærksomme på i, hvilken omgivelser de bedst koncentrerer sig.

En af ulemperne ved projektorienteret gruppearbejde er, at det kræver en stor del selvstændighed og modenhed af de enkelte kursister. I forbindelse med denne observation, var der også en gruppe som arbejdede meget lidt. Nogle kursister kan have svært ved den manglende lærerstyring og at leve op til ansvar for egen læring. Den lidt inaktive gruppe, blev flere gange kontaktet af underviseren som fungerede som indsparker. Herudover havde læreren i starten af projektet opstillet en række krav, som kunne fungere som hjælp til de kursister, der har svært ved denne undervisningsform.

Selvom der er grupper som fungerer mindre optimalt under problemorienteret gruppearbejde, er der også grupper som trives i stor stil. Der var flere grupper som glemte at holde pauser og enkelte grupper havde indsamlet empiri i deres fritid.

I flere af grupperne kan man se, at der er forskel i elevernes niveau indenfor fagområdet. Det blev observeret, at kursister med en dybere forståelse, forklarede og underviste kursister som havde svært ved at forstå de faglige sammenhænge. I denne forbindelse kunne man se at kursisternes rolle som undervisere, blev godt understøttet hvis der var to eller flere med styr på de faglige termer og på hvad der skulle laves. I rapporten fra Næstved Gymnasium og HF var en af konklusionerne at kursisterne havde svært ved at påtage sig rollen som undervisere af deres medkursister. Kursisterne havde i denne forbindelse en ide om at det kun var læreren som lå inde med de rigtige svar og især hjælpelæreren har svært ved at påtage sig rollen, idet de ikke føler at de har kompetencerne til at undervise andre. Dette virkede dog ikke til at være tilfældet på VUC og HF, idet både observationerne og interviewene viste noget andet. Især i tilfælde hvor der var to eller flere elever som tilsammen påtog sig hjælpelærer funktionen, kunne de to bakke hinanden op og bekræfte hinanden i at det de fortalte de andre gruppemedlemmer var korrekt.

Kursisterne havde dog ikke indblik i, at deres egen læring og forståelse af faget blev testet og forbedret igennem deres italesættelse af fagets termer, hvorved hjælpelærerne også indgår i en læringsproces igennem den hjælp de giver andre.

Da en gruppe tog kontakt til læreren vedrørende hjælp til løsning af problemer i niveauforskelle, løste læreren problematikken ved at give de fagligt stærke kursister autoriteten til at påtage sig rollen som hjælpelærere. Det var dog tydeligt at gruppens fagligt stærkere gruppemedlemmer så de svagere medlemmer som en hæmsko og følte det demotiverende at skulle assistere disse.

Kursisterne virkede generelt meget motiverede og positive overfor arbejdsformen og de fleste virkede godt tilpas med at skulle arbejde koncentreret med et emne. Der var dog flere kursister som skulle vende sig til at arbejde problemorienteret samtidig med, at ikke alle kursister levede op til ansvar for egen læring.

## Klasse rums observation af et samfundsfag c-niveau hold, med 30 kursister – anden observation

I samme klasse som overstående blev der tirsdag den 6. marts 2012 fra kl. 13.05 til 13.30, foretaget endnu en klasse rums observation. Denne gang benyttede underviseren sig af tavleundervisning, med benyttelse af powerpoint præsentation. Præsentationen omhandlede det tema som holdet arbejdede med og foregik som primær envejskommunikation fra læreren til kursisterne. Enkelte kursister stillede dog opklarende og nysgerrige spørgsmål undervejs, som blev besvaret med det samme. Undervejs i præsentationen blev der benyttet videoklip streamet fra internettet.

Kursisternes aktivitet var lav undervejs, men de fleste virkede dog interesserede i underviserens oplæg. Videoklippet som blev benyttede lavede et godt skifte for kursisterne, som må formodes at forlænge deres koncentrationsevne.

Efter tavleundervisningen, overgik undervisningen til gruppearbejde under vejledning af underviseren.

# Analyse

## Hypotese 1: Kursister på VUC og HF har forskellige forudsætninger for læring.

I dette afsnit vil jeg undersøge hvorvidt kursister på VUC og HF har forskellige forudsætninger for læring ved inddragelsen af kursistinterviews og en rapport fra Center for Ungdomsforskning.

### Overordnet statistik om VUC og HFs kursistgrundlag

En af mine forventninger til kursisterne på VUC og HF er at de har forskellige baggrunde og derved forskellige forudsætninger for læring jf. min første hypotese. Center for ungdomsforskning har foretaget et studie i 2010, som hedder *”HF på VUC – et andet valg”*, der bygger på 5070 responder. (Pless og Hansen 2010) Nedenstående er taget fra rapportens andet og sjette kapitel om kursisterne på VUC. Selvom rapporten ikke er helt ny og fokuserer på VUC og HF på landsplan, giver den et godt indblik i VUCs kursisternes sammensætning. For overskuelighedens skyld inddeles deres forskellighed i underpunkter:

* **Alder:** kursisterne på VUC spænder fra 16-80 år, hvoraf de 16-19-årrige udgør 31 %, de 20-24-årige udgør 44 % af kursistgrundlaget og de resterende 25 % af kursisterne er over 25 år gamle. (Pless og Hansen 2010)
* **Familie:** Næsten hver femte kursist har børn. (Pless og Hansen 2010)
* **Uddannelse og erhvervserfaring:** 82 % af kursisterne har andre erfaringer end folkeskolen, hvoraf de primære erfaringer består af 40 % som har erfaringer fra andre uddannelser og 33 % som har arbejdsmarkedserfaring. Desuden har 60 % af de kursister som ikke kommer direkte fra folkeskolen mindst en afbrudt uddannelse bag sig. (Pless og Hansen 2010)
* **Forældres baggrund:** 15 % har kun folkeskole uddannelsen, 7 % har en studentereksamen, 29 % har en erhversuddannelse, 5 % har en kort videregående uddannelse, 24 % har en mellemlang videregående uddannelse, 14 % har en lang videregående uddannelse og 6 % ved ikke hvilken uddannelse deres forældre har gennemført. Sammenlignet med det almene gymnasium har langt færre forældre til VUC –HF kursister en mellemlang eller en lang videregående uddannelse. (Pless og Hansen 2010)
* **Sociale hændelser:** En stor del af kursistgrundlaget på VUC har oplevet forskellige negative sociale hændelser. De sociale hændelser kan være selvmord/selvmordsforsøg, psykisk sygdom (selv eller i hjemmet), vold i hjemmet, misbrug af alkohol/stoffer (selv eller i hjemmet), dødsfald blandt forældre/søskende/nære venner eller livstruende sygdom i nær familie. Kun 30 % af kursisterne havde ikke oplevet nogle af disse hændelser, hvorimod 24 % har oplevet en hændelse, 20 % har oplevet to hændelser, 13 % har oplevet tre hændelser, 8 % har oplevet fire hændelser og 6 % har oplevet fem eller seks af de ovenstående sociale hændelser. Antallet af hændelser stiger progressivt med kursisternes alder, hvilket både kan skyldtes at de ældre kursister i højere udstrækning kommer fra belastede sociale baggrunde end deres yngre medkursister eller at deres længere levetid øger sandsynlighed for at opleve negative sociale hændelser. Ifølge CEFU er der en tendens til at de ældre kursister kommer fra mere belastede miljøer sammenlignet med danske unge generelt. Yderligere har VUC kursister generelt også en større erfaring med negative sociale hændelser end på de almene gymnasier. (Pless og Hansen 2010)

I forhold til ovenstående er det værd at lægge mærke til kursistgrundlagets erfaringer med personlige problemer og sociale hændelser som er væsentligt højere end på det almene gymnasium. Disse problemstillinger giver pædagogiske udfordringer ud over hvad undervisningsdifferentiering kan løse. Men det er tydeligt at kursisternes forudsætninger er meget forskellige og at der derfor er et behov for en differentieret undervisning. Det er sandsynligt, at en indsats indenfor dette område kunne sænke antallet af kursister som føler at det faglige niveau er for højt, har haft en manglende interesse for fagene eller er utilfredse med lærere eller undervisningen. Yderligere er det sandsynligt, at en benyttelse af den proaktive reaktionsform med vægt på evaluering kunne sænke antallet af kursister som har haft svært ved at se deres mål med HF og reducere den gruppe af kursister på 46 %, som er bange for ikke at kunne gennemføre studiet tilfredsstillende.

### Kvalitative data fra VUC og HFs Aalborg afdeling

I undersøgelsen fra center for ungdomsforskning kan man sige noget generelt om kursisternes baggrund og deres forskellighed. En forskellighed der gør det nødvendigt, at benytte undervisningsdifferentiering, for at nå hver enkelt kursist på deres præmisser. Men for at kunne påvise om denne heterogenitet også eksisterer på VUC & HF i Aalborg afdelingen har jeg i mine interviews også spurgt ind til kursisternes baggrund, samt spurgt ind til hvordan de bedst føler at de lærer. Undersøgelsen er meget subjektiv og man kan derfor diskutere hvorvidt kursisterne altid ved hvordan de selv lærer bedst. For at imødekomme dette sammenkæder jeg deres besvarelse med deres deltagelse i forhold til de klasse rums observationer som jeg har foretaget.

* **Kursisten J – Den engagerede, men reserverede kursist**

Den første kursist som jeg vil fokusere på er kursisten J. Kursisten er en 22-årig kvinde som bor sammen med sin kæreste i Aalborg. Kursisten er oprindeligt fra Viborg og er for nyligt flyttet til Aalborg, dette har dog ikke indflydelse på kursistens sociale kapital, som kursisten vurdere som meget godt i forholdet til venskaber og godt i forhold til forældre og øvrige familie. Kursistens far er uddannet og arbejder som smed og kursistens mor er uddannet pædagog, men er førtidspensioneret pga. en arbejdsskade. Herved har den ene af kursistens forældre en mellemlang videregående uddannelse, hvorved kursistens uddannelsesmæssige forudsætninger og de ydre betingelser for gennemførsel af en uddannelse er understøttet. Det at forældrene støtter kursisten i at tage en uddannelse vises desuden ved, at forældrene økonomisk bidrager til kursistens økonomi med omkring 1.000 kr. om måneden. Kursisten virker som et rimeligt ressourcestærkt individ, som oftest laver sine lektier og samtidig har overskud til at have studie job ved siden af studierne. Kursisten har dog tidligere haft en depression, hvilket forårsagede uddannelsesstop fra en tidligere uddannelse. Herudover har hun i perioder problemer med angst og bliver hurtigt stresset. Kursisten har middel til høje ambitioner med sit studie og formulerede det som om at hun ville blive ked af det, hvis hun skulle få under 7 i karakter.

Under observationerne, som blev foretaget i forbindelse med kursisternes projekt, blev kursisten J observeret som værende en engageret elev. Hun blev blandt andet set give et andet gruppemedlem undervisning og vejledning i forhold til deres projekt. Kursisten som blev hjulpet lyttede interesseret til J, men havde svært ved det samfundsfaglige, hvorved hjælpen fra J var en nødvendighed. I interviewet kom det dog frem at J så det fagligt svagere gruppemedlem som en belastning for gruppearbejdet og ville helst have været fri for ham. Dette kom hun blandt andet ind på i interviewet, i spørgsmål 11: hvad syntes du om projektperioden, hvor hun sagde:

*”Ud over gruppeproblematikker, så var det godt, betød meget hvem man arbejdede sammen med. Hurtigere at lave det selv end at trækkes med andre, hvis de ikke gider at lave noget. Gerne mindre grupper, var fire, gerne nøjes med at være to. Uddeling af opgaver osv. Fik meget ud af det fagligt, idet man selv skulle fordybe sig i emnet.”* (Kursisten J, svar på spørgsmål 11, Bilag 001)

Ovenstående skal ses i forhold til at kursisten havde et rigtigt godt samarbejde med den ene af gruppemedlemmerne, men ikke så godt med de to andre. Kursisten følte dog, på trods af gruppeproblematikker, at kursisten fik mere ud af projektarbejdet, end hun ville få ud af almindelig undervisning.

Kursisten mener selv at en varieret undervisning er bedst for hendes indlæring, men foretrækker ellers at arbejde i par, at se film/dokumentarer, modtage eksterne forelæsninger og afhængigt af lærerens fremtoning kan tavleundervisning også være okay. Her spiller emnet, lærerens tone, kropssprog og kursistinddragelse ind i forhold til hvor spændende kursisten J syntes tavleundervisning er. Yderligere kan kursisten godt lide at have struktur på sin læring, men er i stand til at lærer under eget ansvar med stillasering fra underviseren. Kursisten ser lektier som en nødvendig del af et studie og har svært ved at forestille sig et lektieintegreret HF, idet hun har svært ved at koncentrere sig på skolen. Kursisten bliver forstyrret af både auditiv larm, såvel som kinetisk larm. Det sidstnævnte kan skyldtes at kursisten tidligere har været udsat for vold gennem et overfald og derfor reagere med angst på hurtige bevægelser.

* For yderligere informationer om kursistens besvarelser henledes der til bilag 001
* **Kursisten B – Den dygtige kursist som lærer i samspil med andre**

Kursisten B er en 41-årig mand som tidligere har arbejdet som selvstændig økonomisk konsulent. Kursisten har en samlever og vurdere sine venskaber til at være meget gode. Han udtaler blandt andet at han ser sine venner som familie. Hans forældre er henholdsvis håndværkeruddannet og uuddannet. Moderen, som nu er død, havde et alkohol misbrug og faren er pensioneret. Forholdet til faren og den øvrige familie på farens side vurderes som godt. På moderens side har kontakten været begrænset siden dennes død. Kæresten har tidligere haft en depression, som næsten resulterede i at kursisten droppede ud af sit studie, idet han prioriterede hende over studiet. Kursisten vurderes som værende en ressourcestærk og dygtigt kursist der deltager aktivt i undervisningen. Kursisten laver dog næsten aldrig lektier, andet end afleveringer, da kursisten ikke føler at det er nødvendigt for at kunne følge med. Kursisten arbejder fortsat som selvstændig ved siden af studiet, dog ikke med så mange timer. Han har meget høje ambitioner med studiet og ønsker at læse psykologi på universitetet, da han interesserer sig meget for mennesker og samspillet imellem mennesker. Kursisten har meget svært ved at stave, men er aldrig blevet testet for ordblindhed.

Kursisten har igennem sin opvækst flyttet skole 10 gange, hvorved han selv mener at han er blevet god til at tilpasse sig og socialisere. Kursisten mener dog at dette også har haft en effekt på hans faglige kompetencer, idet fokus har lagt på at komme til at få nye venner og komme til at passe ind. Kursisten B syntes at emnet om sociale normer var spændende, fordi det satte begreber på noget viden som han allerede havde. Kursisten har lært at acceptere sine skriftlige begrænsninger og mener at skolen har ændret sig siden han sidst gik i skole idet der er mindre skriftlighed og tavleundervisning og mere gruppearbejde, hvor man bliver inddraget.

Kursisten er stor tilhænger af læring igennem social interaktion, men har behov for faste rammer og struktur for et projekt. Dette ses blandt andet gennem følgende besvarelse på spørgsmål 14: Hvad syntes du om din lærers rolle i projektperioden?:

*”Hvis B var lærer ville han deltage mere aktivt, flere indspark og mere om forventninger, mere fyldestgørende med krav til projektet, gerne have haft nogle delmål. Fortalt hvad han ville have der skulle opnås.”* (Kursisten B, spørgsmål 14, bilag 002)

Og besvarelsen på spørgsmål 16: Har du forslag til hvordan du eller dine klassekammerater kunne have fået mere ud af projektperioden?:

*”Læreren skulle lave nogle opgaver som man kunne vælge imellem. Men ville igen fritage ansvar og frihed fra kursister. Syntes bare at resultaterne kunne være blevet bedre.”* (Kursisten B, spørgsmål 16, bilag 002)

* For yderligere informationer om kursistens besvarelser henledes der til bilag 002
* **Kursisten M – Den ordblinde kursist med dårlige ydre betingelser for læring**

Kursisten M er en 33-årig mand som bor sammen med sin kæreste. Kursisten er tidligere uddannet kok og har desuden arbejdet som freelance fotograf for Jyllandsposten i Århus. Begge kursistens forældre er ufaglærte og har arbejdet henholdsvis i transportbranchen og i pakkeribranchen. Moren er dog pensioneret i dag. Kursisten vurdere sin sociale kapital i forhold til venskaber som middel, idet han kun har en rigtigt god ven og ellers er begyndt at få bekendtskaber på VUC og HF. Hans forhold til hans forældre er godt, hvilket det ikke altid har været. Forholdet til den resterende del af familien vurderer kursisten som værende dårligt. Kursistens sociale kapital vurderes alt i alt som værende under middel.

Kursisten forsøger at lave alle sine lektier, men når der er større lektiesammenfald, kan kursisten ikke nå alle lektierne. Kursisten har middel ambitioner med sit studie og uddyber her, at det ikke er karakteren der gør en god, men hvad man kan fagligt. Kursisten ønsker at læse datalogi på universitetet. Kursisten er desuden blevet testet ordblind.

Kursisten har tidligere haft samfundsfag C på en anden uddannelse, men gik ikke til eksamen og tager derfor faget igen. Han savner derfor lidt udfordringer i faget. Kursistens motivation for læring bliver meget påvirket af læreren i en positiv retning ved eksempelvis ros og anerkendelse. Ved kritik, både individuelt og kollektivt, har kursisten en tendens til at lade sig slå ud. Anerkendelsen fra læreren må derfor ses som vigtigt for kursisten. Kursisten gennemførte blandt andet ikke et tidligere samfundsfag c hold, fordi han havde problemer med læreren. Larm og støj fra andre kursister gør desuden at kursisten har svært ved at koncentrere sig.

Både igennem interviewet, klasse rums observationerne og samtale med læreren står det klart at kursisten M har svært ved at begå sig socialt med andre mennesker. Dette understøttes af hans begrænsede sociale kapital. Kursisten er noget usikker og har behov for anerkendelse fra læreren.

* For yderligere informationer om kursistens besvarelser henledes der til bilag 003
* **Kursisten T – Den umotiverede og umodne anden generations indvandrede kursist**

Kursisten T er en 21-årig mand som bor sammen med sin kæreste. Kursisten har tidligere læst på HG-Business, men blev smidt ud pga. for højt fravær og fordi han forstyrrede undervisningen. Ts mor har læst på universitetet i Thailand, men læser nu på VUC og HF. Kursistens far er kineser, som for tiden er arbejdsløs. Kursisten vurdere sine venskaber til at være meget gode, sit forhold til sine forældre til at være middel og forholdet til øvrig familie vurderes som meget godt. Kursisten laver nogle gange sine lektier og er lidt bagud med afleveringer. Kursisten ved endnu ikke hvad studiet skal bruges til, hvilket kan være hæmmende for kursistens motivation til at lave lektier. Han vil være tilfreds med at få omkring 4 i karakter. Kursisten har en enkelt gang taget hjem fra undervisning, da de skulle gennemgå det samme som tidligere gennemgået. Herved var kursisten ikke motiveret til at deltage, da han ikke følte, at han gik glip af noget ved at blive væk.

Kursisten har behov for struktur og for at blive sat i gang af sin lærer. Under projektperioden blev kursisten Ts gruppe observeret over flere omgange, alle gangene var deres aktivitet meget lav og meget lidt studierelevant. Læreren forsøgte nogle gange at sætte gruppen i gang, men så snart læreren var væk, gik kursisternes snak og aktiviteter over til andre ikke projektrelaterede ting, så som at hører musik fra youtube.

Observationerne understøttes af kursisten egen vurdering af projektperioden. Dette ses eksempelvis gennem spørgsmål 15: Hvad syntes du om din og dine gruppemedlemmers indsats i projektperioden og det produkt i fik produceret? Hvor kursisten svarede:

*”Produktet var ikke særligt godt, gruppen arbejdede ikke så godt sammen, blev for sløset. Er ikke selv tilfreds med min egen eller de andres indsats.”* (Kursisten Ts besvarelse på spørgsmål 15, bilag 004)

Og i spørgsmål 16: Har du forslag til hvordan du eller dine klassekammerater kunne have fået mere ud af projektperioden?:

*”Tage sig mere sammen. Svært emne der blev valgt, valgte social arv. Læreren hjalp, men fik ikke så meget ud af det. Forstod ikke det han sagde. Gerne have haft klare meldinger.”* (Kursisten Ts besvarelse på spørgsmål 16, bilag 004)

Det er tydeligt at kursisten T har behov for struktur og for at blive holdt på sporet. Idet kursisten ikke ved hvad han skal bruge uddannelsen til, har han behov for at blive fastholdt og motiveret til at lærer. Så snart kursisten oplever for store udfordringer eller for små, kobler han fra og melder sig ud. Kursisten er ikke selv opsøgende når denne står overfor problemstillinger og tager ikke selv ansvar for sin egen læring. Dette sås blandt andet i projektperioden hvor kursistens gruppe havde svært ved det emne de havde valgt, men i stedet for at tage kontakt til læreren ventede de passivt til læreren tog kontakt til dem. Yderligere valgte de at benytte kantinen til at sidde i, frem for at blive i klassen, hvor hjælpen ville være tættere på. Herved kan de fysiske rammer, med gruppelokaler eller afstand mellem kursisterne være negativt for kursister som kursisten T, idet de ikke er i stand til at tage ansvar for egen læring og derfor har behov for læreren som indpisker. De fysiske rammer er ellers positive for de stærke kursister som kan arbejde selvstændigt, men som bliver forstyrret af larm fra andre kursister. Herved kan det være en idé at læreren bestemmer hvor de forskellige grupper skal være, ud fra overvejelser om kursisternes modenhed og studieaktivitet. Således at de stærke kursister har pladsen til at arbejde uforstyrret, samtidig med at læreren kan holde de mindre modne kursister i kortere snor i klasselokalet.

Som underviser kan man dog nogle gange have svært ved at forskelsbehandle, ud fra eksempelvis deres aktivitet eller deres modenhed. Men her er det værd at bemærke at kursisten T faktisk gerne vil have struktur og hjælp. Dette ses eksempelvis i spørgsmål 19: Hvad ville du sige til at arbejde sammen med kursister som var på et andet fagligt niveau end dig selv?:

*”Blive mindre engageret hvis kursisten var dårligere, mener ikke selv at han kan hjælpe de andre. Ville foretrække hvis folk var dygtigere. Ikke god til at give ordre. Vil gerne tage imod ordre. Især hvis det er en der ved hvad han snakker om.”* (Kursisten Ts besvarelse på spørgsmål 19, bilag 004)

Netop det at kursisten gerne vil tage imod ordre kan ses som en anerkendelse af at han ikke er god til at skabe struktur og ikke har så godt et overblik, derfor ønsker kursisten heller ikke selv at hjælpe andre kursister. Kursisten anerkender ligeledes i besvarelsen på spørgsmål 15, at projektarbejdet blev for sløset. Idet at kursisten anerkender sine mangler og acceptere sit ståsted, er det sandsynligt, at han vil acceptere faste rammer og struktur fra underviseren. Dette er understøttet i kursistens besvarelse på spørgsmål 23: betyder det noget for dig, hvem du arbejder sammen med og om du har indflydelse på dette?:

*”Ja. Læreren må gerne sætte i grupper, det er bedre. Så folk ikke kommer i gruppe med dem de altid er sammen med.”* (Kursisten Ts besvarelse på spørgsmål 23, bilag 004)

Og i kursistens besvarelse på spørgsmål 24: arbejde med noget selvvalgt:

*”alt for mange muligheder, men tror godt at det vil gå. Vil foretrække at læreren strukturerer arbejdet, vælger opgaven for en, men det skal være rimeligt. Det skal være indenfor ens evner, så man ikke får en opgave der er for svær.”* (Kursisten Ts besvarelse på spørgsmål 24, bilag 004)

Kursisten T har en god fornemmelse af, at han har nogle begrænsninger og ønsker hjælp fra sine lærere til at skabe struktur, uddele opgaver indenfor hans evner og sætte folk i grupper. Andre og mere modne kursister kunne derimod gives mere frihed således, at man ikke hæmmer disse kursister i deres læringsproces og tager initiativet fra dem.

Som underviser på blandt andet VUC og HF er det vigtigt at bemærke, at kursistgrundlaget ikke kun er differentieret, men det er også voksne mennesker som man har med at gøre. Mange af disse voksne individer kan godt administrere principperne for ansvar for egen læring, men for de kursister som ikke kan administrere deres egen læring, vil det være nødvendigt med en øget kontrol og hjælp fra kursistens lærere. Såfremt umodne kursister ikke for denne hjælp i tide, er der en øget risiko for at kursisten kommer så langt bagud med lektier og afleveringer, samt opbygger så højt et fravær og dårlige studievaner, at kursisten ikke længere kan følge med i undervisningen under normale omstændigheder.

* For yderligere informationer om kursistens besvarelser henledes der til bilag 004
* **Kursisten A – Den generte, men flittige kursist der lærer langsomt**

Kursisten A er en 27-årig kvinde som bor sammen med sin kæreste og er mor til 2. Kursisten er flyttet til Danmark fra Færøerne for fire år siden og har været hjemmegående de sidste 3 år blandt andet på barsel. Hendes kæreste er i lære som elektriker, hendes mor er uddannet social og sundhedshjælper og hendes far er kaptajn på et skib. Hendes forældre er skilt og hendes mor har fundet en ny mand som arbejder som VVS mand. Hun vurderer alle hendes relationer i hendes sociale kapital som værende meget godt. Kursisten benytter 6-7 timer om ugen på lektier, men når ikke altid alle hendes lektier. Kursisten ved endnu ikke hvad studiet skal bruges til, men er tilfreds hvis hun får en middel karakter.

Kursisten mener selv, at hun lærer mest ved at modtage tavleundervisning og hendes motivation for at lære bliver påvirket i en negativ retning når kursisterne har læst om noget derhjemme og efterfølgende skal arbejde med det i grupper. Hun ønsker at lave tingene selv inden de går i grupper, hvilket kan skyldtes at kursisten er genert, så hendes deltagelse er ikke så høj, når de skal lave tingene samlet i en gruppe. Kursisten bliver desuden forstyrret af larm og snak på klassen.

Kursisten kunne rigtigt godt lide projektperioden, selvom hun ikke mener at hun har lært noget nyt fagligt, men hun har fået bedre kendskab til det hun kunne i forvejen. I projektperioden fungerede kursisten som indsparker i gruppen, hvilket hun syntes var svært, men hun ønskede at få noget ud af projektperioden og det skulle være seriøst. Kursisten har tiltro til sine medkursister, hvilket blandt andet ses ved at kursisten ville føle sin tryg ved at modtage undervisning i eksamenspensum fra hendes klassekammerater. Hun er dog selv meget genert, så ville ikke bryde sig om selv at skulle fremlægge for andre kursister.

Kursisten foretrækker, som tidligere nævnt, tavleundervisning som undervisningsform. Ved tavleundervisningen er det, det auditive fra underviseren som hun lærer ved, ikke så meget det visuelle. Hun foretrækker samtidig faste grupper, idet hun ellers kan blive for genert til at bidrage.

Kursisten kunne ikke forestille sig en lektieintegreret undervisning, idet hun har behov for gentagelse. Dette ses i hendes besvarelse på spørgsmål 21: Hvad ville du syntes om lektieintegreret undervisning?:

*”nej, man har behov for at læse om det hele og modtage undervisning. Ville blive alt for svært, hvis man ikke havde læst. Har behov for at læse det inden. Lærer også mere ved at læse det først, og så få det gennemgået. Gerne med ekstra information fra læreren.”* (Kursisten As besvarelse på spørgsmål 21, bilag 005)

Kursisten A har behov for gentagelse og tryghed i sin læringsproces. Hun er stille og genert og har derfor behov for trygge rammer for at turde engagere sig i undervisningen. Kursisten kan risikere at blive set som passiv, på grund af hendes manglende deltagelse på klassen og hun svarer, at hun vil føle sig presset og udstillet hvis hun bliver spurgt på klassen. Kursisten deltager dog aktivt i gruppearbejde og i pararbejde, såfremt hun føler sig tryg ved hendes samarbejdspartnere. Kursisten blev bemærket i klasserums observationerne som værende opmærksom, men ikke aktivt deltagende under tavleundervisningen og bemærket som deltagende men noget stille i projektarbejdet. I projektarbejdet turde hun dog uddele spørgeskemaer i skolegården sammen med en anden kursist, hvilket må ses som grænseoverskridende for kursisten på grund af hendes generthed.

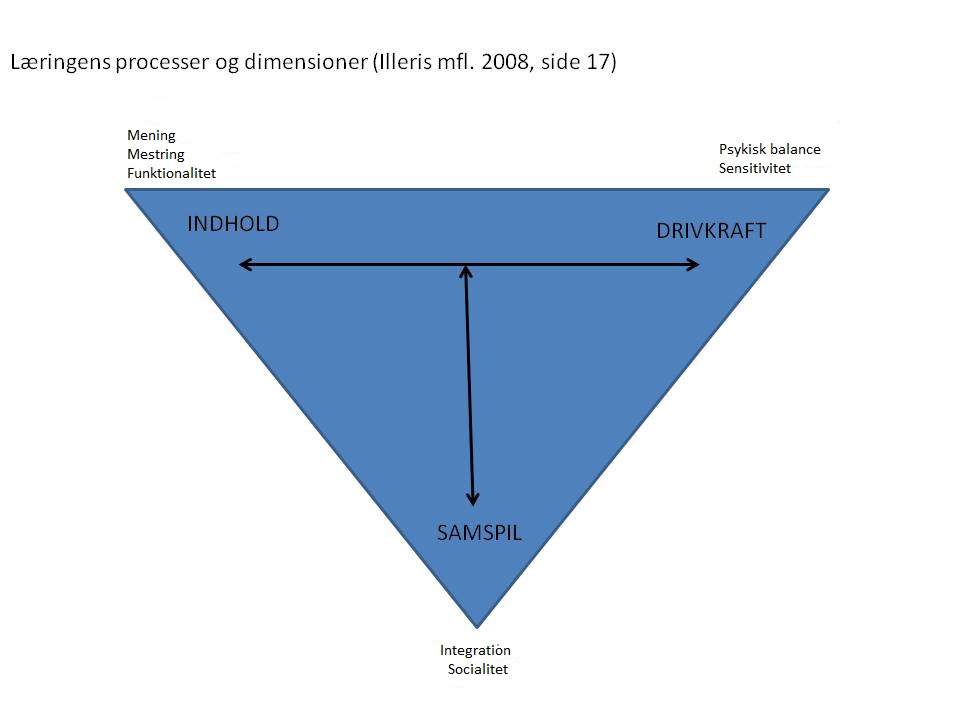
* For yderligere informationer om kursistens besvarelser henledes der til bilag 005
* **Sammenfatning på interviews**

I nedenstående sammenfattes de væsentligste forskelle på de fem kursister som jeg har foretaget interviews med. Udgangspunktet er de samme punkter som Center for Ungdomsforskning har opstillet i deres rapport, men dog med en øget uddybning og flere underpunkter. Yderligere vil jeg inddrage læringsteori til at forstå kursisternes forskellige forudsætninger for læring.

* **Alder:**  Interview personernes alder spænder fra 21 år til 41 år.
* **Familie:** En kursist havde 2 børn, hvilket svarer meget godt til hver femte, som det også var i CEFUs rapport. Alle kursisterne havde dog samlevere, hvilket skiller sig ud fra gennemsnittet.
* **Uddannelse og erhvervserfaring:** Spænder fra ingen uddannelse og erhvervserfaring, til to kursister som er droppet ud af tidligere uddannelser, til uuddannet selvstændig og til en kursist som har gennemført en tidligere uddannelse.
* **Forældres baggrund:** Tre af forældrene er ufaglærte, tre er håndværker uddannet, en har en kortere uddannelse som social og sundhedshjælper, en har en mellemlang videregående uddannelse som pædagog, en er leder og en har gennemført en længerevarende uddannelse.
* **Etnicitet:** En kursist er 1. generations indvandrer, en er 2. generations indvandrer og tre er etniske danskere.
* **Sociale hændelser:** En kursist har oplevet alkoholmisbrug i hjemmet, psykisk lidelse i hjemmet og dødsfald i nærmeste omgangskreds og en anden kursist har haft en depression, har problemer med angst og har været udsat for overfald. En tredje kursist er desuden testet ordblind og er vurderet til at have sociale adfærdsproblemer.

### Hvordan lærer kursisterne på VUC og HF?

Kursisterne på VUC og HF har forskelligt grundlag og forudsætninger for læring og en del af dette skal ses igennem kursisternes forskellige samfundsforståelse. Den enkelte kursists samfundsforståelse er afhængig af dennes tidligere erfaringer og oplevelser. Af de fem kursister som jeg har foretaget interviews med er der meget forskellige samfundsforståelser. Dette skyldtes blandt andet en stor spredning i alder, etnicitet, uddannelses og erhvervserfaring, men også den enkeltes kursists erfaringer med forskellige sociale hændelser spiller ind på deres samfundsforståelse. Derfor vil kursisten Ts læringsproces være anderledes end kursisten Js, idet deres allerede etablerede skemaer og forforståelse er forskellig. Yderligere vil sociale processer også spille ind på læringsprocessen. Et eksempel herpå kan være kursisten Ts manglende tillid til underviseren eller kuristen Js problemer med angst. I begge tilfælde vil kursisterne have nogle problemstillinger som hæmmer en læringsproces.



Læringens processer og dimensioner, som tidligere er forklaret i teoriafsnittet, giver et godt visuelt billede af hvad der skal til for at opnå en læringsproces. I ovenstående eksempel var jeg kort inde på problemstillinger som kan være i det samspil som skal til for at der kan opnåes en læringsproces. Idet samspillet er vigtigt for læringsprocessen, kan det være nødvendigt som underviser at inddrage overvejelser om kursisternes forskellighed i planlægningen af ens undervisning og fokusere på at samspillet mellem kursisterne og mellem underviser og kursisterne fungere således, at en stillasering, jf. Vygotskij, kan gennemføres uden læringsbarriere.. Det vil eksempelvis ikke være hensigtsmæssigt at sætte kursisten J sammen med andre kursister som hun kunne være bange for, idet dette vil frembringe hendes angst og derved hæmme hendes psykiske overskud til at opnå læring. Ved kursisten T kan man på forskellige måder forsøge at opnå tillid ved kursisten. Eksempelvis ved at vise kursisten, at man er kompetent som underviser, eller ved at sætte kursisten sammen med andre kursister, som kursisten har tillid til og hvor han derved kan indgå i et samspil som skaber læring. En anden og meget væsentlig dimension i trekanten er drivkraft. På trods af at vi som undervisere ikke kan læse i bekendtgørelsen, hvorfor de skal lære de forskellige ting, så kan det være vigtigt at finde en begrundelse og derved en motivation for kursisterne til at lærer noget specifikt. Mange kursister vil ikke selv være i stand til at finde deres drivkraft og motivation for at opnå en læring, på nær hvis de syntes det er spændende, sjovt eller brugbart. Flere af kursisterne, som eksempelvis kursisten T, som endnu ikke ved hvad han skal bruge en HF til, mangler den drivkraft og motivation til at opnå en læringsproces. Det at kursisten samtidig ikke syntes at samfundsfag er spændende øger barriererne for en opnået læring. Kursisten beretter selv i sit interview om en episode i engelsk hvor han helt glemte at han havde pause, idet teksten de skulle læse var spændende. Idet kursisten endnu ikke ved hvad han skal bruge en HF til, kan det være nødvendigt for denne kursist, at syntes at emnet er spændende for at finde sin drivkraft til læring. Herudover kan andre kursister have så store psykiske problemstillinger, eller have oplevet eller være i gang med at opleve forskellige sociale hændelser, som gør at kursisterne ikke er i psykisk balance og derved ikke kan finde overskud og drivkraft til at opnå en læringsproces. Her kan det være nødvendigt som lærer at sende kursisterne videre i systemet. På VUC og HF er der eksempelvis tilknyttet en psykolog og desuden er der flere meget dygtige studievejledere som kan hjælpe kursisterne med deres problemstillinger, således at de kan få hjælp til at generere et overskud til at opnå en læringsproces.

Den sidste dimension i modellen, er indholdet i undervisningen. Det er vigtigt at huske på, at det jo ikke er ligegyldigt hvad de lærer. Undervisningsdifferentiering drejer sig meget om hvordan de lærer, men selve indholdet bestemmes igennem bekendtgørelsen for det enkelte fag og den enkeltes lærers vægtning af forskellige fagelementer. Det er indholdet og mestringen af indholdet, som øger et individs funktionalitet og kompetencer og giver kursisten en større meningsforståelse, hvilket jo netop må være selve formålet med at tage en uddannelse. Man må blot huske på, at indholdet ikke kan stå alene, idet selve kompetencetilegnelsen ikke kan lade sig gøre uden at kursisten har viljen til at lære.

Kursisternes typologiske læringstyper virker også til at være forskellige. Kursisten A, som er flyttet til Danmark fra Færøerne og har gået hjemme i tre år, virker ikke til at have en stor del kumulativ læring, hvor man ikke har noget tidligere læring at sætte den nye læring i forhold til. Dette drejer sig eksempelvis om meget af politik temaet, hvor kursisten ikke har kendskab og erfaringer med dansk politik og heller ikke har interesseret sig for færøsk politik. Idet kursisten skal oprette skemaer og ikke har noget at sætte disse i forhold til, vanskeliggøre dette hendes indlæring. Dette forklarer også hendes høje tidsforbrug i forhold til hendes undervisningstimer. Kursisterne T, J, B og M virker til primært at have en assimilativ læringsproces, hvilket er den mest almindelige læringsproces. Kursisterne T, J og M har tidligere erfaringer fra andre uddannelser og har herigennem kendskab til samfundsfag og andre HF fag. Kursisten B virker til at have meget let ved at forstå samfundsfag, hvilket ses igennem hans udsagn om at han ikke behøver at yde mere end 50 % for at følge med i undervisningen og at han næsten aldrig laver lektier. På trods af dette ser hans lærer ham fortsat som en af de dygtige kursister på klassen. Kursisten B har derved i forvejen oprettet de fleste skemaer og har ret let ved at tilpasse og udbygge disse selvom han ikke har faglige kompetencer fra tidligere uddannelser.

Kursisternes indre betingelser for læring er forskellige. Dette skyldtes både at kursisterne har forskellige køn og alder. Deres køn kan spille ind på evner i forhold til empati og hvorvidt de tænker i systemer. Herved kan de kvindelige kursister have lettere ved at forstå de blødere temaer som sociologi, hvorimod de mandlige kursister kan have lettere ved at forstå de mere faktuelle temaer som eksempelvis økonomi. Deres livsalder spiller også ind i forhold til hvor stor en forståelse kursisterne har af det samfund de lever i og desuden kan deres alder spille ind for hvor modtagelige de er for læring. En ældre elev kan eksempelvis være skeptisk over at få en underviser der er yngre end ham selv, og derved være kritisk eller endda helt umodtagelig for læring. I klasserums observationen blev kursisten B observeret i klasselokalet under tavleundervisningen. Han havde i denne forbindelse en anden forståelse af en af de ideologier som blev gennemgået, end den som underviseren kom med. Kursisten stillede derfor et spørgende, men kritisk spørgsmål til underviseren. Underviseren uddybede og argumenterede for sit standpunkt, hvilket B accepterede. Men hans kritiske tilgang kan skyldtes hans alder og at han allerede har oprettet mange af sine skemaer og derfor i nogle tilfælde skal akkommodere sin viden. Denne proces kan, som tidligere nævnt, være sværere og kræver derfor argumentation og overbevisning fra læreren, om at den nye viden er den korrekte. Kursisternes skepsis kan dog også være positivt og kan i nogle henseende ses som en sortering af deres indtryk og læring, som giver en øget refleksion over det lærte.

Kursisternes ydre betingelser for læring er meget forskellige. Dette skyldtes blandt andet forskellig etnicitet og uddannelsesbaggrund ved forældrene. I CEFU undersøgelsen kunne vi se at VUC kursisters forældre generelt havde en lavere uddannelse end forældrene til kursister på de almene gymnasier. Herved vil der være en større mængde kursister som har dårligere forudsætninger for at gennemføre deres studie, idet kursisterne i teorien ikke har de samme forudsætninger som børn af mere veluddannede forældre. Der kan dog sættes spørgsmålstegn ved dette, idet mange kursister på VUC er noget ældre og man derfor må formode at de ikke har den samme tilknytning til deres forældre som de generelt yngre gymnasieelever har. I interviewene kan man dog se at kursisten J, som har en mor med en mellemlang uddannelse, modtager støtte af hendes forældre. Forældrene ser deres datters studie som vigtigt og understøtter derfor dette økonomisk med 1.000 kr. om måneden. Modsat kan man se at den kursist, med de lavest uddannede forældre, er den kursist som har de største sociale vanskeligheder på studiet. Så selvom kursisterne på VUC, generelt er ældre end kursister på det almene gymnasium, kan den sociale arv fortsat spille en rolle. Den sociale arv, om den er negativ eller positiv har på denne måde fortsat en påvirkning på, hvilke mennesker de forskellige kursister er blevet. Kursisten M, som vurderes til at have sociale tilpasningsvaskeligheder har to forældre som er ufaglærte og passer derfor ind i statistikken, men hvorvidt hans manglende sociale færdigheder skyldtes en negativ social arv eller noget andet, er der ikke vished om. Det er dog sikkert, at hans sociale adfærd i nogle henseende skærmer ham fra de andre kursister og til dels også fra læreren, og derved kommer der et mindre socialt samspil som kan resultere i en manglende læringsproces.

## Hypotese 2: Undervisningsdifferentiering som en undervisningsstrategi

Er undervisningsdifferentiering brugbart som en undervisningsstrategi? Diskussionen om hvorvidt faglighed og pædagogik er modspillere fortsætter denne dag i dag. Nogle undervisere kan ikke se behovet for pædagogiske tiltag, som eksempelvis undervisningsdifferentiering. Dette er på trods af at en pædagogikum uddannelse har været et krav siden 1800 tallet for at få fastansættelse som gymnasie- eller HF lærer. Baggrunden skal nok findes i tilrettelæggelsen af uddannelsen som gymnasielærer, hvor fagligheden er i højsædet, men hvor der er meget lidt vægt på pædagogikken. Personligt har jeg selv oplevet undervisning på universitetet i pædagogik og didaktik af dygtige forskere fra institut for filosofi og læring, som netop var forskere. Herved kunne de fortælle os om hvilke pædagogiske principper man som underviser skal være opmærksom på, dog uden selv at benytte principperne. Men den store forskel er, at professorer fra universitet kun har undervisning som en del af sin ansættelse. Den største og mest væsentlige del af deres beskæftigelse består i at forske. Sådan er det ikke for gymnasie- eller HF lærere, hvis primære virke er at undervise. Gymnasielærere bliver derfor nødt til at benytte sig af pædagogiske principper for undervisning. Både fordi at det er et lovkrav i forhold til bekendtgørelsen at vi skal variere arbejdsformer og metoder, men også, og mest væsentligt, fordi det skaber de bedste læringsbetingelser for kursisterne og i sidste ende er en læringsproces nødvendig for at lære dem fagets aspekter.

### Lærerens mulige fremgangsmåde

Som underviser på gymnasialt niveau er der krav til, at der i undervisningen skal benyttes afvekslende og kursistaktiverende arbejdsformer, som løbende skal stige i sværhedsgrad. Desuden skal der på C- niveau gennemføres mindst et mindre projektarbejde, hvor en faglig problemstilling skal besvares ved hjælp af metoder fra faget. (Retsinformation B) En måde at opnå afvekslende og kursistaktiverende arbejdsformer kan være igennem brug af undervisningsdifferentiering.

I rækken af interviews der blev foretaget blev det helt tydeligt at læreren har en enorm stor betydning for kursisternes læringsproces. Herunder spiller lærerens væremåde en stor rolle for, hvor spændende og interessant kursisterne syntes faget bliver. Flere af kursisterne foretrækker en lærer som varierer sit toneleje, er i tæt kontakt med klassen og gør undervisningen spændende og sjov. Netop det, at man som underviser kan spille på flere dimensioner for at nå klassen er værd at udnytte. Herved kan øget kursistinddragelse og sjove indfald være med til at skabe en læringsproces i situationer hvor det behandlede stof er af en mindre spændende karakter.

I klasserums observationerne blev der både observeret traditionel tavleundervisning og problemorienteret projektarbejde. I interviewene fra kursisterne var der forskellige tilbagemeldinger på de forskellige undervisningsformer, men alle var positive omkring projektperioden, hvor der var en høj grad af kursistaktivitet. Flere af kursister mente at de havde lært mere gennem projektperioden end de havde ved almindelig undervisning. Benyttelsen af en problemorienteret projektperiode er derved både velset af kursisterne, øver kursisternes selvstændighed og deres studieteknikker. I projektperioden var det dog meget forskelligt hvor selvstændigt de forskellige grupper kunne arbejde og hvor godt et resultat grupperne fik ud af perioden. I denne henseende kunne der med fordel være foretaget en differentiering som tog hensyn til selvstændighed/frihed kontra lærerstyring. Nogle kursisters modenhed, herunder kursisten T som blev interviewet i bilag 004, var for lav til at kursisterne selv kunne tage ansvar for egen læring. Kursisten T og andre havde også problemer med at fastholde koncentrationen, såfremt opgavens sværhedsgrad blev for høj. Disse kursister havde behov for mere struktur og hjælp fra underviseren. Såfremt man som underviser er bevidst om disse forhold inden en projektperiodes start, kunne man formulere rammerne til denne gruppe eller placere de mere umodne kursister sammen med de mere modne kursister. Alternativt, og såfremt man ikke kender kursisterne så godt, kunne man eksempelvis have deadlines gennem projektet, som bestod af korte skriftlige tilbagemeldinger. Disse kunne bestå af en problemformulering efter første undervisningsgang, af en kort beskrivelse af hvilken teori og empiri gruppen vil benytte efter anden undervisningsgang osv. Såfremt underviseren ikke modtager en skriftlig tilbagemelding kan denne være klar til at gå ind og hjælpe og evt. etablere struktur på projektet igennem nogle fastsatte rammer.

Projektperioder af kortere eller længere varighed, bestående af eksempelvis gruppearbejde som arbejdsform, er en god metode til at opnå undervisningsdifferentiering indenfor flere områder. Differentieringen kan bestå af forskellig; sværhedsgrad, stofmængde, grad af selvstændighed til grupperne, interesse osv. Underviseren kan afhængigt af kursisternes modenhed og selvstændighed lade kursisterne selv etablere grupper. I denne sammenhæng bør underviseren dog tage forbehold for, at kursister som ikke arbejder hensigtsmæssigt sammen, undgår at komme i gruppe med hinanden pga. tilfældigheder eller deres indbyrdes socialisering. Dette kan eksempelvis være i forhold til kursister som kursisten T, som ikke har modenheden til at arbejde under eget ansvar. Han kunne med fordel placeres i en gruppe med en selvstændig og moden kursist som kursisten B. Dog bør man i sammenlægning af grupper tage hensyn til, at generte kursister som eks. Kursisten A eller kursister med psykiske lidelser som angst ikke placeres i grupper hvor de ikke føler sig trygge, da dette kan være hæmmende for deres læringsproces. Som underviser må man dog også acceptere, at man ikke har alle oplysninger til rådighed om alle kursister, hvorved man må etablere grupper efter bedste evne. Løbende gennem året, som ens kendskab til ens kursister stiger, vil det blive lettere at etablere grupper ud fra undervisningsdifferentielle hensyn.

Når man som underviser, bevæger sig ud i den spændende verden af undervisningsdifferentiering må man gøre op med sig selv hvor langt man vil gå. Som udgangspunkt kan man starte med at benytte principperne i kortere projektperioder eller til at nå kursister som af den ene eller den anden årsag falder igennem i den almindelige undervisning. Såfremt man får mod på mere kan man hengive sig til den aktive reaktionsform som undervisningsstrategi, hvor man som tidligere nævnt, opgiver forestillingen om, at man underviser en homogen masse. Hvis læreren er kommet så langt, kan han/hun arbejde på at tilpasse undervisningen til de læringsrelevante forskelle som eksisterer på de enkelte hold. Her kan der eksempelvis være tale om kursister som arbejder i forskelligt tempo og derfor har behov for differentieret tid og stofmængde, der kan også være tale om forskel i kursisternes evner eller abstraktionsniveau. Ved brug af den aktive reaktionsform fokuserer man på, hvordan de forskellige kursister lærer bedst og tilrettelægger undervisningen herefter. Af praktiske, forberedelsesmæssige årsager, vil det naturligvis ikke være muligt at planlægge forskellig undervisning til hver elev til hver gang, men det vil være muligt at benytte undervisningsdifferentieringen til at nå rundt om alle kursisterne i løbet af et tema eller forløb. Herved vil nogle kursister nogle gange blive taget mere hensyn til end andre gange. Det kan også være at underviseren accepterer at nogle kursister har behov for mere hjælp og, at der derfor benyttes mere tid i eksempelvis gruppearbejde situationer ved denne gruppe end ved andre grupper som bedre kan arbejde selvstændigt.

### Differentierede arbejdsformer

Som en del af et differentieret undervisningsforløb, vil det være hensigtsmæssigt at variere arbejdsformerne, både fordi at varierede arbejdsformer stimulere kursisterne som derved opnår en øget indlæring og fordi, det er et krav i forhold til bekendtgørelsen. Ydermere lærer kursisterne forskelligt og man kan derfor opnå gode resultater ved at variere arbejdsformerne. I bilag 006 har jeg inddraget et spil, som jeg har udviklet med henblik på, at lære kursisterne om det økonomiske pengekredsløb. Da jeg benyttede dette i undervisningen, observerede jeg at en af mine kursister, som er ordblind, opnåede en læringsproces som jeg ikke tidligere har observeret hos hende. Idet kursisten visuelt kunne se hvordan penge og varer flyttede rundt i pengekredsløbet, fik hun en øget forståelse for modellen. En forståelse som hun ville have meget svært ved at læse sig til, pga. Hendes ordblindhed. Yderligere fik de resterende elever en øget forståelse for hvad der sker når man ændrer på faktorer i kredsløbet, samtidig med at de syntes at det var underholdende.

En god måde at benytte undervisningsdifferentiering på er derved ved at differentiere arbejdsformerne, således at undervisningen bliver varieret for den enkelte elev. Gentagelser af det behandlede stof, men i forskellige arbejdsformer kan være med til at øge indlæringen ved kursisterne uden at de syntes at det bliver kedeligt og trivielt. Kursisten J udtalte blandt andet i spørgsmål 13: har du fået et ligeså stort, mindre eller større udbytte end du havde fået ved almindelig undervisning?:

*”Større udbytte, blandingen mellem praksis og teori, gentagelser er godt hvis det er med skift i arbejdsformer.”* (Kursisten Js besvarelse på spørgsmål 13– Bilag 001)

I kursistens tilfælde havde holdet tidligere gennemgået forskellig teori og empiri og arbejdet med dette både i gruppearbejde og gennem tavleundervisning. Kursisten syntes dog ikke at det blev kedeligt at arbejde med de samme teorier, idet arbejdsformen blev varieret.

Jeg vil kort ridse en række differentierede arbejdsformer op, samt fordele og ulemper ved disse. Senere, i konklusionen vil der så være eksempler på nogle af disse arbejdsformer.

* **Lærerstyret tavleundervisning**

Fordele: Effektiv metode til at formidle budskaber til hele klassen.

Ulempe: Lav grad af elevaktivitet, svært at tilpasse niveauet så det tilgodeser alle.

* **Gruppearbejde**

Fordele: Kursisterne modtager inputs fra flere personer, kursisterne kan hjælpe hinanden, kan give en høj elevaktivitet. Øver selvstændighed og kan motivere kursister til at lave lektier idet de har et indbyrdes afhængighedsforhold. Godt til at nå diskussionsniveau, da kursisternes forskellige synspunkter kan blive sat op imod hinandens. Mulighed for at kursisterne kan stillasere hinandens læring.

Ulemper: Risiko for at nogle kursister sidder over, især hvis grupperne bliver for store. Ikke muligt for læreren at være ved alle grupper samtidig, hvorved umodne kursister kan have svært ved denne arbejdsform.

* **Pararbejde**

Fordele: Høj kursistaktivitet, flere inputs og hjælp end hvis kursisterne arbejder alene.

Ulemper: Færre inputs end ved gruppearbejde, kan være svært for underviseren at nå rundt til alle, hvorved det kræver høj grad af selvstændighed og modenhed ved kursisterne.

* **Individuelt arbejde**

Fordele: Kursisten øves i at arbejde fokuseret og selvstændigt. Desuden bliver kursisten opmærksom på dennes stærke og svage sider. En god mulighed for underviseren til at stillasere kursistens undervisning efter nærmeste udviklingszone.

Ulemper: Risiko for at kursisten går i stå, når denne møder spørgsmål som denne ikke kan svarer på. Svært for underviseren at nå rundt til alle, hvorved man kan risikere at få en klasse der bruger meget tid på at vente på hjælp. Kursisterne kan miste det sociale samspil og udvikling af sociale kompetencer som er nødvendige for at klarer sig på arbejdsmarkedet.

* **Spil:**

Fordele: Såfremt kursisterne syntes det er sjovt, kan det øge deres koncentration og deres indlæring. På internettet kan findes forskellige hjemmesider med spil, som kan lægge op til forskellige debatter. Her kan eksempelvis nævnes dilemmaspillet som findes på hjemmesiden folkedrab.dk, hvor kursisterne skal tage stilling til forskellige etiske situationer som finder sted i forbindelse med en fiktiv borgerkrig. Yderligere kan der henledes til bilag 007 det økonomiske pengekredsløbsspil som er udviklet til undervisning på samfundsfag C.

Ulemper: Kan kræve meget forberedelse fra læreren at lave spil og evt. fejl ved spillet kan resultere i at kursisterne går i stå.

* **Rollespil**

Fordele: Kursisterne opnår en høj indlæring, ved at indleve sig i forskellige situation og skulle påtage sig roller. Høj grad af elevaktivitet.

Ulemper: Det første kursister tænker på når man siger rollespil, er live rollespil. Det andet er bræt rollespil eller computerrollespil. Det tredje er rollespil i parforhold. Derfor kan det være en ide at kalde det noget andet for at undgå at kursisterne modsætter sig og derved hæmmer deres egen læringsproces eller forklarer kursisterne formålet med arbejdsformen.

* **Filmklip/ dokumentarer**

Fordele: Et billede siger mere end tusind ord. Personer, tid og steder kan tage sig bedre ud gennem en dokumentar eller et videoklip. Mange kursister foretrækker denne undervisningsform.

Ulemper: Lav grad af kursistaktivitet, et videoklip eller en dokumentar kan sjældent stå alene.

* **Eksterne forelæsninger**

Fordele: Kursisterne kan modtage ekspertviden fra foredragsholdere, hvilket giver variation i afsender/modtager forholdet.

Ulemper: Kan være svært at arrangere. Foredragsholdere kan have deres egen dagsorden og derved bruge meget tid på uvæsentlige områder. Ofte en lav grad af elevaktivitet.

* **Kursist til kursist undervisning**

Fordele: Høj grad af elevaktivitet, sætter krav til kursisterne og øver disse i selvstændige fremlæggelser. Mulighed for at kursisterne kan stillasere hinandens læring.

Ulemper: Risiko for fejlindlæring, såfremt kursisten der skal undervise andre har misforstået noget. Kan være svært for generte kursister at gennemføre.

* **Individuelle fremlæggelser i grupper**

Fordele: Høj grad af elevaktivitet, sætter krav til kursisterne og øver disse i selvstændige fremlæggelser. Mulighed for at kursisterne kan stillasere hinandens læring.

Ulemper: Fortsat risiko for fejlindlæring, men dog lettere for læreren at komme rundt når der er tale om grupper, i stedet for kursist til kursist undervisning. Kan være svært for generte kursister at gennemfører.

* **Fremlæggelser på klassen**

Fordele: Øver kursisten i at stå foran en forsamling og fremlægge.

Ulemper: Kan være meget svært for generte kursister at gennemfører.

* **Skriftlige afleveringer**

Fordele: Øver kursisternes skriftlighed, godt at give feedback på og er som regel lettere for generte kursister at deltage aktivt på denne måde. Herved vil man kunne finde niveauet på kursister som ellers ikke deltager så aktivt på klassen.

Ulemper: Kan være svært for kursister som er ordblinde eller har svært ved skriftlighed som eksempelvis kursisterne B og M som der er foretaget interviews med. Forberedelsestiden i samfundsfag er ikke fokuseret på meget rettetid, hvorved tiden der bliver brugt på at rette opgaver, går ud over den øvrige forberedelse.

* **Prøver og test**

Fordele: Giver både kursisten og underviseren en feed back på kursisternes niveau og forståelse af det gennemgåede materiale. Herved kan prøver og test benyttes til at give kursisterne løbende evaluering jf. bekendtgørelsens krav. (Retsinformation B)

Ulemper: Ofte vil prøver og test af praktiske årsager blive skriftlige. Herved vil kursister som er svage skriftligt, risikere at blive vurderet lavere end det niveau som de kan præstere til en mundtlig eksamen. Det modsatte kan ske for kursister som er skriftligt stærke, men svage mundtligt.

### Forslag til undervisningsmetoder

I overstående fokuserede jeg på varierede arbejdsformer, som er en del af undervisningsdifferentieringen. I nedenstående vil jeg komme med konkrete eksempler på undervisningsmetoder som er anderledes, men som er hensigtsmæssige ud fra et differentiering synspunkt.

**Problemorienteret projektarbejde med rollespilsinddragelse**

Følgende undervisningsmetode er gennemprøvet på to samfundsfag hold, med gode erfaringer. Kursisterne kan enten selv etablere grupper ud fra interesser, eller underviseren kan gøre dette ud fra didaktiske overvejelser. Kursisterne skal over en periode på tre mødegange udarbejde et projekt, hvor de selv skal indhente empiri bestående af enten interviews, observationer eller ved at anvende rollespil. Den indhentede empiri skal kursisterne kombinere med allerede gennemgåede teorier, med henblik på at give kursisterne en større forståelse for de sociologiske begreber og for hvad der styrer den menneskelige adfærd. Efter hver mødegang er der deadlines, som skal skabe overblik for læreren over gruppernes problemstillinger og over hvor langt de er nået. Det overordnede tema er sociologi, med fokus på social adfærd. Kursisterne arbejdede målrettet og lavede flere gode projekter. Der kan eksempelvis nævnes en kursistgruppe som ville undersøge sociale sanktioner og de sociale normer. Dette gjorde de ved at have to drenge til at gå ned gennem gågaden hånd i hånd. Rollespillet kombinerede de med observationer og interviews af folk på gaden. Projektperioden blev afsluttet med et skriftligt produkt og en gruppefremlæggelse på klassen.

Projektperioden gav kursisterne en høj grad af aktivitet og deltagelse, samt en bedre forståelse af de sociologiske begreber, idet disse blev afprøvet og kombineret med praktiske erfaringer.

**Benyttelsen af evalueringsbetinget undervisningsdifferentiering.**

I forbindelse med en ovenstående projektperiode, var der to af klassens piger som havde fjollet tiden væk. Det var ikke første gang at der var problemer med de to kursister og jeg havde som underviser også tidligere forsøgt at motivere dem til at deltage aktivt på klassen. Det var min klare overbevisning at det var pigernes vilje og motivation til at lære som manglende, derfor afholdte jeg et møde med de to piger. På mødet blev de gjort opmærksomme på hvad mine forventninger var til dem og at de ikke opfyldte disse forventninger og at de skulle tage sig sammen. Efter at linierne var tegnet op og der var skabt motivation for kursisterne til at lave noget, var det vigtigt at give pigerne mulighed for at komme godt igen. I denne forbindelse var det vigtigt, at de to piger kunne få en sejr, således at de erfarede at de godt kan, hvis de tager sig sammen. Derfor blev evalueringen afsluttet med en at skabe struktur for det projekt som de skulle færdiggøre. Herved fik de en nøjagtig beskrivelse af hvad de skulle lave, hvordan de skulle lave det og hvor de kunne finde oplysningerne til at lave det. Næste undervisningsgang var jeg meget spændt på at se resultatet og jeg blev meget positivt overrasket. De havde på en uge lavet et projekt i deres fritid, som var på højde med det de andre kursister havde brugt ni undervisningstimer på. Efter deres mundtlige præsentation og mine spørgsmål til projektet, valgte jeg bevist at skamrose dem. Det var vigtigt at pointere for pigerne at de godt kunne, hvis de ville og at de havde lavet et rigtigt godt projekt. Det var tydeligt at se at de to pigers selvtillid voksede markant.

I overstående eksempel kan vi se hvordan man kan benytte evalueringsbetinget undervisningsdifferentiering. Formålet med den evalueringsbetingede undervisningsdifferentiering er at tilgodese den enkeltes udviklingszone eller hjælpe eleven igennem en problemstilling, i ovenstående eksempel var problemstillingen en manglende drivkraft. Det er vigtigt i denne sammenhæng, at eleven har et afsæt i en aktuel evaluering. Lærerens krav og forventninger til eleven være klare og det samme skal strukturen for, hvordan eleven opfylder lærerens krav og forventninger. Metoden kan bruges ved alle elever, men kræver et indblik og kendskab til eleven, så de opstillede krav og forventninger er realistiske og har fokus på elevens læringsbehov.

**Kursist til kursist undervisning**

læreren lærer en elev noget, denne elev formidler så dette videre til andre elever, som så igen kan lære det videre igen. Fordelen er at undervisningstiden bliver effektivt benyttet og der er en høj grad af elevaktivitet. Ulempen er, at det der skal læres ikke må være for kompliceret og at man risikerer fejlindlæring, såfremt den hjælpende elev har misforstået budskabet. Men princippet kan benyttes til f.eks. repetition af undervisningen, hvor elever kan opdeles i grupper jf. deres faglige interesser. Herved kan gruppe A koncentrere sig om ideologier, gruppe B om politiske partier, gruppe C om politiske deltagelsesmuligheder osv., Herefter kan der laves nye grupper som hver baseres på et medlem fra hver af de gamle grupper. Herved vil der være viden om store dele af pensum i den nye gruppe. Hvert medlem skal så lære deres nye gruppe om deres emne.

**Første gruppe**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Grupper/emner** | **Ideologier** | **Partier** | **Politiske deltagelsesmuligheder** |
| **A1** | Deltagere: Alan, Anne og Anders |  |  |
| **B1** |  | Deltagere: Brian, Benny og Berit |  |
| **C1** |  |  | Deltagere: Charlie, Charlotte og Carri |

Deltagerne i grupperne skal sætte sig ind i hvert deres emne og løse opgaver i emnet, med henblik på en fordybelse af emnet. Lærens rolle vil være som vejleder og som intellektuel udfordre.

**Anden gruppe**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Grupper/emner** | **Ideologier** | **Partier** | **Politiske deltagelsesmuligheder** |
| **A2** | Deltagere: Alan, Brian og Charlie |  |  |
| **B2** |  | Deltagere: Anne, Benny og Charlotte |  |
| **C2** |  |  | Deltagere: Anders, Berit og Carri |

I anden gruppedannelse vil deltagere fra den gamle gruppe A1 (alle deltagere med forbogstav A), have viden om ideologier. Samtidig vil de være i gruppe med personer med viden om partier (alle deltagere med forbogstav B), og personer med viden om politiske deltagelsesmuligheder (alle deltagere med forbogstav C).

Formålet med denne rokering er at skabe indbyrdes undervisning mellem eleverne. Alle eleverne skal holde et oplæg til de andre om deres videns felt, hvorved viden om de forskellige emner bliver delt. Læreren vil i denne forbindelse have en rolle som den tavse observatør og skal kun bryde ind, såfremt en fejlindlæring finder sted. Øvelsen er rigtigt god at benytte til repetition.

### Didaktiske overvejelser i forhold til undervisningsdifferentiering

Hvis man som underviser først har prøvet den aktive reaktionsform og oplevet de positive oplevelser det kan give, at opnå en læringsproces ved kursister, som ellers plejer at stå af, kan det være at man får mod på at tage det fulde skridt mod den proaktive reaktionsform. Ved den proaktive reaktionsform er der en større grad af elevinddragelse og målstyring. Formålet er, som tidligere nævnt, at den enkelte kursist skal finde sit niveau og derigennem opstille læringsmål. Denne metode kan benyttes på alle klassens kursister eller blot på enkelte kursister. Ved brug af den proaktive reaktionsform kan man som underviser samtidig på en dækkende måde give kursisterne løbende evaluering, som beskrevet i HF bekendtgørelsen, hvor der står at kursisterne igennem fremadrettet og individuel vejledning skal få en klar opfattelse af dennes niveau og udvikling. (Retsinformation B) Udviklingen som den enkelte kursist gerne skulle opleve, skal gerne være en progression i forståelse, fordybelse og evnen til at arbejde på de taksonomiske[[1]](#footnote-1) niveauer, samt evnen til at bearbejde en større stofmængde og sværhedsgrad. Der vil dog være væsentligt forskel på hvornår kursisterne opnår fagets mål.

Til evalueringsprocessen, eller blot som et værktøj i den enkelte lærers didaktiske overvejelser har jeg udviklet nedenstående Undervisningsdifferentieringsskema.

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| **Undervisningsdifferentieringsskema** | | | | |
| **Differentierings- aspekter** | Stofmængde/ tidsforbrug, tempo | Sværheds-grad | Antal nødvendige gennem-gange | Direkte hjælp påkrævet/ grad af selvstændig-hed | Evner/ erfaringer/ allerede etablerede skemaer | Samarbejds-evne |
| **Taksonomi** |
| Redegørelses-niveau |  |  |  |  |  |  |
| Analyse, undersøgelse og påvisningsniveau |  |  |  |  |  |  |
| Diskussion og vurderingsniveau |  |  |  |  |  |  |
| *Følgende figur er inspireret af Wolfgang Klafkis Dimension - og kriteriesystem (organisations- og søgesystem) til indre differentiering (Klafki 2011, side 226). Men er ombygget til at være brugbar til undervisningsdifferentiering på VUC og HF.* | | | | | | |

Undervisningsdifferentieringsskemaet fokuserer på to akser. Den ene akse er forskellige differentieringsaspekter, såsom tempo, sværhedsgrad osv.. Den anden akse fokuserer på Blooms taksonomi indenfor samfundsfag og består af tre niveauer, som løbende stiger i sværhedsgrad. Et redegørelsesniveau som er det laveste niveau, et analyseniveau som er det mellemste niveau og et diskussions/vurderingsniveau som er det sværeste og øverste niveau. I benyttelsen af skemaet fokuserer man derfor på hvor stort et tidsforbrug en kursist bruger på en bestemt stofmængde og på et bestemt niveau. Idet nogle kursister kan have svært ved at redegøre, men måske har let ved at analysere, kan man ved brug af figuren observere, at kursistens tempo er lavt på det redegørende niveau, men normalt på det analyserende niveau. Ud fra denne observation, vil man så vide at kursisten har behov for en differentieret undervisning i forhold til at blive bedre til at redegøre. Igennem en samtale, kan man lokaliserer hvor det eksakte problem er og arbejde derudfra. Det kan eksempelvis være at kursisten er ordblind og derfor bruger lang tid på at læse og forstå en tekst, hvilket resulterer i et langsommere redegørelsesniveau. Jo mere af skemaet man udfylder, i samråd med kursisten eller kursisterne, jo klarere et billede får underviseren af hvilken differentiering der er nødvendig.

Skemaet kan også benyttes i forhold til benyttelsen af læringsgrupper. Herved vil man som underviser sammen med gruppen besvarer skemaet. Det kan eksempelvis være at man gennem skemaet observerer, at gruppen har let ved at arbejde selvstændigt på det redegørende og på det analyserende niveau, men at gruppen går i stå når de skal diskuterer og derfor har behov for hjælp på det diskuterende niveau.

Idet man udfylder skemaet sammen med kursisten eller med gruppen, benyttes det også til at gøre denne/disse opmærksom på deres stærke og svage sider. De bliver derved indforstået med hvad de skal arbejde med og fokusere på, samt hvornår de bør søge hjælp fra underviseren.

Figuren kan benyttes til at overskue differentieringsaspekterne og deres indflydelse på kursisternes taksonomiske niveauer. Herigennem også fremhæve aspekter som man som underviser skal være opmærksom på. En af formålene med undervisningsdifferentiering er, at få kursisterne på så højt et taksonomisk niveau som muligt indenfor fagets forskellige temaer og aspekter. Idet kursister lærer i forskelligt tempo, kan der være forskel på hvilket taksonomisk niveau kursisterne når at arbejde på, såfremt der ikke differentieres efter kursisternes forskellige læringstempo. Ligeledes kan man ved hjælp af skemaet fokusere på at kursisterne har forskellige niveauer og derved kan arbejde med forskellige sværhedsgrader af tekster og materialer. Dette vil også have indvirkning på deres taksonomiske niveau, idet nogle kursister i almindelig undervisning aldrig vil komme op på diskussions og vurderingsniveau af egen hjælp. Som underviser kan man bruge skemaet til, at blive opmærksom på hvilke elever der og derfor skal have hjælp til at komme videre. Ved hjælp af kolonnerne med antal nødvendige gennemgange og direkte hjælp påkrævet/grad af selvstændighed kan man vurdere hvordan man bedst hjælper kursisterne til at komme videre. Nogle kursister skal måske have gennemgået hvad det vil sige at redegøre, hvad det vil sige at analysere og hvad det vil sige at diskuterer, flere gange end de øvrige kursister, hvorved en undervisningsdifferentiering kan være brugbar, for at kursisterne som allerede forstår det første gang ikke falder fra, men i stedet kan bibeholde interessen og udvikle deres evner.

Man kan benytte skemaet til at visualisere behovet for indre differentiering på en klasse jf. Wolfgang Klafkis teori. Herved vil man som underviser, ved at gennemgå skemaet med hver enkelt kursist, kunne se behovet for en undervisningsdifferentiering i læringsmål og læringsindhold eller i metoder og midler. Vi kan eksempelvis gennemgå skemaet i forhold til kursisterne J, B, M, T og A.

* Kursisten J falder indenfor normalområdet[[2]](#footnote-2) indenfor tempo, sværhedsgrad og antal nødvendige gennemgange. Kursisten arbejder fornuftigt og har kun brug for mindre vejledning i hendes projektperiode, hun har derved en høj grad af selvstændighed. Kursisten har tidligere erfaringer fra andre studier, hvilket gør at hun har let ved at tilegne sig samfundsfaglig viden. Hun har derved allerede evnerne til at tænke samfundsfagligt. Kursisten kan hjælpe andre kursister, men ser dette som en hæmsko for hendes egen læring. Hun har desuden angst, hvilket kan resultere i problemstillinger i forhold til samarbejdsevne. Kursisten er i stand til at begå sig på de taksonomiske niveauer. Sammenfatning på kursisten J er, at kursisten falder indenfor normalområdet, men at man som underviser skal være opmærksom på, hvem man sætter hende i gruppe med.
* Kursisten B kan tilegne sig viden i et acceptabelt tempo, men har svært ved stavning, hvorved kursisten skal bruge mere tid i forhold til skriftlige opgaver. Kursisten har let ved samfundsfag og kan derfor have gavn af en høj sværhedsgrad for at møde udfordring i faget. Kursisten behøver kun få gennemgange, hvilket kan skyldtes at niveauet er for lavt i forhold til hans nærmeste udviklingszone. Kursisten har behov for en del struktur, idet han ikke har erfaringer med at arbejde projektorienteret. Når strukturerne er på plads, har kursisten dog en høj grad af selvstændighed. Kursisten har en høj samfundsforståelse, men mangler at få sat begreber på hans allerede etablerede skemaer. Kursisten foretrækker gruppearbejde, men kan have fordel af individuelt arbejde, da hans niveau ligger over gennemsnittet. Kursisten har let ved at benytte de samfundsfaglige taksonomier. Sammenfatning på kursisten B, er at kursisten kunne have en fordel af en stigning i sværhedsgrad og/eller et højere tempo end gennemsnittet af klassen. Kursisten kunne med fordel få skriftlige ekstra opgaver på et højere niveau, da dette ville styrke hans svage skriftlighed og samtidig udfordre kursisten til at yde mere end de 50 %, som han ytrede i interviewet. Desuden har kursisten behov for erfaring i at skabe struktur for egen læring og samarbejde i grupper.
* Kursisten M falder indenfor normalområdet i sværhedsgrad og gennemgange. Da kursisten er ordblind kan dette påvirke kursistens læringstempo i forhold til læsning. Kursisten har behov for en høj grad af anerkendelse fra sine undervisere og er derfor ikke specielt selvstændig. Kursisten har etableret flere skemaer allerede, da denne har haft samfundsfag C tidligere, men grundet hans lave selvstændighed vil det være svært at differentiere sværhedsgraden for denne kursist. Kursisten har sociale vanskeligheder, hvorved hans samarbejdsevne kunne være et godt udgangspunkt for en undervisningsdifferentiering. Kursisten kan fungere på de forskellige samfundsfaglige niveauer. Sammenfatning: – Kursisten falder indenfor normalområdet på mange områder, men kunne have behov for en øget social forståelse. En undervisningsdifferentiering med fokus på kursistens sociale evner kunne derfor være i fokus.
* Kursisten T kunne passe ind under normalområdet på de fleste områder, men idet han har en meget lav selvstændighed og studieaktivitet, er han på et lavere niveau end gennemsnittet af klassen. Et øget fokus på kursistens studieaktivitet og motivation kunne være hensigtsmæssigt. Desuden har kursisten en tendens til at vælge samarbejdspartnere som ikke er hensigtsmæssige. En lærerstyret placering af kursisten med mere modne kursister kunne derfor være en fordel for hans indlæring. Kursisten har svært ved at analysere og diskuterer på et samfundsfagligt niveau. Sammenfatning – Kursisten har behov for struktur og rammer etableret af underviseren for, at opnå den bedste læringsproces. Kursisten er ikke moden nok til at have ansvar for egen læring, hvorved læreren må overtage dette ansvar.
* Kursisten A har svært ved det samfundsfaglige. Kursisten har behov for at gennemgå emnet adskillige gange før dette sidder fast. Idet hun ikke har tidligere erfaringer med flere af de samfundsfaglige områder, er der tale om en kumulativ læringsproces ved kursisten. Kursisten kan fungere på de samfundsfaglige taksonomier, men har behov for hjælp og tid til at opnå en læringsproces. Kursisten er desuden genert, hvilket kan hæmme hendes læringsproces såfremt hun sættes i grupper med andre kursister som hun ikke kender. Sammenfatning – Kursisten benytter selv lang tid på lektielæsning, hvorved hendes antal af nødvendige gennemgange og hendes tidsforbrug bliver imødekommet. Det kan være en fordel at kursisten modtager læsestof og opgaver i god tid inden mødegangen, da hun selv er moden nok til at prioritere sit studie og derved forbereder sig hjemmefra i en tilstrækkelig grad til at kunne følge med i undervisningen. Af Undervisningsdifferentieringstiltag kan det være en fordel at foretage en indre differentiering af læringsmål og læringsindhold således, at kursisten kan blive opmærksom på, hvad der er det nødvendige fundament og hvad der er supplerende viden. Dette kan hjælpe hende i hendes lektielæsning og eksamenslæsning. Yderligere kan man som underviser afsætte tid til direkte hjælp til kursisten, idet dette vil hjælpe hende i hendes etablering af samfundsfaglige skemaer.

Skemaet kan udfyldes for hver enkelt kursist eller grupper af kursister eller, evt. bruges i en evalueringsproces til at snakke om kursisternes styrker og svagheder. I forbindelse med en evaluering kunne der eksempelvis fokuseres på hver enkelt kasse, således at der bliver spurgt ind til; *”hvordan passede tiden i forhold til den artikel og de spørgsmål som i skulle besvarer”, ”hvordan var sværhedsgraden”, ”har I behov for at få det gennemgået flere gange”* osv. Eller der kunne fokuseres på ovenstående skema i en kursist evaluering. Begge metoder kan benyttes til at få en forståelse af nødvendigheden for undervisningsdifferentiering og hvordan dette kan tilpasses det enkelte hold. Evalueringen kunne evt. ende med lærer etablerede grupper, differentiering i læringsmål og indhold eller i forhold til arbejdsformer ud fra resultatet af ovenstående tabel. Således foretages der en differentiering ud fra kursisternes tempo, sværhedsgrad osv. I denne forbindelse er det vigtigt at huske, på at man som lærer ikke skal fokusere på at lave homogene grupper, men i stedet undervisningsdifferentiere ud fra kursisternes læringsforudsætninger. Herved kan man etablere grupper ud fra ensartede læringskriterier, så som tempo, sværhedsgrad, behov for nødvendige gennemgange osv., men man kan også etablere heterogene grupper som har forskellige læringsforudsætninger. Dette kan eksempelvis være ved at sætte kursisten T sammen med Kursisten B, og så undervisningsdifferentiere indenfor deres arbejdsopgaver. Kursisten T har erfaringer, idet han allerede har modtaget undervisning i samfundsfag tidligere, som han kan bidrage med og kursisten B er en moden og selvstændig kursist som kan fungere som indsparker i pararbejdet.

## Hypotese 3: Undervisningsdifferentiering som en fastholdelsesstrategi

### Kursistfrafald på VUC og HF

Som jeg tidligere har været inde på, så er der en politisk ambition om at 95 % af en ungdomsårgang skal have en ungdomsuddannelse. Statistikkerne viste at der fortsat var et stykke til målet, idet tallene fra 2009 viste at 87,4 procent af en ungdomsårgang fik en videregående uddannelse. Et af de steder som falder udenfor den overstående statistik er blandt andet VUC og HF. Kursisternes meget forskellige baggrunde og det at mange er meget lidt studieparate, pga. psykiske problemstillinger eller lignende, opstiller en stor problemstilling i forhold til fastholdelse og i forhold til 95% målsætningen. Mange kursister falder fra i løbet af undervisningsåret og flere gennemfører ikke en eksamen på trods af at de har modtaget undervisning. Årsagen til dette kan blandt andet være de meget høje fraværsprocenter, som ved nogle elever er på over 30 procent af den udbudte undervisning og, hvor normalbilledet er 15-20 procents fravær i flere klasser.[[3]](#footnote-3) Kursisternes høje fravær ender i langt de fleste tilfælde med at kursisterne bliver smidt ud på grund af manglende studieaktivitet eller selv vælger at droppe ud, fordi de er kommet for langt bagud til at kunne indhente det forsømte eller fordi de ikke var studieparate på det givne tidspunkt.

Ved kontakt til VUC og HFs administration var det muligt at modtage gennemførselsstatistik for skoleåret 2010/2011(Bilag 007 gennemførselsstatistik for modulkursister). Disse viste at VUC og HF i Aalborg afdelingen i perioden havde 4.242 kursister tilmeldte kursister fordelt på forskellige semestre. Af de tilmeldte kursister gennemførte 2.841 kursister deres semester, hvorved der var en samlet gennemførselsprocent på 66,97 %. Det er vigtigt her at pointere at gennemførselsprocenten på de 66,97 % giver et godt billede af gennemførelsesprocenten uafhængigt af om man opgør kursisterne på årsbasis eller per semester. Der skal dog bemærkes at gennemførselsprocenten reelt risikerer at være lavere hvis man ser på årsbasis, idet nogle kursister måske gennemfører det første semester men ikke færdiggøre et hold. For at give et bedre billede over dette kan vi kigge på hvor mange kursister der blev tilmeldt eksamen og gennemførte denne. I skoleåret 2010/2011 gik 1.787 kursister til eksamen, hvoraf 1.042 kursister bestod eksamen, hvilket giver en beståelsesprocent på 58,31 %. Se evt. bilag 007 for yderligere information.

Gennemførselsprocenten på VUC og HF er derfor væsentligt lavere end den politiske målsætning på de 95 %. Hertil skal det dog bemærkes at VUC og HF som uddannelsesinstitution har en væsentligt anden kursistsammensætning end hvad der er tilfældet på de almene gymnasier. Herved må der forventes et højere frafald og derved en lavere gennemførselsprocent end de 95 %. Men det er tydeligt at det er en problemstilling og VUC og HF – Nordjylland har, som et resultat af de alt for høje frafalds og fraværsprocenter, oprettet studieaktivitetsprocedure med henblik på at nedbringe fravær og fastholde kursister. Dette er opstartet i skoleåret 2011/2012 og betyder at kursister med 10 procents fravær af det samlede timetal modtager et gult varsel i Ludus Web[[4]](#footnote-4) og ved 20 procent af det samlede timetal modtager et rødt varsel og et brev fra studievejledningen, om at kursisten skal kontakte studievejledningen indenfor fem dage. Hvis kursisternes fravær fortsætter vil studievejledningen stoppe deres SU og til sidst udmelde kursisten[[5]](#footnote-5).

VUC foretager yderligere forsøg med januar holdene fra 2012, hvor kursistens studievejleder ringer til kursisten ved første fraværsdag. De indledende tilbagemeldinger fra lærere og studievejledere er meget positive, men dette tiltag er også meget ressource krævende.

Det er tydeligt at der er et for højt frafald på VUC i forhold til regeringens 95 % målsætning og at der derfor er et behov for at nedbringe dette frafald. VUC har allerede startet forskellige procedure og forsøg for at nedbringe fraværet, men idet disse fortsat ikke har kørt et fuldt skoleår er det uvist hvor stor en effekt de vil have.

### Fravær og frafald

Som jeg har været inde på i ovenstående er der et for højt fravær på VUC, set ud fra den politiske målsætning. I overstående analyse af kursisternes frafald har det ikke været muligt at se på hvorfor de er droppet fra, men undersøgelsen fra center for ungdomsforskning har også undersøgt hvorfor de 60 % af kursisterne på VUC, som har mindst en forlist uddannelse bag sig, valgte at droppe ud af den foregående uddannelse. På trods af at dette henleder til en anden uddannelse, vil det give et indblik i hvilke risikofaktorer man bør være opmærksom på.

* **Tidligere frafaldsbegrundelser:** Af de 60 % af kursisterne som har droppet fra et tidligere studie, skyldtes 12 % sygdom, 11 % følte sig udenfor, 32 % manglede motivation, 32 % havde personlige problemer, 29 % svarede at de var skoletrætte, 15 % svarede at de ikke kunne få en læreplads, 47 % fandt ud af at det ikke var det de ville og 8 % svarede at det faglige niveau var for højt. (Tallene opsummeres ikke til 100 % idet der kunne angives flere svar) (Pless og Hansen 2010)

Yderligere har center for ungdomsforskning også spurgt de nuværende kursisterne på VUC om de har overvejet frafald. Undersøgelsen viste at over en fjerdedel af kursisterne på VUC havde overvejet frafald. Disse kursister er efterfølgende blevet spurgt, hvilken grunde der har været til deres overvejelser om frafald.

* **Overvejelser om frafald:** 28 % af kursisterne på VUC har overvejet frafald fra uddannelsen. Heraf er antallet der har overvejet frafald markant større ved den gruppe som var i tvivl om de skulle tage en HF. Af årsager til frafald ved enkeltfagsstuderende har 14 % haft svært ved at se deres mål med HF, 46 % har været bange for ikke at kunne gennemfører tilfredsstillende, 13 % har svaret at en anden uddannelse interesserede dem mere, 41 % har haft personlige problemer, 12 % føler sig uden for fællesskabet, 26 % har svaret at de er utilfredse med lærere eller undervisningen, 19 % føler at det faglige niveau er for højt, 28 % har haft en manglende interesse for fagene, 41 % har overvejet frafald pga. lektiepres og 18 % har svaret andet i deres begrundelse for overvejelser om frafald. (Pless og Hansen 2010)

Sidst, men ikke mindst, er der også lavet en sammenhæng mellem kursisternes oplevelser med sociale hændelser og deres overvejelser om frafald.

* **Fraværs sammenhæng med frafald og sociale hændelser:** I undersøgelsen er der påvist en signifikant sammenhæng mellem kursisters fravær og deres overvejelser om frafald, således at kursister der har overvejet frafald har en større mængde fravær end gennemsnittet. Ligeledes ses der en sammenhæng mellem kursister som oplever negative sociale hændelser og deres overvejelser om frafald, således at kursister der oplever negative sociale hændelser har en øget risiko for frafald. (Pless og Hansen 2010)

Såfremt man som underviser ønsker at fastholde så mange af sine kursister og få så mange af sine kursister gennem en eksamen med succes, kan man benytte principperne om undervisningsdifferentiering som en fastholdelsesstrategi. I ovenstående kunne man læse at 46 % af de kursister som har overvejet frafald, har overvejet dette pga. at de har været bange for ikke at kunne gennemfører studiet tilfredsstillende. I afsnittet om undervisningsdifferentiering som en undervisningsstrategi kom jeg ind på hvordan man ved hjælp af den proaktive reaktionsform kunne give kursisterne løbende tilbagemeldinger på deres indsats og hjælp til hvordan de kunne udvikle sig. Der er en god sandsynlighed for at en del af det høje frafald på VUC og HF kunne nedsættes såfremt kursisterne fik en øget tilbagemelding og evaluering på deres indsats. Nogle kursister har et højere behov for bekræftelse og støtte af deres lærer end andre, hvorved halvårlige samlede evalueringer ikke er nok for alle. Yderligere har 26 % svaret at de har været utilfredse med læreren eller undervisningen. Selvfølgeligt vil der altid kunne opstå nogle komplikationer og uenigheder imellem kursister og lærere, men 26 % er en høj procentsats, hvorved man kan håbe, at en øget variation af undervisningen ville kunne sænke dette tal. Alle kursisterne som der blev foretaget interviews med foretrak en variation af en række forskellige arbejdsformer. Selvom interviewene er af kvalitativ karakter og derfor ikke kan tale på vegne af alle kursister, viser det en tendens til, at varierede arbejdsformer gør undervisningen mere spændende. På trods af at man kan håbe, at en undervisningsdifferentiering kan hjælpe på ovenstående problemstillinger med, frygt for ikke at kunne gennemfører tilfredsstillende og utilfredshed med læreren eller undervisningen, vil det være svært at påvise og må derfor ses primært som forslag til hvordan man forhåbentligt kan nedbringe disse statistikker. I forhold til de 19 % som har overvejet frafald pga. at det faglige niveau har været for højt, er det dog mere tydeligt at en undervisningsdifferentiering med fokus på sværhedsgrad vil netop kunne afhjælpe denne problemstilling. Dette vil den gøre, fordi at underviseren derfor bedre kan hjælpe kursisten med at stillaserer dennes læring efter nærmeste udviklingszone, således at kursisten bliver udfordret på et passende niveau.

# Diskussion

Jeg har i dette speciale fokuseret på hvad undervisningsdifferentiering er, hvorfor det er brugbart på VUC og HF, og hvordan man kan benytte principperne i undervisningen, men kan man ved hjælp af undervisningsdifferentiering imødekomme den politiske 95% målsætning? Kursisterne på VUC har ikke kun et højt frafald, men mange har også et meget højt fravær, hvilket besværliggør en struktureret undervisningsplanlægning. Idet al begyndelse er svær, kan skiftet til undervisning med brug af principperne om undervisningsdifferentiering, resultere i en længere forberedelsestid til underviseren. Hvis kursisten eller kursisterne som man har ønsket at nå med ens undervisning så ikke møder op til undervisningen, vil det være spildt arbejde. Man kan jo håbe, at når kursisterne bliver imødekommet og når de føler sig anerkendt og set i undervisningen, at deres fravær så vil falde. Men mange af kursisterne har som beskrevet, forskellige problemstillinger som rammer ud over undervisningslokalet. Selvom kursisterne bruger store dele af deres vågne timer i skolen, er det ikke her de lever deres primære liv. Derfor kan problemstillinger med kæresten, med forældrene, med psyken eller andre ting have indflydelse på, om de har et psykisk overskud til at opnå en læringsproces eller bare til at møde op til undervisningen. Skal man så bare droppe det som underviser og fortsætte med at undervise efter forældede principper om, at alle lærer ens, i samme tempo og er på samme niveau? Det vil jeg ikke mene er løsningen. Kursister med meget fravær er ofte de kursister som har størst behov for undervisningsdifferentiering. Det kan være fordi de er kommet bagud pga. det førnævnte manglende psykiske overskud eller det kan være, at de ikke møder op, fordi de ikke føler sig set, fordi de syntes det er for svært, for lidt relevant eller bare for trivielt. Hvis den politiske målsætning skal lykkes, er det netop disse kursister, som skal have hjælp til at gennemfører en uddannelse. De fleste af kursisterne som kommer hver gang, har lavet deres ting, som hører efter og deltager aktivt, er ofte de ressourcestærke kursister. Disse kursister skal nok komme igennem uddannelsessystemet på den ene eller anden måde. Dermed ikke sagt at man ikke bør undervisningsdifferentiere til deres fordel fra tid til anden, for det bør man. Man bør anerkende deres indsats og udfordre dem yderligere og derved hjælpe dem til, at udfylde deres fulde læringspotentiale. Differentieringen ved disse kursister kan desuden frigøre nogle ressourcer til, at hjælpe de kursister som har det svært. Selvstændige og ressourcestærke kursister kan eksempelvis drage fordel af en ekstra projektperiode, hvor de arbejder med et emne de interessere sig for. Imens kan man som underviser så fokuserer kræfterne på, at gennemgå de opgaver igen som de ressourcesvage kursister ikke forstod første gang eller man kunne gennemføre den undervisning som man have planlagt tidligere på året, men hvor kursisten eller kursisterne ikke dukkede op. Herved har man som underviser ikke spildt sit arbejde, men derimod imødekommet ens kursister og deres forskellige forudsætninger for læring.

Det kan være svært som underviser at få tiden til at slå til, en undersøgelse fra statsrevisorerne viste at gymnasielærere brugte længere tid på forberedelse end på undervisning (FT.dk). Vil indførelsen af flere pædagogiske principper som undervisningsdifferentiering ikke rykke forholdet endnu mere og resultere i en endnu større arbejdsbyrde for gymnasium og HF lærere? Selvfølgeligt er al begyndelse svær og hvis principperne skal implementeres fuldstændigt vil det kræve efteruddannelse af underviserne. Men undervisningsdifferentiering består ikke kun af individuel undervisning, dette er én mulighed ud af mange. Strategisk placerede projektperioder, med en høj grad af selvstændighed til kursisterne, kan realt frigøre forberedelsestid, som kan blive brugt i forhold til perioder eller forløb hvor undervisningsdifferentieringsprincipperne tager ekstra tid. Herudover er undervisningsdifferentiering ikke kun et lærerprojekt. Hvis man som lærer benytter sig af den proaktive reaktionsform, inddrages kursisten i dennes læringsproces som en aktiv medspiller, hvilket kan nedsætte lærerens forberedelsestid. Et eksempel på dette kunne være kursist til kursist undervisning, hvor man som underviser ikke behøver den store grad af forberedelse på det faglige. I modsætning til tavleundervisning, hvor læreren tvinger dem til at have et lavt deltagelsesniveau, motiverer man dem til, at være aktive og forberedte, idet de skal stå for undervisningen. Det kan diskuteres om der ikke opstår en konflikt imellem faglighed og pædagogik hvis kursisterne skal til, at undervise hinanden og vil der fortsat være en tilstrækkelig stillasering til at støtte kursisterne i deres læringsproces? Selvfølgelig kan kursisterne ikke undervise ligeså fyldestgørende som en akademisk uddannet HF- lærer, men princippet med undervisning, må være at opnå en læringsproces ved kursisterne og en aktiv elevdeltagelse forbedrer kursisternes indlæringsmuligheder. Samtidig kan kursisterne støtte hinanden i deres læringsproces, såfremt de har forskellige styrker og svagheder og så er det jo vigtigt at deres gruppearbejde er lærerunderstøttet, herved er opgaver og materiale udvalgt af underviseren og kursisterne kan søge råd, støtte og vejledning hvis de går i stå. Man kan jo også diskutere, hvor meget faglighed man opnår hos kursisterne, hvis de ikke opnår en læring, hvilket kan være resultatet af monoton tavleundervisning. Især i opbygningen af kursisternes læringsfundament er det helt essentielt, at de forstår det udbudte materiale. Herved vil der blive mulighed for mere faglighed senere, når læringsfundamentet er opnået, idet man har noget at bygge ovenpå. Når nogle kursister modtager undervisning, er deres forforståelse så lav at de skal opnå en kumulativ læring og derved oprette et nyt læringsskema. Her er der rigtigt god fornuft i, at give kursisterne en høj elevaktivitet i undervisningen, da det kan forbedre deres læringsproces.

I de fleste HF klasser er antallet af kursister, i hvert fald i starten af skoleåret, på over 25 kursister. Lærerens kendskab og tid til den enkelte kursist bliver derfor mindre end ved mindre klasser, men umuliggøre dette benyttelsen af undervisningsdifferentiering? Det er korrekt at tiden til den enkelte kursist bliver mindre, jo flere kursister man har på et hold, men som jeg har været inde på tidligere bliver dette først et problem såfremt man udelukkende benytter sig af individuel undervisning. Idet principperne for undervisningsdifferentiering er meget mere nuancerede, bliver 25 kursister på et hold ikke en hindring, men blot en udfordring. Det mest optimale ville selvfølgeligt være, at man kunne differentiere sin undervisning efter hver enkelt elevs forudsætninger hver eneste gang, men dette vil ikke altid være muligt, idet forudsætningerne er så forskellige. Men ved brug af den proaktive reaktionsform og derved en inddragelse af kursisterne i ansvaret for deres læringsproces, bliver kursisterne aktive medspillere, i stedet for inaktive modtagere. Dette kan og bør resultere i at kursisterne selv, har et fokus på hvad de skal arbejde med og udvikle. Derfor kan kursisterne som har svært ved komme op på et diskussionsniveau, fortsat opnå noget i en undervisning som er tilrettelagt primært til de kursister som eksempelvis har svært ved at analysere. Kursisterne som har styr på analyse niveauet kan herved hjælpe med stillaseringen, jf. Vygotskij, for de kursister som endnu ikke har opnået dette niveau. Kursisterne som egentligt har styr på analyseniveauet bliver derfor hjælpelærere og opnår en øget forståelse for analyseniveauet. Når kursisterne så kommer til diskussionsspørgsmålene, ved de kursister som har svært ved dette, at det er her de skal lægge deres fokus. Alternativt kan man lave grupper efter hvilken differentiering som passer på holdet, selvom kursisterne modtager samme opgaver, ved kursisterne selv hvilke opgaver de skal prioritere højest. Erfaringerne fra Wolfgang Klafki og fra forsøgene ved Næstved Gymnasium og HF viste dog at det er svært at etablere grupper efter folks læringsforudsætninger, både fordi de ændrer sig og fordi det kan være svært at vælge hvilke kriterier der skal lægges vægt på. Samtidig risikere man at miste en del af den stillasering som kursisterne kan yde til hinanden.

# Konklusion

I dette speciale har jeg fokuseret på undervisningsdifferentiering i samfundsfag C- niveau på VUC og HF med henblik på fastholdelse og gennemførsel af de optagede kursister. Kursistgrundlaget på VUC og HF har generelt andre forudsætninger for, at gennemføre en ungdomsuddannelse end kursisterne som læser på de almene gymnasier. Flere af kursisterne er ressourcestærke og har let ved at tage ansvar for egen læring, men har fortsat nogle problemstillinger eller anderledes forudsætninger der gør, at de ikke har fulgt den lige vej gennem undervisningssystemet. Herved er der en øget behov for undervisningsdifferentiering på VUC og HF til at hjælpe disse kursister med deres læringsproces og med at give dem studiekompetencer som sætter dem i stand til at gennemfører en ungdomsuddannelse og komme videre til en videregående uddannelse. Ud fra interviews og rapporten fra CEFU er det tydeligt at kursisterne har forskellige baggrunde og forudsætninger for læring jf. den første hypotese. Mange af kursisternes er motiveret for at lære og deres baggrund har givet dem en god samfundsforståelse, som forbedrer deres forudsætninger for at gennemføre et studie. Desværre har en stor del af kursisterne også problemstillinger, som undervisningsdifferentiering ikke kan hjælpe med. Her henledes der til forskellige negative sociale hændelser som sætter deres psykiske overskud ud af balance og derved hæmmer en læringsproces. På trods af, at undervisningsdifferentiering ikke kan løse de problemstillinger som de negative sociale hændelser bringer med sig, så kan principperne bruges til at anerkende kursisten og give denne nogle positive oplevelser og sejre i hverdagen gennem en øget indlæring. Undervisningsdifferentiering kan herved være med til, at skabe nogle gunstige læringsbetingelser ved kursister som normalt har det svært ved at lære og som ikke har overskuddet til at tilpasse sig lærerens undervisning.

Der er flere gode motiver og begrundelser for at benytte sig af undervisningsdifferentiering som en undervisningsstrategi, hvoraf to opfylder HF bekendtgørelsen i forhold til varierede arbejdsformer og løbende evaluering på kursisternes udvikling. Herved kan undervisningsdifferentiering benyttes som en undervisningsstrategi jf. hypotese 2. Erfaringer fra folkeskolen viser dog at området er ret kompleks, hvorved det kan være nødvendigt med øget fokus på området og ressourcer til efteruddannelse af lærere før HF undervisere vil være i stand til, at gennemfører undervisningsdifferentiering i praksis. Herudover vil det være en nødvendighed for at kunne undervisningsdifferentierer, at kursisterne lærer at benytte de varierede arbejdsformer og studieteknikker. Det kan derfor være en fordel som underviser at guide kursisterne og støtte disse i de varierede arbejdsformer. Mange kursister vil ikke være i deres comfort zone når de skal benytte andre arbejdsformer og studieteknikker, hvorved en blanding af traditionel undervisning og undervisningsdifferentiering kan være en ide som opstart. Man kan som underviser ikke forvente, at kursisterne allerede fra starten kan finde ud af at arbejde eksempelvis projektorienteret, hvorved man kan fokusere på processen de første par gange og herefter fokusere på resultatet. Som underviser vil denne metode også kunne bruges som en forsøgsperiode til, at drage erfaringer med undervisningsdifferentiering. I denne forbindelse er det vigtigt at huske på, at principperne om undervisningsdifferentiering ikke kun går ud på at variere undervisningen, men også på at differentiere undervisningen efter didaktiske overvejelser om kursisternes læringsbetingelser. Herved differentierer underviseren den udbudte undervisning med henblik på at tilgodese kursisternes forskellige forudsætninger og derved opnå en læring. Yderligere er det vigtigt at kursisterne bliver aktive deltagere med medansvar for deres læringsproces. Erfaringerne fra forsøgene i Næstved viste, at kursisterne var skeptiske overfor projektet, idet det var blevet et lærerprojekt. Kursisterne skal inddrages som aktive medspillere, tages med på råd og have indflydelse på deres læringsproces. Selve evalueringsprocessen er med til at skabe motivation for læring og hvis man som underviser forventer at kursisterne skal have medansvar for læring, forudsætter dette også at de har medindflydelse.

Jeg er ikke i tvivl om at kursisterne på HF institutioner vil kunne have gavn af principperne for undervisningsdifferentiering, men det er dog uvist hvor stor en fastholdelseseffekt principperne vil have jf. hypotese 3. Det står dog klart, at kursisters fravær kan formindskes såfremt de ser undervisningen som brugbar, spændende og sjov. Men det er uvist om kursisternes personlige problemstillinger er så markante, at en gennemførsel af studiet for flere af dem ikke er mulig, idet de ikke har et psykisk overskud til at opnå en læringsproces. For at afklare hvorvidt undervisningsdifferentiering kan fungere som en fastholdelsesstrategi bør der foretages forsøg, med inddragelse af alle kursisternes fag og ved inddragelse af mindst et skoleår.

Der er mange fordele ved at benytte sig af undervisningsdifferentiering til at opnå øget læring og til at få så mange kursister gennem en ungdomsuddannelse som muligt. Erfaringer fra folkeskolen viser dog at efteruddannelse af lærere vil være en nødvendighed, såfremt principperne skal fuldt implementeres. Et øget fokus på området og evt. pædagogiske dage i undervisningsdifferentieringens tegn, vil dog kunne inspirerer mange undervisere til selv at prøve kræfter med området. I denne forbindelse kan vidensdeling mellem lærere anbefales, således at den ekstra forberedelsestid som en implementering kan give formindskes. Dette kan være ved deling af forløb, spil, temaer og erfaringer.

Undervisningsdifferentiering kan skabe gunstige forhold for en læringsproces, men principperne er ikke en mirakelkur. Ideerne kan benyttes til at imødekomme den politiske 95% målsætning, men det er usandsynligt, at gennemførselsprocenten på VUC og HF nogensinde vil nå op på 95%, idet en del af kursistgrundlaget ikke er læringsparate. Illeris fokuser i læringens trekant på, at indhold, drivkraft og samspil skal være i fokus for at opnå en læringsproces. Ved hjælp af undervisningsdifferentiering kan man opnå gode forudsætninger for læring i både indhold og samspils dimensionerne, og til dels også i drivkraftsdimension. Men manglende motivation og en psykisk ubalance kan hæmme en læringsproces, hvorved undervisningsdifferentiering ikke kan stå alene hvis de bedst mulige læringsforudsætninger og den politiske 95 % målsætning skal opnås.

# 

# Litteraturliste

Bjørndal, C. (2003), det vurderende øje – observation, vurdering og udvikling i undervisning og vejledning, forlaget Klim.

Brinkmann, S & Tanggaard, L. (2010), *kap. 1: Interviewet: samtalen som forskningsmetode.* I: Brinkmann & Tanggard (2010). Kvalitative metoder – En grundbog, Hans Reitzels Forlag

Damberg, E. (2006),*Kap. IV.8 Elevtilpasset undervisning*. I: Damberg, Dolin & Ingerslev (2006) Gymnasiepædagogik – en grundbog, forlaget Hans Reitzels Forlag

Egelund, Niels (2010), undervisningsdifferentiering –status og fremblik, forlaget Dafolo.

Ekegren, P. (2007), *Social konstruktion/konstruktivisme*. I: Andersen, Brante & Korsnes (2007). Leksikon i Sociologi, Akademisk Forlag.

Hansen & Tams (2004), Almen didaktik – relationer mellem undervisning og læring, forlaget Billesø og Baltzer.

Illeris, K. (2000), Tekster om Læring, Roskilde Universitetsforlag.

Illeris mfl. (2008), Læringsteorier – 6 aktuelle forståelser, Roskilde Universitetsforlag.

Imsen, Gunn (2005), lærerens verden – indføring i almen didaktik, Gyldendals bogklubben.

Kagan & Stenlev (2010), Cooperative learning – undervisning med samarbejdsstrukturer, forlaget Alina.

Klafki, Wolfgang (2011), Dannelsesteori og didaktik – nye studier, forlaget Klim.

Raudaskoski, P. (2010), *kap. 3: Observationsmetoder (herundervideoobservation)*. I: Brinkmann & Tanggard (2010). Kvalitative metoder – En grundbog, Hans Reitzels Forlag

Skaalvik, E. & Skaalvik, S. (2005), Skolens læringsmiljø, Akademisk Forlag.

Ulriksen, Lars (2008), Den sociologiske dimension i pædagogik, forlaget frydenlund.

Vestergaard mfl. (1993), Næstved Gymnasium & HF 1993 – en forsøgsrapport, amtscentralen for undervisning.

**Tidsskrift og lignende**

Ulriksen, Lars (2004), 'Den implicitte studerende', Dansk pædagogisk tidsskrift , vol. 2004, nr. 3, s. 48-59.

**Internettet**

Dilemmaspillet, et spil om folkedrabet på Bantikka, <http://www.folkedrab.dk/sw50065.asp>

FT.dk, <http://www.ft.dk/Statsrevisorerne/Nyheder/2012/04/Beretning_11_2011_afgivet.aspx>

Karen Borgnakke (2007),Er pædagogik en modspiller?, Information, <http://www.information.dk/113153>

Ministeriet for børn og undervisnings hjemmeside, om 95 % målsætningen: <http://www.uvm.dk/I-fokus/95-procent-maalsaetning>

Pless & Hansen, (2010): HF på VUC – et andet valg, Center for ungdomsforskning: <http://www.cefu.dk/emner/aktuelt/nyt-fra-cefu/ny-rapport-hf-paa-vuc---et-andet-valg.aspx>

Rasmussen, Jens (2009): *Intelligent undervisningsdifferentiering.* Kronik på hjemmesiden

[www.folkeskolen.dk](http://www.folkeskolen.dk), tirsdag den 8. december 2009.

Rasmussen, Jens (2011): *Intelligent undervisningsdifferentiering #2*. Kronik på hjemmesiden [www.folkeskolen.dk](http://www.folkeskolen.dk), onsdag den 7. december 2011.

Retsinformation A, Bekendtgørelse af lov om uddannelsen til højere forberedelseseksamen (hf-loven): <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=132553>

Retsinformation B, Bekendtgørelse om hf-uddannelsen tilrettelagt som enkeltfagsundervisning for voksne: <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=136382>

Undervisningsministeriet 1998, Inspiration til undervisningsdifferentiering: <http://pub.uvm.dk/1998/underdif/>

1. En videreudvikling af Blooms taksonomi, som i samfundsfag fokuserer på et redegørelsesniveau, et analyse/undersøgelse/påvisningsniveau og et diskussion/vurderingsniveau. Sværhedsgraden er stigende efterhånden som man bevæger sig op i de forskellige niveauer. [↑](#footnote-ref-1)
2. Normalområdet defineres her som gennemsnittet på klassen, hvorved en specifik undervisningsdifferentiering indenfor disse områder ikke vil være nødvendigt, da kursisten bliver tilgodeset indenfor disse områder i den almindelige undervisning. [↑](#footnote-ref-2)
3. Oplysninger er indsamlet fra kollegaer og egne erfaringer. Det har ikke været muligt at tilvejebringe en samlet fraværsstatistik for VUC og HF, hvorfor tallet er løst indsamlet. [↑](#footnote-ref-3)
4. Ludus Web er et IT værktøj, som VUC benytter til at registrere fravær i og til dels til at kommunikere med kursister i. [↑](#footnote-ref-4)
5. Fra interne skrivelser på VUC [↑](#footnote-ref-5)