

18-12-2024

Undervisning og læring

Vejen mod læring på en social- og sundhedsskole

Majbritt Østergaard Thuesen – studienr20200162
Master Speciale 4. semester d.18.12.24
Vejleder Mette Buchardt Ålborg Universitet
Antal tegn 119.824

Abstract

The teaching team at the Social- and Healthcare School is currently facing structural changes that e.g. lead to co-teaching of classes with decreasing student numbers as well as a new organizational strategy, a look back at the way didactics have been practiced can provide valuable knowledge in a future perspective.

A retrospective look is therefore taken at the Social- and Healthcare School's theoretical basis for differentiation of teaching in practice. The particular focus of this thesis is to examine how the phenomenon of learning styles is practiced, given the central position of learning styles in the school's didactic model for differentiation. The central position of learning styles thus raises some analytical questions in relation to what implications the organization has had for highlighting learning styles as the central differentiation tool.

The principle of educational differentiation has been part of vocational education law since 1990 and focuses on students' diversity and prerequisites for learning. The purpose of this thesis is therefore to examine the extent to which learning styles can be used as a differentiation tool in a Social- and Healthcare School, including what professional, pedagogical and didactic considerations such an application entail.

The thesis is based on the qualitative research method, where empirical data is generated based on two qualitative semi-structured focus group interviews. As a framework of understanding and to categorize the empirical data, the categories in Hiim and Hippe's didactic relational model are used. During the examination of the empirical data, the hermeneutic approach is used to understand and interpret the empirical data based on the theory of Jank and Meyer's structural model of teaching and Klafki's five basic elements of didactic analysis, as well as Klafki's theory of Categorical Formation and the double opening.

Based on the analysis, the thesis also discusses how learning styles and teaching differentiation have complemented or blocked each other in the years that teachers have worked with it through the school's didactic model for differentiation. The discussion also points to what the organization can learn from the lessons learned from the previous strategy and how these lessons can currently be applied in the didactic structuring in co-teaching classes in a future perspective.

Based on three themes; student learning, case logic and accessibility, coupled with teacher prerequisites, a picture emerges of teachers using learning styles to present and visualize different types of knowledge to students. The thesis concludes that learning styles to a certain extent can be used as a differentiation tool to motivate, engage and create integration and participation opportunities for students in the classroom.

Indholdsfortegnelse

1. Indledning	3
1.1 En didaktisk model for differentiering	7
1.2 Hvorfor et forskningsmæssigt blik på læringsstile og differentiering?	8
1.3 Problemformulering	9
1.4 Social- og sundhedsskolens læringsstilsmodel	10
2. Metodiske og videnskabsteoretiske overvejelser	13
2.1 Et hermeneutisk videnskabsteoretisk afsæt	15
2.2 Empirisk undersøgelsesdesign	15
2.3 Ethiske overvejelser	16
2.4 Tilrettelæggelse af de kvalitative fokusgruppe interview	17
2.5 Udvælgelse af informanter	18
3. Hiim og HIPPES didaktiske relationsmodel	20
3.1 Sammenhængen mellem de seks didaktiske kategorier	20
4. Jank og Meyer - Didaktisk strukturering	22
4.1 Klafki – 5 grundspørgsmål i tilrettelæggelsen af undervisning	26
4.2 Klafki - kategorial dannelse og den dobbelte åbning	26
5. Analyse	27
5.1 Del analyse 1 - Beskrivelse af det empiriske materiale	28
5.2 Del analyse 2 - Elevernes læring	31
5.2 Del analyse 2 – Sagslogik og tilgængelighed	37
5.2 Del analyse 2 – Underviserens forudsætninger	41
5.3 Del analyse 3 – Diskussion	45
6. Konklusion	48
7. Perspektivering	50
Bilag 1 Interviewguide til Fokusgruppe interview	54
Bilag 2 Fokusgruppeinterview fokusgruppe 1	58
Bilag 3 Fokusgruppeinterview fokusgruppe 2	59

1. Indledning

I dette masterspeciale anlægges der et bagudrettet blik på social og sundhedsskolens teoretiske grundlag for differentiering af undervisning i praksis. Det der har særligt fokus, er at undersøge hvordan fænomenet læringsstile, er praktiseret, set i lyset af læringsstiles centrale placering i skolens didaktiske model for differentiering. Den didaktiske model for differentiering beskrives i skolens afgående strategi som en differentieringsmodel, der har til hensigt at fungere som et grundlag for design af alle undervisningsforløb på social- og sundhedsuddannelserne i organisationen. Læringsstiles centrale placering rejser således nogle analytiske spørgsmål i forhold til, hvilke implikationer organisationen har haft for at fremhæve læringsstile som det centrale differentieringsredskab, herunder nogle overvejelser om, hvad en sådan anvendelse medfører. Da underviserteamet nuværende står overfor strukturelle ændringer, der bl.a. fører til samlæsning af klasser med faldende elevtal og en ny organisatorisk strategi kan et tilbageblik på den måde, der er praktiseret didaktik på give værdifuld viden i et fremadrettet perspektiv.

Formålet i dette speciale er derfor at undersøge i hvilken udstrækning, underviserne anvender læringsstile som differentieringsredskab og hvilken indflydelse læringsstiles centrale placering i skolens tidligere didaktiske model for differentiering har for undervisernes forståelse af differentieringsopgaven, herunder hvilken betydning de tillægger begrebet læringsstile.

Social- og sundhedsskolen hører under erhvervsuddannelsesområdet og uddanner fagprofessionelle til nutidens- og fremtidens velfærdssektor indenfor mange forskellige områder i det danske sundhedsvæsen (Social- og sundhedsskolen Frederica Vejle Horsens, 2024). Social- og sundhedsskolen er således sæde for et fællesskab af professions praktikere, der deler en sundhedsfaglig og professionel indsigt, der kan defineres som et kalds traditioner (Illeris, 2017, s. 351-352). For de der er i gang med en erhvervsuddannelse til social- og sundhedsassistent, foregår uddannelsen således indenfor nogle bestemte institutionelle rammer, som skolen, diverse praktiksteder som fx plejecentre, sygehuse og psykiatriske afdelinger mv. Ved afslutningen af deres uddannelse erhverver de sig en autorisation, som giver adgang til at udføre en bestemt sundhedsfaglig virksomhed indenfor social- og sundhedsassistentens professionspraksis (Styrelsen for patientsikkerhed, 2024).

I kraft af en stigende ældrebyrde, har der i de senere år været en større politisk bevågenhed omkring social- og sundhedsuddannelserne (Jørgensen, 2023). De demografiske forhold og en generel mangel på sundhedsprofessionelle øger således behovet for at uddanne flere sundhedsprofessionelle i fremtiden.

Da rekruttering til sundhedsområdet lige nu er en samfundsmæssig udfordring, stilles der store krav til fastholdelse og kvalitet i de sundhedsfaglige uddannelser. De sundhedsprofessionelle skal gennem deres uddannelse bl.a. rustes til at kunne forebygge sygdom og indlæggelser. De skal desuden være i stand til at foretage forsvarlige sygeplejefaglige skøn, samt kunne prioritere hvilke sundhedsfaglige ydelser rettet mod borgere og patienter, der er vigtige at prioritere (Rathcke, 2023).

Et scoping review, der har fokus på læring i den danske social- og sundhedsuddannelse, peger ligeledes på at de samfundsmæssige udfordringer stiller nye og mere komplekse krav til læring og undervisning i social- og sundhedsuddannelserne. Samme review konkluderer desuden, at det kun er en lille del af de undersøgte studier, der tematiserer et organisatorisk læringsperspektiv. I reviewet argumenteres der ligeledes for, at der er behov for flere studier, som undersøger forhold, der bl.a. kan være med til at fremme organisationernes læringspraksis på social- og sundhedsskolerne (Møller, Wegener, Rohwedder, Thomassen, & Dybdal, 2021).

Social- og sundhedsskolen er en selvejende institution under staten, der udbyder forskellige erhvervsrettede kurser og sundhedsuddannelser til fx social- og sundhedshjælper, social og sundhedsassistent/pædagogisk assistent, herunder social- og sundhedsassistent med Eux, samt diverse efteruddannelser. Uddannelserne er af forskellig varighed og tilrettelægges som en vekselvirkning mellem skole og praktikophold. Social- og sundhedsassistent med Eux adskiller sig fra de andre uddannelser ved, at eleverne i deres skoleperioder også læser gymnasiale fag og erhverver sig en studentereksamen og en erhvervsrettet uddannelse til social- og sundhedsassistent på samme tid (Social og sundhedsskolen, 2024).

Eux eleverne er meget unge, da de kommer direkte fra folkeskoler eller efterskoler, når de starter på uddannelsen, de har derfor ingen erfaring eller erhvervsfaglige billeder på den profession de uddanner sig til. De har ofte et ønske om at arbejde med mennesker og er ligeledes tiltrukket af muligheden for at kunne læse videre, når de er færdige med deres erhvervsuddannelse. Eleverne er ansat i forskellige kommuner, når de starter på deres hovedforløb og får således elevløn. Blandt eleverne i en klasse er der ofte flere, der lider af ordblindhed og har brug for specialpædagogisk støtte og vejledning under uddannelsen. Under uddannelsen skal eleverne ligeledes forholde sig til tre forskellige uddannelsessteder, da de har uddannelses specifikke erhvervsfag (Eudfag) på social- og sundhedsskolen og gymnasiale fag på et Htxgymnasium, samt praktikophold forskellige steder i sundhedsvæsenet. Eux uddannelsen kombinerer således teoretisk undervisning med praktisk erfaring, hvor eleverne gennem oplæring i forskellige praksisser får viden og erfaring fra både primærsektor og sekundærsektor i det danske sundhedsvæsen. Eleverne præsenteres på den måde for hele det sammenhængende borger- og patientforløb under deres uddannelse (Social og sundhedsskolen, 2024).

På social- og sundhedsskolen undervises eleverne derfor i uddannelsesspecifikke erhvervsfag indenfor områderne; somatisk sygdom og sygepleje, Psykisk sygdom og sygepleje, kvalitet og udvikling, det sammenhængende borger- og patientforløb, sundhedsfremme - forebyggelse og rehabilitering, mødet med borgeren- og patienten, samt farmakologi og medicinbehandling, der er læren om lægemidler og deres behandling. I skoleperioderne arbejder Eux eleverne således med faglige mål for henholdsvis de gymnasiale fag og for de uddannelsesspecifikke erhvervsfag, samt med erhvervsfaglige praktikmål når de er i praktik. Eleverne afslutter uddannelsen med en mundtlig prøve på baggrund af en skriftlig opgave, hvor der efter 7 skalaen gives en helhedsvurdering af, i hvilken grad eleven opfylder kompetencemålene for uddannelsen (Social- og sundhedsskolen, 2024).

Som tidligere nævnt præsenterede organisationen, som jeg er ansat i, en ny strategi i juni 2024. Skolens grundsyn tager i den nye strategi udgangspunkt i at aktive elever og kursister lærer bedst og mest, når de har mulighed for at opleve, forstå og udfolde deres kreativitet. I skolens nye pædagogiske grundsyn kan teori og praksis ikke adskilles og klasseledelse fremstår som det centrale element i undervisningen. I skolens pædagogiske og didaktiske grundlag lægges der desuden vægt på begrebet livslang læring, ud fra et individuelt såvel som et socialt perspektiv. Strategien fremhæver desuden undervisningsmetoder og læringsaktiviteter, der kan give variation og favne kompleksitet, mhp. at tilgodese elever og kursisters forudsætninger for læring (FVH, 2024).

I skolens nye pædagogiske, didaktiske og metodiske grundlag, har organisationen valgt at erstatte skolens tidligere didaktiske differentieringsmodel med Hilde Hiim (Hiim) og Else Hippe (Hippe) didaktiske relationsmodel. Hiim og Hippe er to norske forskere, der har udviklet en dynamisk relationsmodel som kan anvendes til planlægning eller analyse af undervisning. Hiim og Hippe's didaktiske relationsmodel har sammen med skolens nye strategi "sammen om uddannelse" til hensigt at favne kompleksiteten i den didaktiske tilrettelæggelse og udførsel af undervisning (FVH, 2024).

I skolens pædagogiske, didaktiske og metodiske forståelsesramme lægges der desuden vægt på, at undervisere har fokus på sammenhænge og kobling af teori og praksis. Følgende citat udtrykker ligeledes, at Skolen vægter undervisningsdifferentiering og praksiselementet højt i forhold til elever og kursisters læring;

"Vores elever og kursister skal ikke nøjes med at få teori forklaret, de skal have forståelse og undervisning, der kan mærkes. Det gør vi ved at vægte den praksisnære undervisning højt" (FVH, 2024).

I et forskningsmæssigt perspektiv er det derfor interessant at kaste et blik på organisationens tidligere strategi for 2019-2023, da skolens tidligere pædagogiske, didaktiske og metodiske grundlag, herunder skolens tidligere didaktiske model for differentiering har flere lighedspunkter med skolens nye strategi.

Desuden præger strategien for 2019-2023 fortsat elevernes arbejdsmanualer og nogle af deres fagbøger. Derudover stilles der også nye krav til underviserteamet i forhold til differentiering, da ledelsen ud fra et økonomisk perspektiv, har besluttet at samlæse social- og sundhedsassistentklasser med Eux på deres første og anden skoleperiode i de uddannelsesspecifikke erhvervsfag. Samlæsning af klasser der er på forskellige skoleperioder, kan således få indflydelse på den måde, der fremadrettet praktiseres didaktik på.

Samlæsning foregår på den måde, at Eux elever, der starter på deres hovedforløb, har undervisning sammen med elever, der allerede har været i gang med deres uddannelsesforløb i et år. Eleverne har således undervisning sammen i alle uddannelsesspecifikke erhvervsfag.

Samlæsning af klasser er dog ikke unique for den skole hvor jeg er ansat. Ifølge Fællesudvalget for Erhvervsrettede Velfærdsuddannelser, har flere social- og sundhedsskoler gennem tiden etableret samlæsning af klasser, forskellige uddannelser eller skoleperioder på baggrund af såvel økonomiske-, som strukturelle- eller organisatoriske forhold (FEVU, 2022).

Flere undervisere på den skole hvor jeg er ansat udtrykker, at den nye struktur med samlæsning af Euxklasser giver udfordringer i forhold til differentiering af undervisning. I et videns notat om undervisningsdifferentiering i erhvervsuddannelserne fra Børne- og undervisningsministeriet og Danmarks evalueringsinstitut (EVA) fremgår det ligeledes, at tilrettelæggelse og udførsel af undervisning, er en kompleks opgave. I videns notatet refereres der på baggrund af litteraturstudier til flere fokusområder, der har betydning for differentiering af undervisning, som fx elevernes læringsforudsætninger, organiserede læreprocesser og aktiv inddragelse af læringsmiljøet i undervisningen. (eva.dk, 2018).

I skolens nye strategi og i strategien fra 2019-2023, der omhandler pædagogik, digitalisering og læring fremgår det, at organisationen ønsker at skabe de bedste rammer for elevernes læring ved at differentiere og nuancere undervisningens didaktiske indhold, struktur og metode efter elevernes forudsætninger. Der henvises i strategierne desuden til en læringsforståelse hvor eleverne gennem meningsfyldt engagement og passende forstyrrelser i undervisningen kan få mulighed for at udvikle deres faglige dannelse (Social- og sundhedsskolen Fredericia Vejle Horsens, 2019), (Social- og sundhedsskolen Frederica Vejle Horsens, 2024).

I skolens model for læring er elevens læringsforståelse afbilledet som en kurve, hvor eleven i sit uddannelsesforløb kan møde udfordringer og hvor det anerkendes, at eleven kan opleve frustrationer undervejs i sit læringsforløb, (se nedenstående model).



(Social- og sundhedsskolen Fredericia Vejle Horsens, 2019)

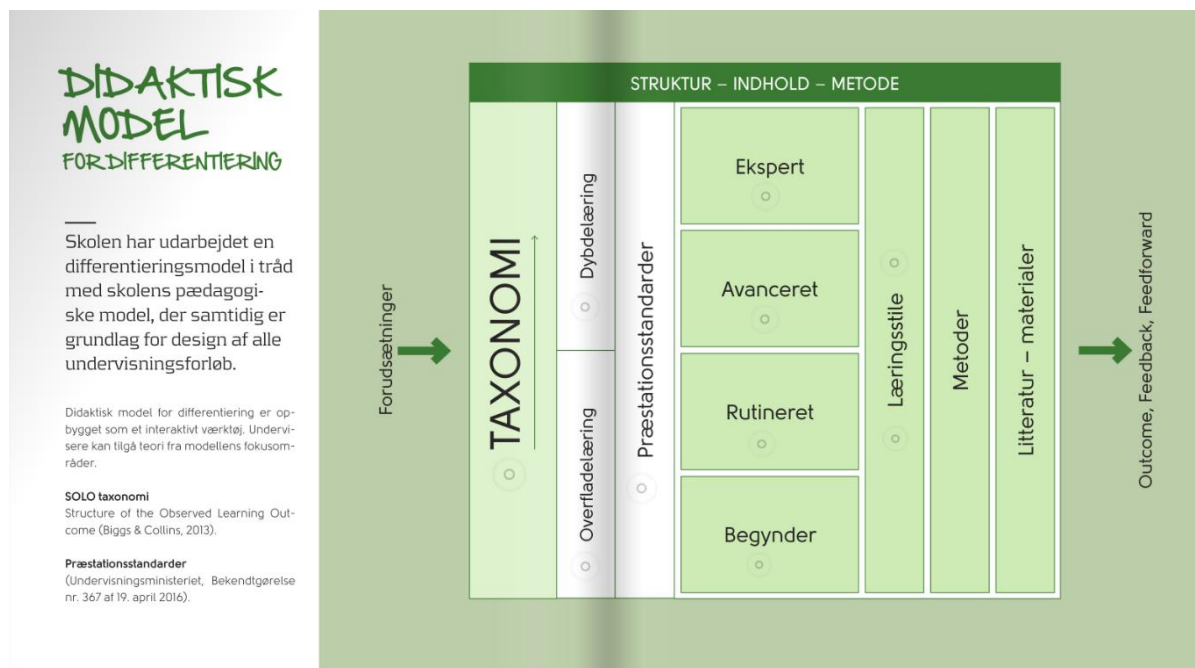
I forhold til underviserteamet rammesætter skolen nye strategi og strategien 2019-2023 ligeledes en forventning om, at underviserteamet gennem konceptualisering kan skabe en synlig pædagogisk og didaktisk retning for innovativ læring, i et undervisermiljø, der samtidig kan tilgodese elevaktiviteter såvel som klasseledelse. Strategien betoner ligeledes en forventning om, at undervisergruppen fortløbende har fokus på udvikling af skolens undervisnings- og uddannelsespraksis i forhold til skolens pædagogiske, didaktiske og metodiske grundlag (Social- og sundhedsskolen Fredericia Vejle Horsens, 2019). En fortløbende udvikling af skolens undervisnings- og uddannelsespraksis vil således forudsætte et blik på det "der har været" og det "der fortsat eksisterer".

1.1 En didaktisk model for differentiering

Et gennemgående fokus i organisationens pædagogiske, didaktiske og metodiske grundlag gennem tiden har således været elevens vej mod læring og metoder til differentiering. I 2019-2023 strategien udarbejdede og visualiserede organisationen en didaktisk model for differentiering, der skulle skabe gennemsigtighed i undervisningsdifferentiering i forhold til struktur, indhold og metode. (Social- og sundhedsskolen Fredericia Vejle Horsens, 2019).

Den didaktiske model for differentiering tog udgangspunkt i John Biggs solotaksonomi "structure of the observed learning outcome". I modellen fremgår det ligeledes, at den didaktiske model har til hensigt at fungere som grundlag for design af alle undervisningsforløb på social- og sundhedsuddannelserne i

organisationen. I den didaktiske model er der udover solotaksonomien bl.a. fokus på overflade- og dybdelæring, samt på præstationsstandarden; begynder, rutineret, avanceret og ekspert. Begrebet Læringsstile har frem for andre differentieringsredskaber ligeledes en central plads i modellen. I modellen fremgår det ligeledes, at der også lægges vægt på outcome, feedback og feedforward (Social- og sundhedsskolen Fredericia Vejle Horsens, 2019).



(Social- og sundhedsskolen Fredericia Vejle Horsens, 2019)

1.2 Hvorfor et forskningsmæssigt blik på læringsstile og differentiering?

I bekendtgørelsen om erhvervsuddannelse til social- og sundhedsassistent fremstår undervisningsdifferentiering som et bærende princip, da eleven gennem skoleundervisning og oplæring skal opnå viden og færdigheder indenfor det overordnede kompetenceområde, som i henhold til bekendtgørelsen til social- og sundhedsassistent er;

”professionel helhedsorienteret sygepleje og rehabilitering i samarbejde med patienter og borgere med grundlæggende behov i et tværprofessionelt og tværsektorielt samarbejde i det nære og det sammenhængende sundhedsvæsen” (Retsinformation.dk, 2024).

Princippet om undervisningsdifferentiering har figureret i lov om erhvervsuddannelser siden 1990 og har udover fokus på elevernes forskellighed og forudsætninger for læring, også til hensigt at tilgodese elevernes

interesser og behov. I følge lov om erhvervsuddannelser er hensigten, at undervisning i erhvervsuddannelserne skal tilrettelægges ved hjælp af undervisningsdifferentiering mhp. at tilgodese elevernes mangfoldighed (Retsinformation.dk, 2024).

En af de udfordringer undervisere på social- og sundhedsskolen står overfor i klasserummet, er således den store mangfoldighed i forhold til læringsperspektivet blandt elever. En sådan mangfoldighed kræver en didaktiskforberedelse, der kan ændres eller justeres under hensyntagen til elevernes evner, interesser og måder at lære på (Skibsted, Svendsen, Østergaard, & Langager, 2015, s. 21).

Et tilbageblik på skolens didaktiske model for differentiering giver således anledning til undren, da undervisningsdifferentiering ikke nødvendigvis omhandler en kortlægning af elevers læringsstil. Set ud fra et ressourceperspektiv kan kortlægning af læringsstile i klasser med mange elever være en tidsmæssig udfordring for underviser og give anledning til nogle faglige, pædagogiske, samt didaktiske overvejelser. Begrebet læringsstile figurerer også i undervisningsministeriets notat om undervisningsdifferentiering i erhvervsuddannelserne. I notatet henvises der til, at underviser i et differentieringsperspektiv kan anvende elevernes læringsstile i forhold til fx udvikling, formidling eller afprøvning af undervisningsmetoder, herunder til at give elevfeedback (Undervisningsministeriet, 2023)

Jeg finder det derfor interessant at belyse hvilke implikationer, det har at organisationen fremhæver læringsstile som det centrale differentieringsredskab i skolens tidligere didaktiske model for differentiering, herunder hvilken betydning læringsstile har for elevernes læring i praksis.

I et fremadrettet perspektiv finder jeg det ligeledes interessant at undersøge hvordan læringsstile og undervisningsdifferentiering de år, som vi har arbejdet med det via skolens didaktiske model for differentiering, har suppleret eller evt. blokeret for hinanden, herunder hvilken betydning det har haft, at der har været fokus på læringsstile fremfor andre differentieringsredskaber og metoder.

1.3 Problemformulering

Ovenstående leder mig frem til følgende problemformulering;

I hvilken udstrækning kan læringsstile anvendes som et differentieringsredskab i undervisningen på en social- og sundhedsskole? Herunder hvilke faglige, pædagogiske og didaktiske overvejelser medfører en sådan anvendelse?

Problemformuleringens operationalisering efterspørger således empirisk viden om undervisningsdifferentiering og anvendelse af læringsstile som differentieringsredskab i praksis. I spørgsmålet omkring hvilke faglige, didaktiske og pædagogiske overvejelser en sådan anvendelse af

læringsstile medfører, ligger der også nogle overvejelser omkring, hvilke tilbud af mening læringsstile kan tilbyde i forhold til undervisningsdifferentiering og elevernes læring i samlæste klasser i et fremadrettet perspektiv.

1.4 Social- og sundhedsskolens læringsstilsmodel

I det følgende afsnit redegøres der derfor kort for læringsstiles historiske baggrund, skolens valg af læringsstilsmodel som differentieringsredskab og formålet med læringsstile jf. skolens valgte læringsstilsmodel, mhp. at beskrive konteksten for fænomenet læringsstile i social og sundhedsskolens pædagogiske praksis.

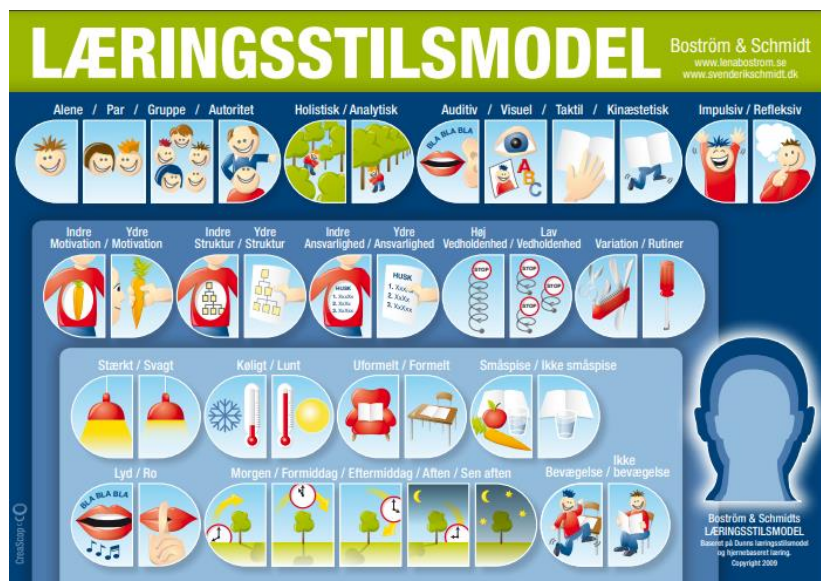
Læringsstilsbegrebet har rødder til kognitions- og personlighedspsykologien og blev lanceret i USA allerede i 1950'erne. Der har igennem tiden været en vekslende interesse for læringsstils området, som ligeledes inkluderer mere end 70 stil teorier om læring (Boström & Schmidt, 2011, s. 16).

I Danmark blev læringsstilsbegrebet præsenteret af David Kolb i relation til hans læringscirkel og læringsmodel. Kolbs læringsforståelse tager grundlæggende udgangspunkt i at forskellige mennesker orienterer sig forskelligt i forhold til elementerne; oplevelse, observation, begrebsliggørelse og eksperimenteren (Boström & Schmidt, 2011, s. 29). Kolbs teori om læringsstile bygger således på erfaringsbaseret læring, der gennem særlige tests kan måle en persons orienteringer, hvorefter personens individuelle profil eller læringsstil kan indtegnes i en læringscirkel (Illeris, Læring, 2017, s. 212).

Det amerikanske par Rita og Kenneth Duun (Dunn) arbejder ud fra en bredere opfattelse af læringsstile, hvor de gennem en praksis relateret tilgang, inddrager 21 forhold, som de mener har betydning for den enkeltes læringsstil. De 21 forhold er kategoriseret inden for miljømæssige-, følelsesmæssige-, sociologiske-, fysiske- og psykologiske forhold (Illeris, Læring, 2017, s. 214).

Den model Social- og sundhedsskolen har valgt at tage udgangspunkt i, er Lena Boström (Boström) og Svend Erik Schmidts (Schmidt) læringsstilsmodel, da modellen er tilpasset skandinaviske forhold og tager udgangspunkt i målgruppen af unge og voksne, se nedenstående model (Boström & Schmidt, Læringsstile, 2011).

Boström og Schmidt læringsstilmodel



(Boström & Schmidt, 2011).

Boström og Schmidt læringsstilmodel er en videre udviklet udgave af Dunn og Dunns læringsstilmodel, hvor de definerer læringsstile som;

”Hvordan du bedst tilegner dig, koncentrere dig, bearbejder og husker ny og/eller svær information i en læringssituation.” (Dunn & Dunn, 1993, s.21), (Boström & Schmidt, 2011, s. 30).

Ifølge Boström og Schmidt er formålet med læringsstile beskrevet ud fra et ønske om at finde de særlige forhold, der fremmer den enkeltes læring, herunder at skabe et fundament for nytænkning af læringsmiljøet. Der findes således mange forskellige teorier og modeller om læringsstile men ikke en egentlig generel definition, der er accepteret eller en teori, der er fuldt dækkende på området. Fælles for de enkelte teorier er dog, at de som udgangspunkt er enige i, at mennesker har forskellige måder at lære på (Boström & Schmidt, Læringsstile, 2011, s. 16).

Boström og Schmidt ser læringsstile som et redskab eller en metodik og læringsstile er således ikke et mål for undervisningsaktiviteter, men et redskab til at differentiere undervisning i pædagogisk praksis (Boström & Schmidt, 2011, s. 47).

I Boström og Schmidts model betragter de Dunn og Dunns læringsstilmodel i et neuropsykologisk perspektiv, der bygger på forskning om den 3 delte hjerne, neurobiologiske teorier, samt studier, der

omhandler en neuropsykologisk analyse af Dunn og Dunns læringsstilsmodel. Modellen har derfor fokus på tre psykologiske funktioner; vågenhed(arousal), igangsætning(executive) og bearbejdelse (processing). De tre funktioner udspringer henholdsvis fra hjernestammen, det limbiske system, som er center for følelser og hukommelse, samt hjernebarkens funktion (Boström & Schmidt, 2011, s. 31-32).

Boström & Schmidts skandinaviske udgave af Dunn og Dunns læringsstiltest, tager således udgangspunkt i 20 faktorer, der kategoriseres ud fra de psykologiske funktioner; vågenhed, igangsætning og bearbejdning (Boström & Schmidt, Læringsstile, 2011). Kategoriseringen kan ses i nedenstående model.

Tabel 2. Sammenfatning af læringsstilsfaktorerne.

Gruppe	Faktorer	Nøgleord
• Vågenhed (arousal) → Hjernestammen	• Miljømæssige faktorer	Aktivering og energi
• Igangsætning (executive) → Det limbiske system	• Følelsesmæssige faktorer	Følelser
• Bearbejdelse (processing) → Hjernebarken	• Sociologiske faktorer • Læringskanaler • Psykologiske faktorer	Kreativitet og viden

(Boström & Schmidt, 2011, s. 37)

Testen indeholder i alt 26 spørgsmål, der både omhandler miljømæssige-, følelsesmæssige-, sociologiske- og psykologiske faktorer, samt visuelle, auditive, kinæstetiske og taktile læringskanaler. I modellen inddrager Boström og Schmidt desuden elementer fra Dunn og Dunns, Garner og Colemans teorier om læringsstile, samt andre forhold, der har betydning for læring (Boström & Schmidt, 2011).

Social- og sundhedsskolens havde i deres tidligere strategi beskrevet læringsstile som det centrale differentieringsredskab, der skulle danne grundlag for planlægning af alle undervisningsforløb.

Differentiering herunder Læringsstile kan derfor defineres som et grundlæggende pædagogisk princip, som underviser må tænke ind i sin didaktiske strukturering på social- og sundhedsskolen (Social- og sundhedsskolen Fredericia Vejle Horsens, 2019).

I specialet tages der derfor udgangspunkt i undervisningsministeriet og Danmarks evaluerings instituts definition af undervisningsdifferentiering;

”Et pædagogisk princip, der handler om at tage afsæt i elevernes forskellighed. Hvor formålet med differentieret undervisning er at skabe gode læreprocesser for alle elever, så de bliver så dygtige, som de kan” (Danmarks evalueringsinstitut, EVA, 2018, s. 3).

Begrebet differentiering er ikke et nyt begreb. Johann Friedrich Herbart en af grundlæggerne af den moderne pædagogik, skrev for næsten 200 år siden, at "hovedernes forskellighed" var den største udfordring for al dannelse i skolen (Jank & Meyer, 2006, s. 79). Begrebet differentiering betyder "at adskille" eller "at gøre forskel på" (Lex.dk, 2009). I en pædagogisk sammenhæng tager undervisningsdifferentiering således udgangspunkt i, at undervisningen skal tilpasses efter elevernes forudsætninger for læring (Aarkrog, 2010, s. 16). Skibsted et al betoner ligeledes, at nøglen til at omsætte et princip som undervisningsdifferentiering i praksis skal findes i undervisernes faglige, pædagogiske og didaktiske kompetencer (Skibsted, Svendsen, Østergaard, & Langager, 2015, s. 9). Det giver derfor mening at undersøge, hvilken betydning underviserne tillægger læringsstile som differentieringsredskab i social- og sundhedsskolens pædagogiske praksis.

2. Metodiske og videnskabsteoretiske overvejelser

I det følgende afsnit redegøres der derfor for de fremgangsmåder og teorier, der anvendes til at belyse specialets problemformulering; **"I hvilken udstrækning, kan læringsstile anvendes som et differentieringsredskab i undervisningen på en social- og sundhedsskole? Herunder hvilke faglige, pædagogiske og didaktiske overvejelser medfører en sådan anvendelse?"**

Specialets problemformulering, herunder et skift i organisationens struktur omkring samlæsning og et nyt pædagogisk didaktiske grundlag, fordrer derfor et blik på hvilke tidligere erfaringer underviserteamet har, som de fremadrettet kan drage nytte af i forhold til den periode, hvor de har arbejdet med læringsstile som det centrale differentieringsredskab i skolens didaktiske model for differentiering. Der er således brug for et undersøgelsesdesign, der kan orientere sig bagudrettet i forhold til, hvordan fænomenet læringsstile er blevet anvendt i praksis, i de år som underviserteamet har arbejdet med det. Specialets problemformulering lægger således op til forståelse og fortolkning af hvordan underviserne har arbejdet med læringsstile og differentiering (Brinkmann & Tanggaard, 2015, s. 13).

Det empiriske undersøgelsesdesign tager derfor udgangspunkt i den kvalitative forskningsmetode, hvor der planlægges to fokusgruppe interview, med udgangspunkt i underviser teamets teoretiske og praktiske erfaringer med læringsstile og undervisningsdifferentiering (Brinkmann & Tanggaard, 2015, s. 137). De to fokusgruppe interview har således til hensigt at skabe empirisk viden, der kan styrke de didaktiske handlemuligheder for differentiering fremadrettet.

Til at undersøge den empiri, der genereres i specialet, anlægges der en hermeneutisk tilgang. På baggrund af min for forståelse af fænomenet læringsstile og forståelsens cirkularitet i den hermeneutiske cirkel, hvor

dele og helhed er hinanden forudsætninger, kan en hermeneutisk tilgang give mulighed for at udforske og fortolke specialets empiriske materiale. Gennem de kvalitative fokusgruppeinterview bliver det således muligt at undersøge fænomenet læringsstile, sådan som det er praktiseret i organisationen og dermed opnå en ny forståelse, der kan være med til at belyse i hvilken udstrækning læringsstile kan anvendes som et differentieringsredskab på en social og sundhedsskole (Birkler, 2021, s. 114).

Det empiriske datamateriale, der indsamles fra de to fokusgruppe interview vil efter transskribering, kategoriseres ved hjælp af Hiim og HIPPES didaktiske relationsmodel. Hiim og HIPPES didaktiske relationsmodel tilbyder en referenceramme, der kan anvendes til før, under og efter refleksion i forhold til undervisningsdifferentiering. Kategorierne i Hiim og HIPPES didaktiske relationsmodel fungerer i specialet således både som et styringsredskab for interviewguidens tematisering såvel som et redskab til at kategorisere informanternes udsagn i de to fokusgruppe interview (Hiim & Hippe, 2007).

Der redegøres derfor for Hiim og HIPPES didaktiske relationsmodel og sammenhængen mellem de seks didaktiske kategorier i modellen (Hiim & Hippe, 2007). Hiim og Hippe betoner ligeledes, at den didaktiske relationsmodel kan anvendes til kritisk analyse mhp. at give en forståelse af undervisning og læring ud fra en bredere, opfattelse af didaktik og viden. Ud fra et helhedsperspektiv kan et blik på de enkelte dele af modellen, være med til at favne kompleksiteten i forskellige undervisnings- og læringssituationer og give anledning til at skabe en ny forståelse (Hiim & Hippe, 2007, s. 73-74).

I analysen anvendes de forskellige kategorier i Hiim og HIPPES didaktiske relationsmodel således til at skabe klarhed over informanternes forskellige forestillinger og forståelser omkring anvendelse af læringsstile som differentieringsredskab (Brinkmann & Tanggaard, 2015, s. 485). Et blik på informanternes forskellige udsagn kan således være med til at give et samlet helhedsbillede af hvordan fænomenet læringsstile er praktiseret på social- og sundhedsskolen.

Efter kategoriseringen følger en tredelt analyse hvor det empiriske datamateriale først beskrives med udgangspunkt Hiim og HIPPES kategorier i den didaktiske relationsmodel (Hiim & Hippe, 2007). I analysens anden del analyseres det empiriske materiale med udgangspunkt i Jank og Meyers didaktiske strukturmodel for undervisning i forhold til hvordan underviserne forholder sig til elevernes læring og undervisningens indhold (Jank & Meyer, 2006). Herefter belyses underviserne differentieringsovervejelser i deres tilrettelæggelse af undervisning. Der redegøres nærmere for analysens tematiske inddeling og metode i analyseafsnittet.

I del tre som er specialets diskuterende og vurderende del, anvendes Klafkis didaktiske analyse og klafkis teori om kategorial dannelse og den dobbelte åbning til at diskutere og vurdere analysens fund og

resultater (Jank & Meyer, 2006, s. 163-200). Klafkis fem grundelementer og klafkis teori om den kategoriale dannelse kan bl.a. være med til at tydeliggøre hvordan læringsstile og undervisningsdifferentiering de år, som underviserne har arbejdet med det via skolens didaktiske model for differentiering, har suppleret eller evt. blokeret for hinanden (Jank & Meyer, 2006). Diskussionen har desuden til hensigt i et fremadrettet perspektiv at pege på, hvad vi i organisationen kan lære af de erfaringer, som vi har fra den tidligere strategi og hvordan disse erfaringer aktuelt kan anvendes i den didaktiske strukturering i samlæste klasser med udgangspunkt i skolens nye strategi.

Herefter følger en konklusion, der med afsæt i problemformuleringen indeholder en sammenfatning af analysen, diskussionen og specialets vigtigste fund, samt en vurdering af specialets anvendte metoder. Afslutningsvis perspektiveres der i specialet til hvilke tilbud af mening læringsstile kan tilbyde i forhold til undervisningsdifferentiering og ikke mindst elevernes læring i samlæste klasser i et fremadrettet perspektiv.

2.1 Et hermeneutisk videnskabsteoretisk afsæt

Som ovenfor nævnt anlægges der i specialet en hermeneutisk tilgang. Hermeneutikken er både en filosofisk måde at forholde sig til verden på og et metodisk greb. Ifølge hermeneutikken vil mennesker altid fortolke verden omkring sig og stræbe efter en forståelse. I fortolkningen og forståelsen af det empiriske datamateriale i specialet anvendes sproget således som det medie, der knytter an til den betydning, jeg som forsker tillægger indholdet. Det kvalitative interview er således en velegnet videnskabelig metode til at belyse specialet problemformulering, da et hermeneutisk perspektiv med udgangspunkt i min forforståelse og evt. fordomme om fænomenet læringsstile kan sættes i spil og gennem fortolkning give anledning til en ny og dybere forståelse af fænomenet læringsstile, sådan som det er praktiseret (Egholm, 2014, s. 99-101). Ifølge Kvale og Brinkmann er den kvalitative forskningsmetode, herunder det kvalitative forskningsinterview velegnet som social kontekst for videns produktion i forhold til at belyse fænomenet læringsstile, som det er praktiseret på Social- og sundhedsskolen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 128).

I et hermeneutisk perspektiv vil den empiriske viden, der generes fra de kvalitative fokusgruppe interview i dette speciale således ikke være objektiv og værdineutral, da de empiriske resultater altid vil være præget af forskerens forforståelse i forbindelse med de kvalitative fokusgruppeinterview og den efterfølgende analyse af de empiriske data (Egholm, 2014, s. 99-101). I næste afsnit præsenteres specialets empiriske undersøgelsesdesign.

2.2 Empirisk undersøgelsesdesign

Det empiriske undersøgelsesdesign tager derfor udgangspunkt i den kvalitative forskningsmetode, da denne metode kan bidrage til at belyse læringsstile som fænomen og ligeledes give en forståelse af hvilke faglige,

pædagogiske og didaktiske overvejelser anvendelse af læringsstile som differentieringsredskab medfører (Halkier, 2015).

Et forskningsinterview i en fokusgruppe kan karakteriseres som en professionel samtale og anses desuden, som en metode, der er velegnet til at belyse nye områder. Styrken ved at anvende fokusgruppeinterviews er således muligheden for en større interaktion mellem deltagerne og deres udveksling af synspunkter, herunder en social skabelse af viden. Formålet er således ikke at informanterne opnår enighed, men at få så mange udsagn som muligt, der kan belyse læringsstile som differentieringsredskab (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206).

Mhp. at indsamle tilstrækkelig empiri indenfor specialets tidsramme, afholdes der to fokusgruppe interview med informanter fra det team, der underviser på hovedforløbet af 45 minutters varighed. Da underviserteamet i min organisation kommer fra forskellige erhvervsfaglige professioner, er der ligeledes mulighed for, at deres forskellige erfaringer, herunder forskellige forståelser kan give et bredere og mere nuanceret billede af i hvilken udstrækning læringsstile kan anvendes og hvilke overvejelser en sådan anvendelse medfører (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206). Kvalitativ forskning kan dog give udfordringer i forhold til forskerens ønske om at opnå viden og samtidig være bevidst om at udvise etiske hensyn (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 106). I næste afsnit redegøres der således for etiske overvejelser i forbindelse med de to interview.

2.3 Etiske overvejelser

Som underviser og kollega må jeg være opmærksom på, at min nærhed til det empiriske felt, som jeg undersøger, kan være præget af min forforståelse, herunder relationerne til mine kollegaer og en høj grad af subjektivitet (Andreasen, et al., 2018, s. 128). Dette kan både være en styrke men også en udfordring i forhold til at bevare en professionel distance til det felt, som jeg vil undersøge. Som moderator og facilitator er det således vigtigt at forholde sig neutral og forsøge at skabe et rum, der tilgodeser en respektfuld dialog, og informanternes integritet, herunder deres forskellige perspektiver og holdninger til læringsstile som differentieringsredskab (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 37).

Det er desuden vigtigt, at informanterne har givet informeret samtykke, så de ved hvad de går ind til, samt at bevare deres anonymitet i det empiriske materiale i specialet og give dem muligheden for, at de til enhver tid kan trække deres udsagn tilbage (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 107).

Under etiske overvejelser kan der ligeledes være nogle overvejelser omkring hvordan konstellationen i de to fokusgrupper tilrettelægges i forhold til de deltagende informanter, hvilket ligeledes også kan have betydning for muligheden for at generere empiriske data i de to fokusgruppe (Kvale & Brinkmann, 2015, s.

131). I næste afsnit redegøres der således nærmere for tilrettelæggelsen af de kvalitative fokusgruppe interview.

2.4 Tilrettelæggelse af de kvalitative fokusgruppe interview

Til de kvalitative fokusgruppe interview benyttes en semistruktureret interviewguide. En semistruktureret interviewguide kan give flere fordele både i forhold til tidsperspektiv, fleksibilitet og muligheden for at tematisere og bringe faglige-, såvel som pædagogiske- og didaktiske overvejelser i spil. En tematisering af de faglige-, pædagogiske- og didaktiske- overvejelser kan desuden skabe gennemsigtighed og overblik i interviewet og give mulighed for at bringe andre emner eller perspektiver i spil (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 157-162).

En kombination af åbne og strukturerede Spørgsmål kan give deltagerne mulighed for at uddybe deres forståelser og erfaringer med anvendelsen af læringsstile. De strukturerede spørgsmål kan ligeledes bidrage til at holde samtalen i interviewet fokuseret, hvor de åbne spørgsmål kan give informanterne mulighed for at komme med spontane udsagn (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 189-193).

Kvale og Brinkmann opererer med syv faser, der kan anvendes systematisk i planlægningen af et fokusgruppeinterview. Den første fase i planlægningen er tematisering af interviewet, og omhandler en inddeling i de temaer, der ønskes belyst (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 154). Temaerne i interviewguiden konstituerer således undersøgelses "hvad", der i specialet er "anvendelsen af fænomenet læringsstile som differentieringsredskab". I et fokusgruppeinterview har det videnskabsteoretiske ståsted ligeledes en betydning for hvordan viden udforskes. I et hermeneutisk perspektiv vil den viden, der genereres gennem empiriske undersøgelser således altid være præget af forskerens for - forståelse (Birkler, 2021, s. 114).

For at opnå en vis struktur i interviewet, inddeles Interviewguiden i de temaer, der ønskes belyst. I tematiseringen anvendes som tidligere nævnt Hiim og HIPPES didaktiske relationsmodel. En inddeling af temaer efter de seks didaktiske kategorier kan være med til at skabe en klar struktur i interviewet og kan samtidig være med til at holde fokus undervejs, samt sikre at alle relevante områder dækkes. For at bevare den klare struktur og forbedre datakvaliteten er hensigten desuden, at informanternes udsagn efter transskribering, kategoriseres efter de seks didaktiske kategorier i Hiim og HIPPES didaktiske relationsmodel. Kategoriseringen af spørgsmålene kan ligeledes være med til at skabe struktur, når de empiriske data efterfølgende skal analyseres og samtidig evt. give mulighed få øje på nogle nuancer, fordele eller billeder på kompleksitet i forhold til læringsstile og deres anvendelse i praksis (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 186-189).

For at strukturen ikke hæmmer informanternes spontanitet og kreativitet, er det vigtigt, at moderator er åben, fleksibel og opmærksom på potentielle begrænsninger under interviewene. Inddelingen af temaerne understøttes ligeledes af teoretiske forskningsspørgsmål, der med udgangspunkt i informanternes baggrund oversættes til sprogligt tilpassede interviewspørgsmål. Interviewguiden konstrueres, så den starter med et indledende spørgsmål, der kan åbne op og inddrage informanterne i interviewet. I interviewguiden anvendes desuden forskellige spørgsmålstyper, der er af uddybende-, sonderende-strukturerende og fortolkende karakter. De forskellige spørgsmålstyper har således til hensigt at generere den viden, specialets genstandsfelt efterspørger (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 190).

I forhold til specialets tidsperspektiv og omfang anvendes der ikke specialiserede metoder til transskribering. Da der i dette speciale er tale om en undersøgelse af "fænomenet læringsstile", samt i hvilken udstrækning læringsstile kan anvendes som et differentieringsredskab, er det ikke relevant at medtage pauser og ord som øh og åh (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 238).

kvaliteten og validiteten af de to fokusgruppe interview vil til en vis grad afhænge af, om deltagerne har nok viden og erfaring med læringsstile og differentiering. Desuden har kvaliteten af hvordan informanterne interagerer med hinanden betydning for den viden, der genereres. Moderator har som facilitator ligeledes en betydning i forhold til de temaer og spørgsmål, der bringes i spil. Kvaliteten af data afhænger også af hvordan data kategoriseres og analyseres. Desuden er det vigtigt, at undersøgelsens resultater er troværdige og transparente (Brinkmann & Tanggaard, 2015), (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 222). Da det er den sociale interaktion i de to fokusgrupper, der skal skabe specialets empiriske viden redegøres der i næste afsnit for kriterierne for udvælgelsen af informanterne til de to fokusgruppe interview (Brinkmann & Tanggaard, Kvalitative metoder, 2015, s. 141).

2.5 Udvalgelse af informanter

Sammensætningen af de to fokusgrupper sker på baggrund af overvejelser omkring at få et så bredt felt af dækkende data som muligt mhp. at kunne belyse i hvilken udstrækning læringsstile kan anvendes som et differentieringsredskab. Der sendes derfor invitationer til undervisere, der underviser på forskellige hovedforløb og uddannelser på den Social- og sundhedsskole, hvor jeg er ansat. Flere af underviserne har forskellige erhvervsfaglige baggrunde og professioner og underviser ligeledes i forskellige uddannelsesspecifikke fag.

Da der af forskellige årsager er frafald i det samlede underviserteam på hovedforløbet, er der kun mulighed for at lave to mindre fokusgrupper med fire undervisere i hver gruppe på nuværende tidspunkt.

Da det er fænomenet læringsstile, sådan som det er praktiseret, der undersøges, er planen at forsøge at sammensætte den ene gruppe med undervisere, der har været ansat på skolen i perioden 2019-2023. Alle deltagere i fokusgruppe 1 er således 50 år eller derover, to er uddannet sygeplejerske og de andre to er uddannet ergoterapeut. Den ene ergoterapeut har været på skolen i knap fem år og den anden i tre år. Sidstnævnte har desuden to års erfaring fra en anden social og sundhedsskole. De to sygeplejersker har været på skolen i henholdsvis syv og sytten år.

I fokusgruppe 2 vil gruppesammensætningen have et mere vilkårlig præg men sammensætningen sker også på baggrund af nogle overvejelser om, at to af undervisere er forholdsvis nye på skolen, men har etableret en relation til de andre to undervisere i denne gruppe, da de har nogle differentieringsopgaver, som de er fælles om. En god relation kan have betydning for hvordan informanterne deltager og deler deres erfaringer med læringsstile og differentiering under interviewet (Brinkmann & Tanggaard, 2015, s. 141). Den ene af de forholdsvis nye undervisere er sygeplejerske og kommer fra en anden social- og sundhedsskole, hvor hun har tre års erfaring. Den anden er pædagog og kommer fra praksis og har således en kort undervisningsmæssig baggrund. Den tredje er lærer og kandidat uddannet indenfor undervisning og har tre års undervisningserfaring på skolen. Alle tre deltager er omkring 30 år. Den sidste har 27 års undervisningserfaring på forskellige social- og sundhedsskoler, hvor af de sidste 12 år har været på denne social- og sundhedsskole.

Informanterne til de to fokusgrupper inviteres som tidligere nævnt via deres Outlook kalender. I invitationen vil formålet med interviewet fremgå, og den didaktiske model for differentiering vedhæftes ligeledes i invitationen. Selv om to af informanterne er forholdsvis nye undervisere på skolen kan deres udsagn om læringsstile og differentiering være vigtige i et fremadrettet perspektiv.

Der informeres ligeledes om informeret samtykke og muligheden for at informanterne til enhver tid kan trække deres tilsagn om deltagelse tilbage. Interviewet indledes desuden med en velkomst og en briefing om formålet og der spørges om tilladelse til at optage interviewet. Moderator spørger desuden informanterne om de har nogle spørgsmål, inden interviewet starter. Moderator faciliterer interviewet og er ligeledes opmærksom på at alle får taletid. Interviewguidens temaer, forskningsspørgsmål, herunder interviewspørgsmål kan desuden tilgås i bilag 1 (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 183).

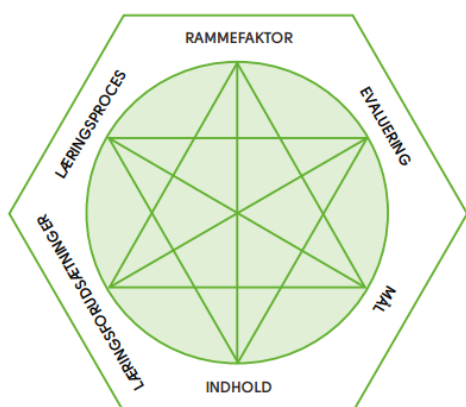
Da Hiim og Hipkes didaktiske relationsmodel både er skolens nye didaktiske model til undervisningsdifferentiering og samtidig er den model der anvendes i interviewguidens tematisering og desuden skal anvendes til at kategorisere informanternes udsagn redegøres der for modellen i nedenstående afsnit.

3. Hiim og HIPPES didaktiske relationsmodel

Den didaktiske relationsmodel blev oprindeligt udviklet af Bjørndal og Lieberg i 1978. Modellen bygger på en bredere opfattelse af didaktik men blev først for alvor udbredt i forbindelse med Hiim og HIPPES videreudvikling af modellen. Modellen er således bygget op omkring de seks didaktiske kategorier Læringsforudsætninger, rammefaktorer, mål, indhold, læreproces og vurdering. De seks didaktiske kategorier har alle en indbyrdes relation til hinanden, deraf navnet på den didaktiske relationsmodel (Hiim & Hippe, 2007).

Ud fra et analytisk perspektiv argumenterer Hiim og Hippe for, at modellen ikke er en metode til at kontrollere undervisningens praksis på, men snarere kan opfattes som et forståelsessystem, der gennem fortolkningsstrukturer kan anvendes til at forstå den pågældende undervisningspraksis, der er fokus på (Hiim & Hippe, 2007, s. 74-77).

Den didaktiske relationsmodel fremgår af nedenstående model og der redegøres i det følgende afsnit for relationerne mellem de didaktiske kategorier i modellen.



Hiim og HIPPES didaktiske relationsmodel.
(Aarkrog, 2018 s. 14)

3.1 Sammenhængen mellem de seks didaktiske kategorier

De seks didaktiske kategorier opfattes alle som dynamiske og foranderlige størrelser, hvor ændring i en kategori således vil medføre ændringer i modellens øvrige kategorier. Hiim og Hippe fremhæver dog elevernes læringsforudsætninger som noget særligt, da eleverne er dem, der konstituerer helheden. Elevernes læringsforudsætninger afhænger således af hvordan og med hvilke følelser, holdninger, færdigheder og forståelser eleven møder undervisningen, herunder på hvilken måde elevens ressourcer, udfordringer, familieforhold, værdisyn, samt sociokulturelle baggrund influerer. Ifølge Hiim og Hippe kræver

differentiering af undervisning således, at underviser har viden, forståelse og respekt for eleverne sociokulturelle baggrund og forudsætninger for læring (Hiim & Hippe, 2007, s. 78).

Elevernes forudsætninger er tæt forbundet med undervisningens mål, ramme, indhold, metode, og vurdering. Hiim og Hippe pointerer desuden, at elevens læringsforudsætninger pba. elevens udvikling og nye læreprocesser kontinuerligt vil ændre sig, hvilket nødvendiggør en løbende kortlægning af elevens forudsætninger for læring (Hiim & Hippe, 2007, s. 77--82). Hiim og Hippe definerer læringsforudsætninger som;

”De psykiske, fysiske, sociale og faglige muligheder og problemer, eleven har på forskellige områder i forhold til den aktuelle undervisning” (Hiim & Hippe, 2007, s. 134).

Under kategorien **rammer** indgår underviser ligeledes som en faktor, der har særlig indflydelse på elevernes læring. Hiim og Hippe betoner ligeledes, at underviserens bevidstgørelse omkring egne forudsætninger, kan være med til at styrke underviserens faglige og didaktiske udvikling. Kategorien rammer inkluderer desuden de faktorer, der begrænser eller fremmer den enkeltes læring (Hiim & Hippe, 2007, s. 78).

Kategorien **mål** er undervisningens hensigt, der også har fokus på elevernes udbytte af undervisningen. Graden af målpræcisering og opfyldelse afhænger således af den aktuelle situation. Målene har sammenhæng med elevernes forudsætninger og rammer. Hiim og Hippe betoner ligeledes, at målene bør tage udgangspunkt i hvad der er muligt for eleverne at opnå, samt i undervisningens faglige arbejdsmetoder og indhold. I uddannelsen og i undervisningen er der tale om mål på to forskellige planer. I forhold til undervisningsmål kan inddragelse af eleverne ligeledes have betydning for graden af deres engagement. Mål og indhold er således to kategorier, der er tæt knyttet til hinanden. (Hiim & Hippe, 2007, s. 78-79).

Kategorien **indhold** har desuden nogle emotionelle, intellektuelle og handlingsmæssige aspekter og defineres som det undervisningen skal handle om og den måde undervisningen skal tilrettelægges på. Det emotionelle aspekt har desuden en skjult side, hvor eleverne måske ikke lærer det, der var tiltænkt, hvilket kan gøre sig gældende fx hvis sammenhængen mellem mål, indhold, arbejdsmetoder og læringsforudsætninger ikke fremstår helt tydelig eller hvis viden optræder delvist skjult eller evt. figurerer som tavs viden. En anden faktor er videns tilegnelse og hvordan viden optræder. Videnssociologien foranlediger således nogle spørgsmål omkring, hvem indholdet skal passe til og hvilket værdisyn viden skal repræsentere. Hiim og Hippe betoner, at det er vigtigt, at eleven har medindflydelse på indholdet (Hiim & Hippe, 2007, s. 79-80).

Kategorien **læreproces** omhandler tilrettelæggelse af undervisning og stiller spørgsmål til; hvordan læringen skal foregå? og hvem der beslutter hvilke arbejdsmetoder, der skal anvendes? Læreprocessen kan således

tilrettelægges af både underviser og/eller elever. Hiim og Hippe betoner ligeledes, at principper som medbestemmelse, oplevelses orientering og sammenhæng mellem teori og praksis har stor værdi (Hiim & Hippe, 2007, s. 80-81).

Den sidste kategori er **evaluering/vurdering** og den kan både anvendes i forhold til undervisningsprocessen og elevernes læring. Evaluering/vurdering lægger op til spørgsmål som hvordan, hvem, Hvad og Hvorfor og inkluderer således også elevernes egen evaluering og vurdering. Disse hv-ord kan desuden være med til at fortælle noget om undervisningens resultater og hvordan undervisning og læring fungerer i den pågældende praksis (Hiim & Hippe, 2007, s. 81-82).

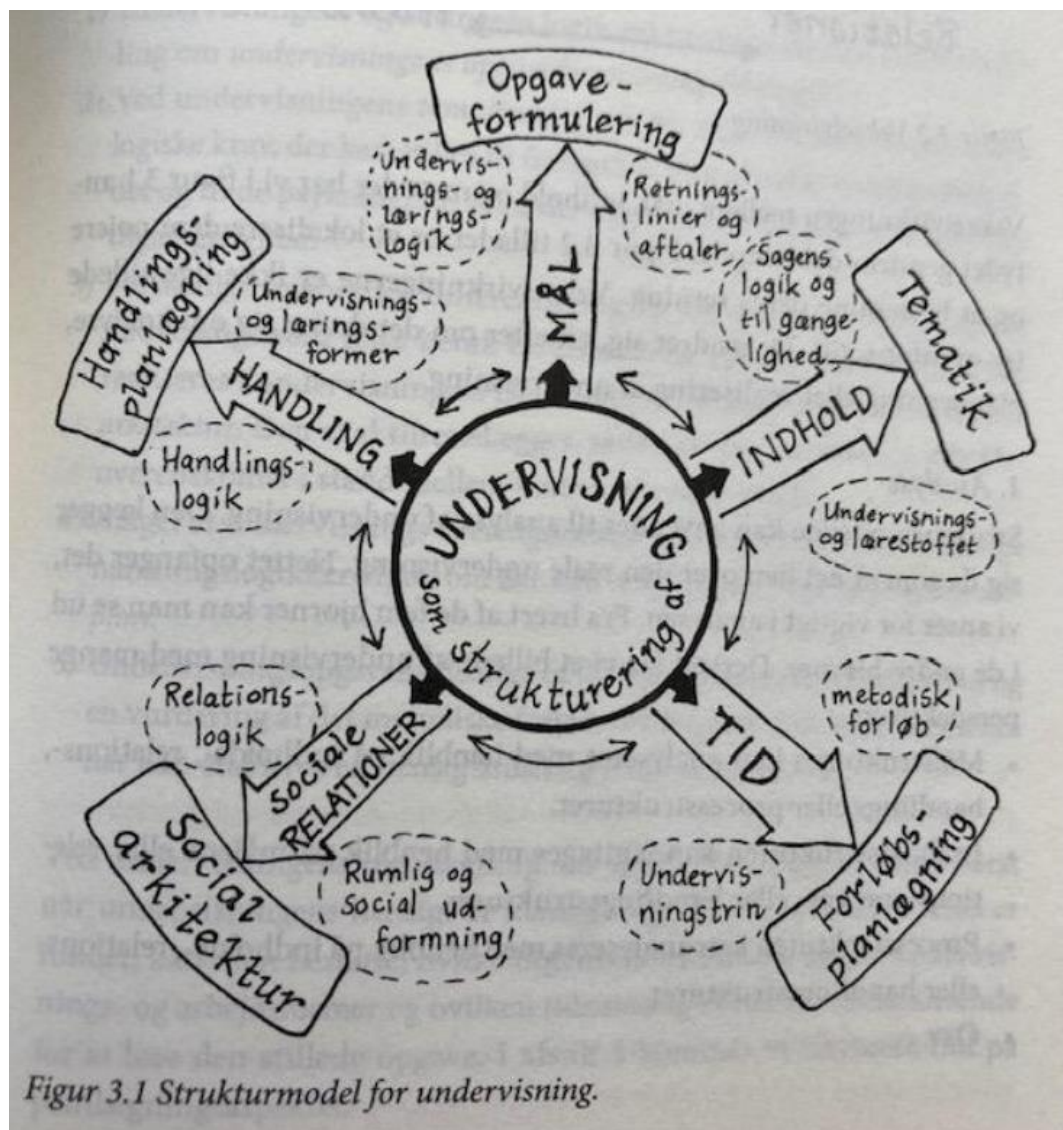
De seks kategorier i Hiim og HIPPES didaktiske relationsmodel danner således grundlag for underviserens planlægning og kan desuden anvendes til at analysere og reflektere over den gennemførte undervisning. Kategorierne i Hiim og HIPPES didaktiske relationsmodel anvendes som tidligere nævnt til at kategorisere specialets empiriske data.

Som teoriramme til at analysere de empiriske data anvendes Jank og Meyers teoretiske strukturmodel for undervisning, i det følgende afsnit redegøres, der således for Jank og Meyers teori om didaktisk strukturering.

4. Jank og Meyer- Didaktisk strukturering

Jank og Meyer definerer didaktik som undervisningens og læringens teori og praksis og betoner ligeledes, at didaktik er en videnskab. Didaktikkens opgave og genstand er derfor at støtte underviser og den lærende i undervisnings- og læringssituationer, samt reflektere og forholde didaktikkens kriterier ud fra menneskers aktuelle behov og samfundets udvikling. Det centrale i didaktikken er således både underviserens og den lærendes didaktiske måde at handle på (Jank & Meyer, 2006, s. 17-21).

Jank og Meyer har udviklet en strukturmodel for undervisning, der kan identificere forskellige elementer, der spiller en rolle i forskellige undervisningssituationer i praksis. Jank og Meyers strukturmodel for undervisning er således en teoretisk ramme, der sigter mod at beskrive og analysere undervisningsprocesser. Modellen beskæftiger sig med ni hv-ord, der har til hensigt at kvalificere den didaktiske handlen i forhold til underviser og elever. I modellen indgår ligeledes ni grundbegreber, som har betydning for undervisningens kvalitet og som sammen med de fem strukturelementer; mål-, indholds-, social-, handlings- og processtruktur giver en helhedsorienteret tilgang i forhold til undervisningens strukturelle logik – se nedenstående strukturmodel for undervisning (Jank & Meyer, 2006).

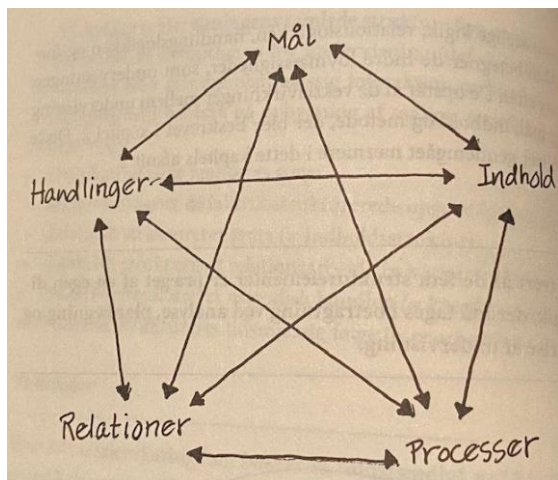


Figur 3.1 Strukturmodel for undervisning (Jank & Meyer, 2006, s. 65)

Strukturmodellen kan anvendes som analyseredskab ud fra forskellige erkendelsesinteresser og derved pege på flere perspektiver i undervisningens struktur og forskellige logikker fx undervisnings- og læringslogik, sagslogik, relations logik, handlingslogik og forløb logik. Modellens fem strukturelementer er hver især ligeledes præget af deres egen didaktiske logik, som kræver en særlig opmærksomhed i forbindelse med analyse, planlægning og gennemførelse af undervisning (Jank & Meyer, 2006, s. 64-65).

Strukturmodellen repræsenterer desuden en samling af analytiske faktorer, der kan være med til at beskrive og visualisere den grad af kompleksitet, som undervisning repræsenterer. De analytiske faktorer er

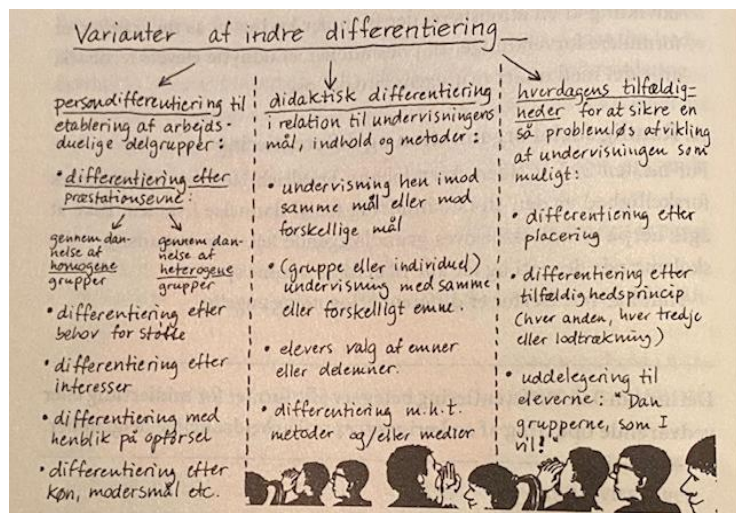
afbilledet i nedenstående figur. I figuren visualiseres den vekselvirkning og kompleksitet, der foregår mellem strukturmodellens fem analytiske faktorer; mål, indhold, processer, relationer og handlinger – se nedenstående.



Figur 3.2 Vekselvirkning (Jank & Meyer, 2006, s. 66).

I planlægningen af undervisningen må underviser således forholde sig til de fem strukturelementer. Umiddelbart kan Jank og Meyers strukturmodel for undervisning ikke anvendes til at planlægge undervisning, men den kan være med til at definere retningen og beskrive planlægningsarbejdet omkring undervisning. Undervisning er ligeledes bundet af nogle betingelser i form af personbundne-, institutionelle-, samfundsmæssige og strukturelle rammer, som kan have indflydelse på hvordan undervisning tilrettelægges (Jank & Meyer, 2006, s. 70).

Jank og Meyer betoner dermed, at underviser må overveje hvilke former for undervisning, der er relevant i forhold til undervisningen indhold og hvordan underviser kan skabe rum for relations dannelse og sociale aktiviteter i sin undervisningsdifferentiering. Differentiering hører således til undervisningens sociale struktur, som kan opdeles i en ydre institutionaliseret side, samt en indre og mere omfattende side. Den indre side definerer desuden relations arbejdet og den interaktionskultur, der eksisterer mellem underviser og elever i undervisningsprocessen. Jank og Meyer opdeler den indre differentiering i de tre varianter; persondifferentiering, didaktisk differentiering og hverdagens tilfældigheder - se figur 3.4 Indre differentiering i nedenstående model (Jank & Meyer, 2006, s. 80).



figur 3.4 Indre differentiering (Jank & Meyer, 2006, s. 80).

Figuren synliggør kompleksiteten og nogle af de forskellige muligheder, der er i forhold til differentiere undervisning. Jank og Meyer betoner at undervisningens indre struktur, har til hensigt at tilgodese flere forskellige og vigtige elementer i undervisningsprocessen. Den indre differentiering skal bl.a. tilpasses elevernes læringsforudsætninger ud fra et ønske om at gøre undervisningen mere effektiv og mangfoldig. Elementerne i den indre differentiering skal desuden gøre det muligt at skabe et pædagogisk og fagligt rum, hvor eleverne lærer at forholde sig til menneskers forskellige individualitet. Den indre differentiering skal ligeledes være med til at give eleverne erfaringer gennem sociale læreprocesser og understøtte elevernes evne til samarbejde. Differentiering i undervisningen er ikke et mål i sig selv men en metodik, der i et didaktisk perspektiv er nødvendig for give eleverne mulighed for at integrere sig i den pågældende undervisning. (Jank & Meyer, 2006, s. 78-81).

Socialstrukturens indre side udgør desuden det relations arbejde, der er nødvendig for at skabe et læringsmiljø, der fremmer den sociale interaktion og samarbejdet mellem eleverne. Jank og Meyer betoner at en vigtig faktor er, hvordan underviser møder eleverne. Underviser og elevers relationer og interaktionskultur er desuden med til at forme og danne eleverne, samt give eleverne mulighed for at sætte sig nogle mål og organisere deres læringsproces (Jank & Meyer, 2006, s. 81-82).

I den henseende opererer den tyske pædagog og didaktiker Wolfgang Klafki (Klafki) ligeledes med nogle grundlæggende spørgsmål, der kan have betydning for hvordan eleverne opfatter den pågældende undervisning (Jank & Meyer, 2006, s. 165). I næste afsnit redegøres der således for Klafkis fem grundlæggende spørgsmål.

4.1 Klafki – 5 grundspørgsmål i tilrettelæggelsen af undervisning

Klafki har formuleret fem grundspørgsmål, som han anså som vigtige at fortolke i tilrettelæggelsen af undervisning. Klafki betoner, at de fem spørgsmål kan anvendes af underviser, som et refleksivt redskab i tilrettelæggelsen af undervisning. Det første spørgsmål omhandler temaets eksemplariske betydning for eleverne, og kan forklares ud fra indholdets muligheder for at skabe læring hos eleverne, herunder undervisningens hensigt. Undervisningens hensigt er dog præsriptiv, hvilket forårsager, at resultatet af undervisningen vil afhænge af underviser og elevers sociale interaktioner, når undervisningen iscenesættes (Jank & Meyer, 2006, s. 165-168).

Det andet spørgsmål handler om temaets betydning for elevernes fremtid, hvilket indikerer, at temaet skal give mening for eleverne. Det tredje spørgsmål handler om indholdets struktur og om indholdet er forståeligt for eleverne. Det fjerde spørgsmål handler om hvilke almene forhold, indholdet åbner op for ud fra en eksemplarisk betydning og det femte og sidste spørgsmål tager udgangspunkt i om indholdet i undervisningen er tilgængelighed for eleverne (Jank & Meyer, 2006, s. 165-166).

I tilrettelæggelsen af undervisning giver det desuden mening at stille spørgsmålet ”hvorforskal eleverne lære?” I dette spørgsmål gemmer der sig desuden et dannelsesideal og en værdidom (Jank & Meyer, 2006, s. 29). Undervisning handler således også om elevernes identitet og deres udvikling i forhold til den profession, som de uddanner sig til. Det handler således om hvem de er som menneske og hvem de ønsker at være... (Heggen, 2019).

Ifølge Jank og Meyer kan Klafkis fem grundelementer og klafkis teori om den kategoriale dannelse være med til at anskueliggøre mulighederne for dannelse i det indhold, som underviserne har planlagt i deres læseplaner (Jank & Meyer, 2006, s. 178). I det følgende afsnit redegøres der således for Klafkis teori om kategorial dannelse.

4.2 Klafki- kategoriale dannelse og den dobbelte åbning

I Klafkis kategoriale dannelses-teori er det centrale det dialektiske forhold mellem subjektet som i specialet, er eleven og det objektive som i denne kontekst kan defineres som undervisningens faglige indhold. Den dobbelte åbning signalerer således, at eleverne må åbnes for det kategoriale og erfaringsmæssige indhold i undervisningen og at det kategoriale indhold i undervisningen ligeledes må åbnes for eleverne. Der er således tale om dannelse, når det faglige indhold i undervisningen giver mening og får betydning for eleven (Jank & Meyer, 2006, s. 176-178).

Klafkis definerer ordret dannelse som;

”Dannelse er kategorial dannelse i den dobbeltbetydning, at en virkelighed kategorialt har åbnet sig for et menneske og dette menneske netop selv er blevet åbnet for denne virkelighed – takket være indsigt, erfaringer, oplevelser af kategorial art som dette menneske selv har fuldbyrdet” (Klafki, 1983, s. 62), (Jank & Meyer, 2006, s. 177).

Dannelse kan derfor defineres som en form for eksistentiel udvikling af eleven, hvor eleven tilegner sig forskellige kategorier af viden og erfaring, der medfører kompetence. Den dobbelte åbning i Klafkis kategoriale dannelsesteori handler således om, hvordan subjektet gennem mødet med forskellige objekter danner og udvikler sin personlige og professionelle identitet (Jank & Meyer, 2006, s. 163-200).

Klafkis didaktiske analyse og kategoriale dannelsesteori om den dobbelte åbning anvendes i analysens diskuterende del hvilket der redegøres for I næste afsnit der omhandler analyse af specialets empiriske data.

5. Analyse

For at kunne identificere og analysere de grundlæggende elementer i informanternes udsagn i de to kvalitative fokusgruppe interview ud fra specialets problemformulering som lyder; **” I hvilken udstrækning kan læringsstile anvendes som et differentieringsredskab i undervisningen på en social- og sundhedsskole? Herunder hvilke faglige, pædagogiske og didaktiske overvejelser medfører en sådan anvendelse?”** anvendes den teori, der omhandler Jank og Meyers teoretiske strukturmodel for undervisning og Klafkis fem grundelementer i hans didaktiske analyse, samt Klafkis teori om kategorial dannelse i et hermeneutisk perspektiv.

Hermeneutikken fokuserer på fortolkning og forståelse og i et hermeneutisk perspektiv, er det centrale således at belyse konteksten for, hvordan fænomenet læringsstile er praktiseret på Social- og sundhedsskolen, i den periode den didaktiske model for differentiering har fungeret som ramme for underviserne, herunder hvilke for- forståelser og erfaringer underviserne har med læringsstile og differentiering og hvordan det har påvirket deres forståelse af undervisningsdifferentiering. Empirien fra de to forskningsinterview udgør per definition således den sociale praksis, der er genstand for analyse af hvordan fænomenet læringsstile er praktiseret (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 392).

Grundet et omfattende datamateriale og for at skabe overblik, deles analysen overordnet op i en beskrivende del, en undersøgende del og en diskuterende del. Første del beskriver overordnet de faktorer

informerne forstår som udfordringer i deres tilrettelæggelse af undervisning med udgangspunkt i Hiim og Hippes didaktiske relationsmodel. (Hiim & Hippe, 2007).

Del to, som er analysens undersøgende del, deles op i de tre tematiske områder, der ønskes belyst i forhold til specialets problemformulering. I analysen af de tre temaer, anvendes Jank og Meyers strukturmodel for undervisning som teoriramme (Jank & Meyer, 2006). De temaer der belyses i analysen anden del er;

1. Elevernes læring
2. Sagslogik og tilgængelighed
3. Underviserens forudsætninger

I del tre som er specialets diskuterende del, anvendes Klafkis didaktiske analyse og klafkis teori om kategorial dannelse og den dobbelte åbning til at diskutere og vurdere analysens fund og resultater.

I del analyse 1 følger således et beskrivende view af empirien fra de to kvalitative fokusgruppe interview.

5.1 Del analyse 1- Beskrivelse af det empiriske materiale

I beskrivelsen anvendes Hiim og Hippes didaktiske relationsmodel som forståelsesramme til at redegøre for de vilkårlige betingelser, informanterne giver udtryk for i deres udsagn vedr. læringsstile og differentiering i undervisningen på Social- og sundhedsskolen (Hiim & Hippe, 2007, s. 74-77).

Differentiering forudsætter således, at underviser har viden, forståelse og respekt for elevernes sociokulturelle baggrund og deres forudsætninger for læring. Læreprocessen må ligeledes tage udgangspunkt i elevernes læringsforudsætninger. I Hiim og Hippes didaktiske relationsmodel er elevernes forudsætninger tæt forbundet med undervisningens mål, ramme, indhold, metode og vurdering (Hiim & Hippe, 2007, s. 78-82). Overskrifterne i nedenstående beskrivelse har derfor til hensigt at skabe et billede af, hvordan kategorierne i Hiim og Hippes relationsmodel kommer til syne i det empiriske materiale.

Læringsforudsætninger

I de to fokusgruppe interview omtaler informanterne generelt differentiering som en vigtig men kompleks opgave. Underviserne giver udtryk for, at der er store forskelle i elevernes personlige og faglige forudsætninger for læring og den forforståelse, som eleverne kommer med. Informanterne nævner fx faktorer som elevernes store diversitet i alder og erfaring samt, faktorer som ordblindhed og sproglige udfordringer. Derudover nævner informanterne også, at flere elever er sårbare og at nogle af disse elever angiver en diagnose som en udfordring for deres læringspotentialer (Bilag 2 og 3).

I forhold til undervisernes opgave med differentiering, er der flere lighedspunkter mellem informanternes udsagn. Informanterne nævner således, at elevernes forskellige læringsforudsætninger kan være en væsentlig udfordring for deres tilrettelæggelse af undervisning (Bilag 2 og 3). Elevernes læringsforudsætninger afhænger både af sociokulturelle forhold, herunder med hvilke følelser, holdninger, færdigheder og forståelser eleven møder undervisningen, samt elevens ressourcer og eventuelle udfordringer (Hiim & Hippe, 2007, s. 78).

Rammer

I forhold til rammefaktorer nævner informanterne bl.a. udfordringer som tiden, der er til rådighed til at planlægge og strukturere deres undervisning. Informanterne beskriver desuden, at der er en form for stoftrængsel i forhold til den undervisnings tid, der er til rådighed til eleverne. Samtidig giver tilrettelæggelsen af undervisningen udfordringer, når der skal tilrettelægges forskellige former for praksis undervisning, som simulation, færdighedstræning og velfærdsteknologi, samt når der skal tilrettelægges undervisning i samlæste klasser, da disse undervisningsformer kræver ekstra overblik og forberedelsestid (bilag 2 og 3).

Alle informanterne angiver, at de anvender læringsstile i deres tilrettelæggelse af undervisningen enten bevidst eller ubevidst men pointerer også, at anvendelsen afhænger af rammerne for deres undervisning. Informanterne giver ligeledes udtryk for, at de ikke kan undgå at tænke læringsstile ind pga. den store mangfoldighed blandt eleverne på de forskellige uddannelser. Informanterne ville gerne kortlægge elevernes læringsstile, hvis rammerne var til det (bilag 2 og 3).

Rammerne inkluderer således de faktorer, der er med til at fremme eller begrænse elevernes læring (Hiim & Hippe, 2007, s. 78).

Mål

Informanterne nævner desuden, at det kan være en udfordring at oversætte fagmålene, så de giver mening for eleverne i undervisningen. De giver generelt udtryk for, at fagmålene kan være svære at forstå for eleverne og betoner desuden, at elevernes læringsforudsætninger kan have en sammenhæng med fagmålenes tilgængelighed (Bilag 2, s.8). De peger ligeledes på nogle strukturelle og organisatoriske udfordringer, som classesammensætning, herunder samlæsning af klasser, hvor der er nogle faglige udfordringer i forhold til undervisningens indhold, da det ene hold undervises i gamle fagbøger og de nye elever undervises i nye fagbøger (Bilag 2 og 3). Mål og indhold er således to kategorier, der er tæt forbundet. Målene har ligeledes sammenhæng med elevernes læringsforudsætninger og bør tilpasses efter

hvad der er muligt for eleverne at opnå, samt tage udgangspunkt i undervisningens indhold og faglige metoder (Hiim & Hippe, 2007, s. 78-79).

Indhold

I forhold til undervisningens indhold betoner informanterne, at læseplanen er et vigtigt redskab i deres tilrettelæggelse af undervisning, da det er i læseplanen at undervisningens tema, hensigt og indhold synliggøres for eleverne. Flere af informanterne udtrykker ligeledes, at deres anvendelse af læringsstile starter ved læseplanen. De nævner bl.a. flipped learning og andre forskellige redskaber mhp. at tilgodese elevernes læringsstile under elevernes forberedelse. Underviserne forsøger således at tilrettelægge deres undervisning med udgangspunkt i visuelle, auditive, kinæstetiske og taktile læringskanaler med mhp. at varierer deres undervisning og tilgodese så mange elever, som det er muligt (Bilag 2 og 3). I forhold til indholdet kan udfordringen være at eleverne måske ikke lærer det, der var tiltænkt, hvilket kan skyldes uoverensstemmelser mellem læringsforudsætninger, mål, indhold og arbejdsmetoder eller hvis viden optræder tavst (Hiim & Hippe, 2007, s. 79-80).

Læreproces

Informanterne forstår læringsstile som et redskab, hvor man tager udgangspunkt i hvordan den enkelte elev lærer bedst og hvordan eleven omsætter det stof, der skal læres. Informanterne nævner, at læringsstile både omfatter auditive-, visuelle-, taktile- og kinæstetiske læringsstile, men betoner også at læringsstile egentlig er et mere omfattende begreb, da det fx også handler om elevens individuelle præferencer som fx hvilke omgivelser eleven lærer bedst i og om eleven lærer bedst gennem billedsprog eller metaforer osv. (Bilag 2 og 3).

Flere af informanterne betoner desuden, at sproget hos flere af de tosprogede elever er en barriere, i forhold til at eleverne ikke altid forstår, hvad der er på spil i undervisningen. Eleverne er udfordret på, at de først skal oversætte indholdet i undervisningen til deres eget sprog, før det giver mening for dem. De tosprogede elever er derfor afhængige af, at der fx anvendes kropssprog og visuelle elementer i undervisningen. Informanterne forsøger derfor at varierer deres undervisning, for at tilgodese så mange elever som muligt. (Bilag 2 og 3).

Informanterne betoner ligeledes at jo mere erfaring, underviser har med differentiering af undervisning, jo nemmere er det at inddrage læringsstile og jo bedre mener de, at de er i stand til at facilitere undervisningen. De betoner desuden, at læringsstile som differentieringsredskab giver god mening i forhold til gruppen af erhvervsskoleelever.

Hiim og Hippe beskriver elevernes læringsforudsætninger som den kategori, der binder de enkelte kategorier i den didaktiske relationsmodel sammen (Hiim & Hippe, 2007, s. 77-82). Elevernes læringsforudsætninger har således indflydelse på elevernes læring. Delanalyse 2, der præsenteres i det følgende afsnit, har således fokus på elevernes læring.

5.2 Del analyse 2- Elevernes læring

I del analyse 2 der handler om, hvordan underviserne forholder sig til elevernes læring, anvendes Jank og Meyers strukturmodel for undervisning som analyseredskab (Jank & Meyer, 2006).

I Hiim og HIPPES didaktiske relationsmodel som udgør forståelsesrammen i analysen, er elevernes læringsforudsætninger det primære, da det er eleverne, der er med til at give et billede af helheden i Social- og sundhedsskolens undervisningspraksis (Hiim & Hippe, 2007).

Ved hjælp af principperne i den hermeneutiske cirkel, giver informanternes forskellige udsagn mulighed for at kigge på, hvordan underviserne forholder sig til elevernes læring (Birkler, 2021, s. 111-120). Elevernes læringsforudsætninger er ikke stationære, da elevernes læringsforudsætninger vil ændre sig i forhold til elevens individuelle udvikling og tilegnelse af viden (Hiim & Hippe, 2007, s. 77--82).

I Social- og sundhedsskolens strategi er der et ønske og en forventning om, at underviserteamet skaber de bedst mulige rammer for elevernes læring ved at differentiere og nuancere undervisningens didaktiske indhold, struktur og metode efter elevernes forudsætninger. Strategien henviser ligeledes til en læringsforståelse, der gennem meningsfyldt engagement og passende forstyrrelser giver eleverne mulighed for at udvikle deres faglige dannelse (Social- og sundhedsskolen Fredericia Vejle Horsens, 2019).

I de to fokusgruppe interview opfordres informanterne derfor til at fortælle lidt om, ***hvordan elevernes baggrund påvirker deres overvejelser i forhold til tilrettelæggelsen af undervisningen?***

Informanterne giver generelt udtryk for, at det er nemmere at tilrettelægge undervisning efter elevernes læringsforudsætninger, når de kender eleverne og kan tage udgangspunkt i deres forudsætninger, men nævner også, at der er nogle udfordringer i forhold til at tage udgangspunkt i elevernes læringsforudsætninger. Flere af informanterne på social og sundhedsskolen giver således udtryk for, at de oplever udfordringer med at iscenesætte undervisning, der kan skabe muligheder for læring for alle elever i en klasse. Underviserne forsøger derfor at tilrettelægge deres undervisning med udgangspunkt i visuelle, auditive, kinæstetiske og taktile læringskanaler med mhp. at varierer deres undervisning og tilgodese så mange elever, som det er muligt (Bilag 2, s.4).

Informant C siger;

"Jeg tænker vi er rigtig udfordret på de her forudsætninger, fordi der er så stor variation i vores elever, altså det er jo fra de helt unge elever til elever, der er i fyrrer- og halvtredserne, hvor nogen kommer med erhvervserfaring og andre kommer direkte fra skolen. Så det er jo hele paletten, det spænder virkelig bredt i forhold til forudsætningerne..." (Bilag 2, s.4).

Informant C giver desuden udtryk for, at hun forsøger at finde noget eleverne kan være fælles om, som fx oplevelser fra deres første praktik eller en dokumentar, som de kan se sammen, netop for at skabe nogle fælles oplevelser og relationer blandt eleverne (Bilag 2, s.4).

Informant C giver således udtryk for, at elevernes mangfoldighed og måder at lære på kan være en udfordring i forhold til at tilrettelægge undervisningen ud fra elevernes læringsforudsætninger. Ifølge Jank og Meyer hænger spørgsmålet om "Hvordan der skal læres?" uløseligt sammen med elevernes læringsforudsætninger og giver i stigende grad udfordringer i forhold til hvilke metoder og fremgangsmåder underviserne skal benytte i deres undervisning (Jank & Meyer, 2006, s. 27).

Informant C giver desuden udtryk for, at undervisningen er betinget af nogle personlige, sociale og institutionelle rammer, hvor det kan være en udfordring, at eleverne kommer med så forskellige forudsætninger og skal have undervisning sammen. **Informant C** betoner således, at der er nogle betingelsesstrukturer, som undervisningen afhænger af (Jank & Meyer, 2006, s. 69).

Informant C forsøger derfor at give eleverne mulighed for relations dannelse i undervisningen, hvilket også kan give eleverne mulighed for at stilladse hinanden i undervisningen (Skibsted, Svendsen, Østergaard, & Langager, 2015, s. 28).

Ifølge Jank og Meyer har undervisningens sociale struktur både en ydre og en indre side. I informanternes udsagn giver de udtryk for, at de ofte er udfordret af den ydre side som rummer den sammensætning af klasser, som underviserne ikke selv har indflydelse på. For underviserne, er den store mangfoldighed således en præmis underviserne ikke kan ændre på. Den ydre side kan således påvirke interaktionen mellem underviser og elever, hvor den indre side kommer til syne i det relations arbejde, som skal fremme elevernes læring og således også stiller krav til undervisernes tilrettelæggelse af undervisning (Jank & Meyer, 2006, s. 77-78).

For at fremme elevernes læring må underviserne således reflektere over undervisningens tilrettelæggelse og struktur i forhold til undervisningens tema. Underviseren må derfor afklare rammerne og sætte betingelserne, samt formulere undervisningens hensigt og indhold, herunder afklare hvilke

undervisningsformer og metoder, der egner til den pågældende undervisning. Undervisningens sociale struktur rummer således de differentierings- foranstaltninger og tiltag, der er med til at bestemme undervisningens forløb (Jank & Meyer, 2006, s. 95-98). Undervisningens indre differentiering kan således have stor betydning for, hvordan elevernes mangfoldighed inddrages og tilgodeses i undervisningen på social- og sundhedsskolen.

I følge Jank og Meyer er differentiering ikke et mål i sig selv men legitimeres, når stærke og svage elever eller elever med specialpædagogiske eller andre udfordringer skal undervises sammen. Den indre differentiering kan således hjælpe underviserne på Social- og sundhedsskolen med at gøre undervisningen mere mangfoldig. En mangfoldig undervisning stiller ligeledes krav til underviserne om at udfolde flere perspektiver i forhold til undervisningens tema. For at effektivere læringen er det derfor vigtigt, at underviserne så vidt det er muligt, forsøger at tilpasse undervisningens indhold efter elevernes individuelle læringsforudsætninger (Jank & Meyer, 2006, s. 78-82).

Underviserne omtaler generelt elevernes læringsforudsætninger som problematisk i forhold til deres tilrettelæggelse af undervisning og har derfor ikke fokus på de muligheder, elevernes mangfoldighed giver for elevernes læring.

Informant D nævner ligeledes vigtigheden af at få fat i elevernes forforståelse, men nævner også at det kan være svært i forhold til de tosprogede elever. I følge Jank og Meyer bidrager elever og underviser sammen med objektive og subjektive forudsætninger, når undervisningen iscenesættes. Undervisningen giver således mulighed for at både elevernes og undervisernes forforståelse kan sættes i spil og give anledning til nogle nye forståelser. Jank og Meyer pointerer ligeledes, at det er vigtigt både at inddrage undervisernes undervisningskompetencer og elevernes læringsforudsætninger, når undervisningens betingelser analyseres (Jank & Meyer, 2006, s. 69).

Jank og Meyer betoner ligeledes at næsten alle betingelser teoretisk set, kan ændres men at det i praksis ikke altid kan lade sig gøre. Undervisningens betingelser er således bundet op på henholdsvis personbundne rammer, institutionelle faktorer og nogle samfundsmæssige rammebetingelser (Jank & Meyer, 2006, s. 69-70).

I praksis betyder det, at underviserne på Social- og sundhedsskolen ikke har indflydelse på undervisningens ydre sociale struktur, der bestemmer classesammensætningen. Underviserne kan derfor ikke ændre på præmissen omkring den store diversitet i forhold til elevernes alder, viden og erfaring i en klasse, men har indflydelse på undervisningens indre sociale struktur gennem forskellige differentieringstiltag (Jank & Meyer, 2006, s. 79).

Informant A nævner desuden, at rigtig mange af de tosprogede elever, har svært ved at læse eller få læst, hvilket giver eleverne udfordringer i forhold til at forstå teorien. For at inddrage disse elever, er det nødvendigt, at hun er meget praksisorienteret i sin undervisning og bevist om at anvende kropssprog og hjælpemidler. **Informant A** betoner ligeledes, at hun prøver at tilrettelægge sin undervisning så den også indeholder visuelle, auditive, kinæstetiske og taktile elementer. **Informant A** giver ligeledes udtryk for, at hun oplever at jo mere praksisorienteret hun er, jo bedre forstår disse elever teorien (Bilag 2, s.5).

Ifølge Jank og Meyer kan den didaktiske iscenesættelse af undervisning skabe en form for billedlig fremstilling af virkeligheden i den verden, der udgøres af skolen. Jank og Meyer betoner således, at symboliseringsformer kan anvendes som en form for sprogligt medie både af undervisere og elever. I informant A's praksisorienterede undervisning giver inddragelse af kropssprog og hjælpemidler derfor ikke kun et billede på en virkelighed, men kan således også være med til at skabe en ny virkelighed for de tosprogede elever (Jank & Meyer, 2006, s. 12-14). Informant A's praksisorienterede Iscenesættelse kan således skabe mulighed for, at de tosprogede elever gennem fortolkning af forskellige symboliseringsformer kan skabe mening, der kan føre til læring.

Ud fra forståelsesrammen i Hiim og Hippes didaktiske relationsmodel kan læreprocesser tilrettelægges af underviser eller elever, eller af underviser og elever i fællesskab. Hv-ord kan desuden være med til at belyse hvordan undervisning og læring fungerer i en pågældende undervisning i pædagogisk praksis (Hiim & Hippe, 2007, s. 81-82).

I forhold til elevernes læring og specialets problemformulering stiller moderator derfor informanterne i de to fokusgrupper følgende spørgsmål; ***"Hvis I tænker tilbage på de sidste 3-4 år, hvordan har I så inddraget læringsstile i jeres tilrettelæggelse af undervisningen?"***

Informanterne giver udtryk for at læringsstile, kropssprog og praksisorienteret undervisning er vigtige elementer i deres tilrettelæggelse af undervisning, men pointerer også at kendskab til klassens elever, tiden der er til rådighed, og den faglige stoftrængsel er faktorer, der påvirker i hvilken udstrækning underviserne kan tilgodese elevernes læringsstile (bilag 2 og 3).

Informant E nævner desuden, at når hun tænker tilbage, var der engang hvor man gik meget op i at teste og kortlægge elevernes læringsstile, men da det var for tidskrævende, tester man ikke rigtig elevernes læringsstile mere. Hun ved godt, at nogen helst vil lytte og andre læse men giver udtryk for, at det er svært at tage hensyn til det hele (bilag 3, s.10-11).

Informant C siger desuden;

”Vi kan simpelthen ikke undgå at tænke læringsstile ind i vores forberedelse, fordi vores klasser er så variable i forhold til alder og erhvervserfaring og hvad man ved noget om i forvejen (...) altså deres forudsætninger- det er jo hele spektret, det er jo meget, meget bredt, og vi skal ramme dem alle sammen” (bilag 2, s.8).

Informant C's udsagn foranlediger nogle spørgsmål omkring hvem indholdet skal passe til og hvilket værdisyn viden skal repræsentere. **Informant C betoner**, at viden er repræsenteret i eleverne forskellige baggrunde og erfaringer, hvor elevernes forståelse af verden er baseret på deres oplevelser og de sammenhænge som de indgår i (Hiim & Hippe, 2007, s. 79-80).

Informant C betoner, at læringsstile er et vigtigt redskab, når underviserne skal tilrettelægge deres undervisning pga. elevernes store mangfoldighed og diversitet i alder og erhvervserfaring. **Informant C** giver således udtryk for en forståelse af, at læringsstile er et nødvendigt redskab for at skabe læring hos eleverne. Læringsstile lægger som differentieringsredskab op til hv-spørgsmålet; hvordan der skal læres, som er et metodespørgsmål, der ifølge Jank og Meyer tilsyneladende får en stadig større prioritet i skolernes undervisning. Ifølge Jank og Meyer er elevernes læringsforudsætninger ikke givet, men må i stigende omfang skabes gennem underviserens metodiske arbejde (Jank & Meyer, 2006, s. 27).

Ulemperne ved at anvende læringsstile som differentieringsredskab omhandler ifølge informanterne de tidligere nævnte organisatoriske-, og strukturelle rammer, herunder tidsaspektet og udfordringer med at kunne tilgodese alle elevernes læringsstile i en klasse. En af underviserne pointerer desuden, at det kan være en udfordring for nogle elever, hvis de får rigtig mange valgmuligheder, og at underviser således kan reducere kompleksiteten for eleverne ved ikke at give eleverne for mange valgmuligheder, når hun iscenesætter sin undervisning (Jank & Meyer, 2006, s. 116).

En af informanterne nævner desuden de mange muligheder, der er for at inddrage læringsstile og kommer med et eksempel hvor hun spørger til om underviser inviterer eleverne ud i sofaen i undervisningstiden? Informanten svarer selv;

”Nej det gør vi ikke, ligesom vi måske ikke synes, at eleverne skal spise mens de har undervisning” (bilag 2.).

I forhold til at læringsstile lægger op til sådanne muligheder, betoner informanterne, at undervisningen også har til hensigt at lære eleverne om normer og dannelse. Undervisning handler således også om elevernes identitet og udvikling af professionsidentitet (Heggen, 2019).

Underviserne giver generelt udtryk for, at de forsøger at tilrettelægge deres undervisning ud fra elevernes læringsforudsætninger, når de kender eleverne, men at rammerne ikke er der til at inddrage eleverne i det omfang, som de ønsker (Bilag 2 og 3). Da de to af informanterne er nye på skolen, men har erfaringer med læringsstile fra tidligere beskæftigelse. Stiller moderator følgende spørgsmål; ***”hvordan influerer læringsstile på jeres tilrettelæggelse af undervisning, når Hiim og Hippe er skolens nye didaktiske redskab?”***

Informant F svarer, at hun tænker at læringsstile ligger implicit i læringsforudsætningerne i Hiim og HIPPES model og spørger om de andre er enige i det. De andre informanter samtykker og flere giver udtryk for at de måske ubevidst har brugt Hiim og HIPPES didaktisk relationsmodel i deres tilrettelæggelse (Bilag 3, s.12). I den anden fokusgruppe stilles spørgsmålet lidt anderledes da informanterne generelt omtaler læringsstile i forbindelse med differentiering. Moderator spørger således; ***”Hvad tænker I forskellen er på at tage udgangspunkt i elevernes læringsforudsætninger og elevernes læringsstile?”***

Informant B svarer at hun tænker læringsforudsætninger mere end læringsstile, da læringsstile er en del af elevernes læringsforudsætninger. Hun giver også udtryk for at der kan være noget i læringsforudsætningerne som blokerer eller fremmer læring – nogle andre aspekter end læringsstile (Bilag2, s.22).

Begge fokusgrupper betoner således, at læringsstile er en del af elevernes læringsforudsætninger.

Informant B argumenterer ligeledes for, at læringsforudsætninger er et bredere begreb end læringsstile og betoner, at der i elevernes læringsforudsætninger både kan være faktorer, der blokerer eller fremmer elevernes læring.

Jank og Meyer betoner ligeledes, at de stadig stigende krav i accelerationssamfundet, stiller krav til eleverne. Det er derfor vigtigt, at underviserne inddrager eleverne og giver dem mulighed for at arbejde selvstændigt i undervisningen, hvilket kan give eleverne mulighed for at udvikle nogle grundkompetencer i forhold til deres dannelse og kommende arbejde som social- og sundhedsassistenter. Det er således vigtigt, at underviserne på social- og sundhedsskolen inddrager og tilrettelægger deres undervisning, så eleverne involveres og får mulighed for at tage ejerskab for deres egen læringsproces mhp. på at udvikle elevernes faglige kompetencer (Jank & Meyer, 2006, s. 27-28).

Opsamling på den tematiske analyse af hvordan underviserne forholder til elevernes læring

Den tematiske analyse peger på, at underviserne er underlagt nogle samfundsmæssige og institutionelle betingelser, som gør at de ikke har indflydelse på undervisningens ydre sociale struktur, der bestemmer classesammensætningen. Underviserne kan derfor ikke ændre på præmissen omkring den store diversitet i forhold til elevernes alder, viden og erfaring i en klasse. Sammen med eleverne har de dog en stor indflydelse på undervisningens indre sociale struktur, der gennem tilrettelæggelse af forskellige differentieringstiltag, kan være med til at iscenesætte undervisning og skabe muligheder for læring.

Underviserne forsøger desuden at tilrettelægge deres undervisning ud fra elevernes læringsforudsætninger, men er udfordret på, at rammerne ikke er der til at inddrage eleverne i det omfang, som de ønsker. Informanterne i de to fokusgrupper betoner desuden, at læringsforudsætninger er et bredere begreb end læringsstile, hvor der kan være andre faktorer end læringsstile der blokerer eller fremmer elevernes læring. Underviserne omtaler generelt elevernes læringsforudsætninger som problematisk i forhold til deres tilrettelæggelse af undervisning og har derfor ikke fokus på de muligheder, elevernes mangfoldighed giver for elevernes læring.

På baggrund af informanternes udsagn fremstår læringsstile som det differentieringsredskab, underviserne anvender for at integrere eleverne i deres undervisning. Informanterne anvender derfor generelt læringsstile, kropssprog og praksisorienteret undervisning for at skabe deltagelsesmuligheder for eleverne.

5.2 Del analyse 2 – Sagslogik og tilgængelighed

Temaet sagslogik og tilgængelighed handler om indholdsbegrebet i undervisningen. Indholdsbegrebet er et tvetydigt begreb, der for underviserens vedkommende repræsenterer undervisningsprocessens tema (Jank & Meyer, 2006, s. 54-55). For underviseren er det således et middel til at nå målet. For eleverne repræsenterer undervisningens indhold, de menings- sammenhænge, som frembringes i undervisningen, der kan give adgang til elevernes videns skabelse og tilegnelse af færdigheder. Jank og Meyer skelner derfor mellem undervisningsindholdets sagslogik og indholdets tilgængelighed (Jank & Meyer, 2006, s. 76-77).

Flere af informanterne betoner, at det kan være en udfordring at oversætte fagmålene, så de giver mening for eleverne. Informanterne peger ligeledes på nogle strukturelle og organisatoriske udfordringer, som classesammensætning, herunder samlæsning af klasser, hvor der er nogle faglige udfordringer i forhold til undervisningens indhold, da det ene hold undervises i gamle fagbøger og de nye elever undervises i nye fagbøger (Bilag 2 og 3).

Målene er vigtige for eleverne, da de er toneangivende for undervisningens hensigt og derfor ligeledes må tage udgangspunkt i hvad, der er muligt for eleverne at opnå (Hiim & Hippe, 2007, s. 79).

Informant A nævner, at hun altid gennemgår de fag mål, som eleverne skal omkring og forklarer, at eleverne forbereder sig til undervisningen ved at læse noget til timerne. I undervisningen starter hun som regel med nogle spørgsmål om det eleverne har læst. Derefter holder hun ofte et oplæg, hvorefter eleverne arbejder med nogle opgaver. Tilslut vil hun egentlig gerne samle lidt op på undervisningen, men siger, at det ikke altid lykkedes for hende (bilag 2, s.2).

Informant A siger;

”Jeg tager udgangspunkt i fagmålene og det ved jeg også, at der er andre, der gør og ligesom planlægger en læseplan ud fra de fag mål, der passer til temaet” (Bilag 2, s.2).

Informant A anvender således målstrukturen som udgangspunkt til at planlægge undervisningens indhold, hvilket giver god mening, da målene ifølge strukturmodellen er med til at definere og formulere eleverne opgave og samtidig kan give en klar retning i forhold til undervisningens logik og læringslogik (Jank & Meyer, 2006, s. 64).

I forhold til forløbsplanlægningen nævner **informant A**, at det ikke altid lykkedes for hende at følge op på sin undervisning, hvilket kan være et opmærksomhedspunkt i forhold til hendes metodiske planlægning fremadrettet, herunder at det kan have en betydning for eleverne i forhold til undervisningens sagslogik og tilgængelighed, samt den betydning meningsfuld feedback kan have for eleverne (Jank & Meyer, 2006, s. 127).

Ifølge Jank og Meyer kræver målplanlægning, at den rutinerede underviser gør sig nogle overvejelser i forhold til at definere den opgave, som eleverne skal løse, samt overveje elevernes mulighed for deltagelse. Elevernes motiver og erkendelsesinteresser kan dog ikke iagttages direkte, men kan fortolkes gennem elevernes forskellige udsagn og handlinger i den pågældende undervisning. **Informant A** må derfor omsætte sin målsætning til undervisningens indhold (Jank & Meyer, 2006, s. 74-75). Underviseren må ud over at tilrettelægge undervisningen også reflektere over elevernes tilegnelsesproces og muligheder for læring i den pågældende undervisning (Jank & Meyer, 2006, s. 73).

Informant G giver ligeledes udtryk for, at hun rammesætter sin undervisning sådan, at eleverne har et råderum og får mulighed for at tage ejerskab. **Informant G** begrundet dette med, at målgruppen hun underviser, er voksne mennesker, der gerne vil involveres. **Informant G siger desuden;**

”jeg har mine mål og jeg ved godt, hvor de skal hen og jeg har også en overordnet ide om, hvordan de kommer derhen!” (Bilag 3, s. 2).

Omsætning af mål i undervisningen er en krævende proces, da underviser ikke bare kan diktere målene, **informant G** forsøger her at inddrage eleverne i undervisningens bagvedliggende logik, hvilket giver god mening, da elevernes læring også afhænger af elevernes læringslogik. Elevernes læring styres både af deres forforståelse, tænkning, følelser og handlinger og underviser kan således ikke beslutte hvad eleverne skal lære, men blot være med til at oversætte undervisningsmålene for eleverne og dermed forme deres læringsproces (Jank & Meyer, 2006, s. 74).

Informanterne peger ligeledes på nogle strukturelle og organisatoriske udfordringer, som samlæsning af klasser. Informanterne betoner, at de har store udfordringer, når de skal tilrettelægge undervisning i de samlæste klasser, da planlægning af undervisningsformer og indhold i de samlæste klasser kræver ekstra forberedelsestid.

Informanternes giver således udtryk for, at de oplever udfordringer med at skabe sagslogik og tilgængelighed i undervisningen specielt i de samlæste klasser. Jank og Meyer betoner, at undervisningens sagslogik ikke er givet og det kan derfor være svært for underviserne at forudse hvad der hører til undervisningsemnet. Underviserne må således overveje, hvordan de kan åbne emnet op for eleverne og eleverne op for emnet. Begrebet tilgængelighed forbinder således undervisningens indhold med mål og metoder, og stiller krav til, at underviser kan strukturere indholdet, herunder reflektere over om eleverne har forudsætningerne for at forstå indholdet (Jank & Meyer, 2006, s. 76-78).

Jank og Meyer betoner ligeledes at undervisning er en mangfoldig begivenhed, der rummer flere tegn på kompleksitet. I undervisningen skal flere elever forholde sig til hinandens mangfoldighed, adfærd og behov, hvor der samtidigt stilles forventninger til dem. Nogle begivenheder blandt eleverne kan således forårsage en form for dominoeffekt, hvor en begivenhed giver anledning til andre begivenheder. Desuden stilles der krav til underviser om at kunne forudse eventuelle forstyrrelser eller udfordringer i undervisningen (Jank & Meyer, 2006, s. 104-106).

I forhold til undervisningsdifferentiering betoner informanterne, at der er flere udfordringer i forhold til rammerne. Forholdene tager både udgangspunkt i det praktisk læringsmiljø, den organisatoriske skemalægning, undervisningsplanlægning og tiden, der er til rådighed. Informanterne vil gerne inddrage eleverne i tilrettelæggelsen af deres undervisning, men nævner udtryk som "overlevelseshold", "brandslukning", og "tilgængelighed" for de barrierer, der sammen med tidsaspektet har indflydelse på, hvordan de formår at inddrage eleverne i den grad, som de ønsker (Bilag 2 og 3).

I forhold til rammerne for undervisningen siger informant B;

*"Noget af det, som er væsentligt i forhold til forberedelsen, er at der også er tiden til det (...)
Jeg tror også der er meget forskel på vores rammefaktorer for forberedelse og når der ikke er
ret meget tid, så bliver det bare en anden forberedelse- så bliver det bare intuitivt og
spontant..." (bilag 2, s. 3).*

Informant B nævner således, at konsekvensen af manglende forberedelsestid bevirker, at undervisningen bliver intuitiv og rutinepræget. En rutine præget undervisning, kan således bevirke, at underviser måske overser små men vigtige faktorer, der har betydning for de præmisser eleverne har for deltagelse i undervisningen. En kombination af refleksions- og handlingsrutiner kan evt. hjælpe underviserne til at få øje på de oversete faktorer og være med til at videreudvikle undervisernes didaktiske og metodiske kompetencer i deres tilrettelæggelse af undervisningen (Jank & Meyer, 2006, s. 96-98).

Informant C, G og E er ligeledes enige i at forberedelsestiden bør prioriteres (bilag 2, s.5).

Informant D siger desuden;

"...vi når jo ikke at lave ret meget planlægning sammen med eleverne" (bilag 2, s.13).

Informant C supplerer;

" Men der er jo også flere elever, der melder tilbage, at det var jo egentlig det, de blev lovet da de søgte ind hos os og så ender de bare i klasseundervisning, altså det ikke det uddannelsen lægger op til vel?" (bilag 2, s.13).

I de to fokusgrupper deler informanterne således nogle subjektive oplevelser omkring differentiering, der giver anledning til erkendelse og skabelse af viden imellem dem (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 39).

Informanterne giver ligeledes udtryk for, at rammefaktorerne, har indflydelse på deres muligheder for at inddrage eleverne i deres tilrettelæggelse af undervisning.

Jank og Meyer betoner desuden, at undervisningens didaktiske strukturering kræver en etablering af et undervisnings- og læringsmiljø, hvor rammerne og betingelserne afklares for at skabe optimale forhold for den pågældende undervisningspraksis (Jank & Meyer, 2006, s. 95).

Opsamling på den tematiske analyse af sagslogik og tilgængelighed

I forhold til analysen af sags logik og tilgængelighed oplever informanterne flere udfordringer i deres tilrettelæggelse og iscenesættelse af undervisningen. Forholdene tager både udgangspunkt i det praktisk læringsmiljø, den organisatoriske skemalægning, undervisningsplanlægning og tiden, der er til rådighed.

Informanterne har desuden udfordringer med at omsætte målene i undervisningen. Målene er grundlaget for undervisningens hensigt og er således vigtig for undervisningens indhold, da indholdets sagslogik ligeledes har betydning for de menings- sammenhænge, eleverne bliver i stand til at frembringe i undervisningen.

Begrebet tilgængelighed forbinder undervisningens indhold med mål og metoder, og stiller ligeledes krav til, at underviserne på Social- og sundhedsskolen kan strukturere indholdet, herunder reflektere over om eleverne har forudsætningerne for at forstå indholdet.

Undervisernes didaktiske strukturering kræver, at der etableres et undervisnings- og læringsmiljø, hvor rammerne og betingelserne afklares for at skabe optimale forhold for tilrettelæggelse og iscenesættelse af undervisning med særlig fokus på differentiering i de samlæste klasser. I næste afsnit analyseres det tema, der omhandler undervisernes forudsætninger ligeledes ud fra Jank og Meyers strukturmodel for undervisning.

5.2 Del analyse 2 – Underviserens forudsætninger

I temaet, der omhandler underviserens forudsætninger, er hensigten at belyse de differentieringsovervejelser informanterne bevidst eller ubevidst benytter sig af i planlægningsarbejdet. Ifølge Jank og Meyer kan undervisernes hensigter og erkendelsesinteresser ikke iagttages direkte, men kan gøres til genstand for fortolkning gennem informanternes udsagn (Jank & Meyer, 2006, s. 74).

Informanterne er enige om, at deres tilrettelæggelse af undervisning starter ved læseplanen. Flere af informanterne nævner, at læseplanen er et vigtigt redskab for differentieringsopgaven. Det er i læseplanen, at undervisningens tema, hensigt og indhold synliggøres for eleverne. Flere af informanterne betoner ligeledes, at de inddrager læringsstile i læseplanen. De nævner desuden flipped learning og andre forskellige redskaber mhp. at inddrage elevernes forskellige læringsstile i elevernes forberedelse. Underviserne forsøger ligeledes at målrette undervisningen efter elevernes læringsstile men betoner, at det er umuligt at tilgodese alle elevernes læringsstile i en klasse (Bilag 2 og 3).

Samlet set giver alle informanterne udtryk for, at de har behov for en vis struktur i forhold til deres tilrettelæggelse af undervisning i form af en læseplan. Informanterne giver desuden udtryk for, at de gerne vil skabe variation i deres undervisning og i et vist omfang forsøge at inddrage aktiviteter, der er visuelle, auditive, kinæstetiske og/eller taktile i deres forberedelse og iscenesættelse af undervisning (Bilag 2 og 3).

I de to fokusgruppeinterview starter moderator med at spørge informanterne om ***”de kan komme med eksempler på hvordan de tilrettelægger deres undervisning?”***. Dette er et meget åbent spørgsmål, som også handler om at invitere alle informanterne i gruppen ind i dialogen.

Informanterne svarer generelt, at det afhænger af hvilket fag og emne de skal undervise i. De nævner, at nogle fag/emner, indbyder til at være i de praksislokaler som er indrettet til færdighedstræning og simulation og andre emner mere egner sig til tavle undervisning (bilag 2, s.2).

Informanterne nævner desuden, at det er vigtigt at variere undervisningen og siger, at de også kigger på, hvad det er for et hold, som de skal undervise. **Informant B** betoner ligeledes, at hendes undervisning kan være meget forskellig på hold, der er på samme niveau og at hun ikke nødvendigvis kan overføre en opgave fra en klasse til en anden klasse (bilag 2, s.2).

Informanter giver udtryk for, at deres tilrettelæggelse af undervisning afhænger af flere forhold som fx hvem de skal undervise, og hvad de skal undervise eleverne i. Underviserne betoner således, at undervisningsformerne både er betinget af de fag, der undervises i, elevernes læringsforudsætninger og hvad der er relevant for undervisningens indhold (Jank & Meyer, 2006, s. 80).

Ifølge Jank og Meyer har undervisningens indre struktur til hensigt at tilgodese nogle vigtige elementer i tilrettelæggelsen af undervisning som fx at tilpasse den indre differentiering efter elevernes læringsforudsætninger og skabe et pædagogisk og fagligt læringsrum, hvor eleverne gennem sociale læreprocesser kan tilegne sig erfaringer (Jank & Meyer, 2006, s. 78-81).

Informant D siger ligeledes;

"Jeg har faktisk også lyst til at sige, at det der med planlægning starter ved læseplanen og jeg tænker jo bedre læseplan(...) jo bedre undervisning...", "men jeg synes tit, det smitter af – jeg kommer i hvert fald til at tænke på det med læringsstile – at hvis man både laver læseplanen, så de skal læse noget men også lytter til noget og måske ser noget – det er når det går rigtig godt!" (Bilag 2, s.2).

Informant D forklarer desuden, at hun ideelt set gerne vil lave læseplaner, hvor der er noget, som eleverne skal se, høre og lytte til, for at ramme elevernes forskellige læringsstile, men at det ikke altid lykkedes i hverdagen (Bilag 2, s.2).

Når **Informant D** betoner, at hun gerne vil ramme elevernes forskellige læringsstile, hænger det sandsynligvis sammen med, at hun gerne vil fremme elevernes sociale interaktion i undervisningen og skabe deltagelsesmuligheder for eleverne. Jank og Meyer betoner dog, at læseplanens udformning ikke nødvendigvis er en garant for hvordan læseplanen praktiseres, når undervisningen iscenesættes (Jank & Meyer, 2006, s. 179).

Informant B er enig med **informant D** om, at læseplanen er vigtig, men påpeger også, at det kan være nødvendigt at lave ændringer undervejs, da hun ikke altid kender eleverne, når hun laver læseplanen (Bilag 2, s.2). Ifølge Jank og Meyer er hensigten med læseplaner, retningslinjer og overvejelser vedr. undervisningens indhold ligeledes at skabe sammenhæng mellem mål, indhold og metoder, derudover er hensigten at give eleverne mulighed for faglig læring, der kan give eleverne mulighed for at tilegne sig nogle sociale- og personlige kompetencer (Jank & Meyer, 2006, s. 45).

Informant C fortæller desuden, at hun gør lidt ligesom **informant D**, men også tænker over sværhedsgraden i det læsestof eleverne skal læse og derfor laver forskellige tiltag, som spørgsmål, speakede PowerPoint, der skal hjælpe eleverne til at opdage viden- og færdighedslandskabet indenfor det pågældende fag (Jank & Meyer, 2006, s. 77).

Informant C anvender her sin forforståelse i forhold til sværhedsgraden og det faglige læsestof tilgængelighed for eleverne. Hun anvender således forskellige midler og metoder til at integrere eleverne og skabe deltagelsesmuligheder i sin undervisning. Jank og Meyer betoner desuden, at den måde underviser møder eleverne på, er vigtig for interaktionskulturen mellem underviser og elever og skal give eleverne mulighed for at integrere sig i undervisningen (Jank & Meyer, 2006, s. 81).

Informanterne giver desuden udtryk for, at de oplever store problemer med at tilrettelægge deres undervisning i samlæste klasser. Samlæsningen er en organisatorisk beslutning som underviserne ikke har nogen indflydelse på og som således stiller nye krav til underviserteamet i forhold til den måde, der praktiseres didaktik på (Bilag 2). Jank og Meyer betoner at undervisning i sin grundstruktur kan være modsætningsfyldt og stiller krav til undervisernes professionelle evne i forhold til at kunne handle målrettet i undervisnings- og læring situationer, der ikke altid kan forudses. Samtidig betoner Jank og Meyer at det ligeledes handler om hvor vidt underviser kan gennemskue evt. modsætningsfyldte krav og betingelser og derudfra handle professionelt (Jank & Meyer, 2006, s. 157).

Jank og Meyer argumenterer ligeledes for at tilrettelæggelse af undervisning oftest følger samme logiske grundstruktur, men betoner også at tilrettelæggelse af undervisning i praksis er mere kompleks end beskrevet i den teoretiske strukturmodel. Jank og Meyer betoner ligeledes, at det er vigtigt at planlægge sin undervisning med en vis åbenhed og betoner at betingelsesanalysen hos erfarne undervisere ofte træder i baggrunden, hvilket kan få indflydelse på underviserens tilrettelæggelse af undervisning (Jank & Meyer, 2006, s. 97).

Informanterne giver således udtryk for frustrationer både i forhold til rammerne for samlæsningen og i forhold til hvordan de skal tilrettelægge og iscenesætte deres undervisning, når eleverne der samlæses, har

forskellige læringsforudsætninger og fagligt niveau. Den ene del af den samlæste klasse er netop startet på deres uddannelse til Social- og sundhedsassistent med Eux hvor den anden del har været i gang på uddannelsen i et år. **Informant A** giver således udtryk for, at hun er frustreret i forhold til sagslogikken og ikke kan se hvordan hun skal skabe tilgængelighed for det faglige indhold, hvis eleverne skal have undervisning sammen.

informant A siger;

”Det er hårdt fordi de er jo på forskellige niveauer og der er nogle forskellige fag mål. Så for mig er det ligesom at undervise en 5. klasse i samfundsfag og samtidig skulle undervise en 7. klasse i tysk – ja det sådan jeg ser det og det har jeg svært ved...” (Bilag 1, s.16).

De andre informanter er enige med **informant A** og nævner ligeledes, at rammefaktorerne ikke er der og fortæller, at de laver dobbeltundervisning, da de ikke ved hvordan de ellers skal tilrettelægge og formidle det faglige stof i undervisningen i samlæste klasser (Bilag 1, s.16). En af informanterne betoner desuden, at rammerne for samlæsning af klasser også gør det svært at inddrage læringsstile i samme omfang, som det er tilfældet i klasser, der ikke samlæses (Bilag 2, s.16).

Informanternes giver således udtryk for, at de oplever udfordringer med undervisningens sagslogik og tilgængelighed. Jank og Meyer betoner, at undervisningens sagslogik ikke er givet og det kan derfor være svært for underviserne at forudse hvad der hører til undervisningsemnet. Underviserne må således overveje hvordan de kan åbne emnet op for eleverne og eleverne op for emnet. Begrebet tilgængelighed forbinder således undervisningens indhold med mål og metoder, og stiller krav til, at underviser kan strukturere indholdet og med udgangspunkt i didaktikkens hv-ord forsøge at gøre indholdet mere tilgængeligt for eleverne, herunder reflektere over om eleverne har forudsætningerne for at forstå indholdet (Jank & Meyer, 2006, s. 76-78).

Generelt giver informanterne udtryk for, at en god dialog og klassekultur er med til at fremme differentiering. De påpeger desuden, at det er vigtigt, at eleverne medinddrages, da det har betydning for relations arbejdet og ligeledes giver mulighed for at inddrage elevernes læringsforudsætninger (Bilag 2 og 3).

Jank og Meyer betoner ligeledes, at undervisernes didaktiske handlen påvirkes af det indbyrdes forhold, der eksisterer mellem undervisning og læring, samt mellem undervisere og elever. Jank og Meyer pointerer desuden, at relationen mellem undervisning og opdragelse, samt undervisningens indre sociale struktur har betydning for den didaktisk handlen i teori og praksis, hvor sammenhængen mellem mål, indhold og metoder således får betydning for undervisningen (Jank & Meyer, 2006, s. 41).

Opsamling på den tematiske analyse af undervisernes forudsætninger

Analysen peger på at informanterne har behov for en vis struktur i forhold til deres tilrettelæggelse af undervisning. Læseplanen er således et vigtigt redskab for underviserne, da den er med til at skabe sammenhæng mellem mål, indhold og metoder. I undervisernes optik giver en god læseplan, som også inddrager læringsstile, optimale betingelser for differentiering. Læseplanens udformning er dog ikke nødvendigvis en garant for hvordan læseplanen praktiseres, når undervisningen iscenesættes (Jank & Meyer, 2006, s. 179).

I forhold til rammerne for samlæsning af Euxklasser oplever informanterne store udfordringer i forhold til undervisningens sagslogik og tilgængelighed. Jank og Meyer betoner, at undervisningens sagslogik ikke er givet og det kan derfor være svært for underviserne at forudse hvad der hører til undervisningsemnet. Underviserne må således overveje hvordan undervisningens indhold bliver logisk og tilgængeligt for eleverne. I næste afsnit diskuterer og vurderer analysens resultater.

5.3 Del analyse 3 – Diskussion

I del tre som er specialets diskuterende og vurderende del, anvendes Klafkis didaktiske analyse og klafkis teori om kategorial dannelse og den dobbelte åbning til at diskutere og vurdere analysens fund og resultater. Klafki har formuleret fem grundspørgsmål, der kan anvendes af underviser som et reflektivt redskab, når undervisningen skal tilrettelægges. Klafkis fem grundelementer og Klafkis teori om kategorial dannelse og den dobbelte åbning kan være med til at tydeliggøre undervisernes udfordringer i forhold til deres tilrettelæggelse af undervisning (Jank & Meyer, 2006, s. 163-200).

I analysen af de to fokusgruppeinterview er der flere fokuspunkter, der er interessant at diskutere. Overordnet er det interessant at diskutere hvordan læringsstile og undervisningsdifferentiering har suppleret eller blokeret for hinanden i de år som underviserne har arbejdet med det i skolens didaktiske model for differentiering. Derudover er det interessant at diskutere de udfordringer, der relaterer sig til henholdsvis elevernes læringsforudsætninger, undervisningens sagslogik og tilgængelighed, samt udfordringer relateret til undervisernes forudsætninger i forhold til undervisningsdifferentiering.

I forhold til hvordan læringsstile har suppleret og blokeret for hinanden, argumenterer Informanterne for, at der både er fordele og ulemper ved at anvende læringsstile som differentieringsredskab. De pointerer, at når det lykkedes at tilrettelægge undervisningen ud fra elevernes læringsstile, engagerer og motiverer det eleverne på en anden måde og rammer flere elever i klassen. Informanterne betoner således, at læringsstile kan bidrage til at skabe muligheder for hvordan forskellige former for viden, kan præsenteres og synliggøres for eleverne. Ifølge Klafkis fem grundspørgsmål kan eleverne motiveres, når undervisningstemaet giver

mening for dem og har betydning for deres fremtid. Klafki betoner dog, at undervisningsindholdet og indholdets struktur må være forståeligt for eleverne (Jank & Meyer, 2006, s. 165). Underviserne på Social- og sundhedsskolen må således tilrettelægge og strukturere undervisningens indhold, så det bliver tilgængeligt for eleverne (Jank & Meyer, 2006, s. 166-200).

Omvendt giver informanterne udtryk for, at det kan være en udfordring at anvende læringsstile i deres tilrettelæggelse af undervisning, når de ikke kender eleverne. Ligesom det kan være en udfordring, at de ikke nødvendigvis kan overføre en opgave fra en klasse til en anden klasse (Bilag 2, s.12), hvilket ligeledes kan handle om opgavens tematiske betydning for eleverne og indholdets tilgængelighed eller eksemplariske betydning (Jank & Meyer, 2006, s. 165-166). Informanterne betoner ligeledes, at det er umuligt at ramme alle elevernes læringsstile i klasser med mange elever. Informanterne anvender derfor hovedsageligt visuelle, auditive, taktile- og kinæstetiske læringsstile i deres tilrettelæggelse af undervisningen mhp. på at inddrage så mange af eleverne som muligt (Bilag 2 og 3).

Når læringsstile har blokeret for undervisernes differentiering, kan der være flere faktorer i spil, som tidsaspektet, rammerne, elevernes forskellige læringsforudsætninger, manglende inddragelse af eleverne i tilrettelæggelsen af undervisningen eller evt. undervisernes kompetencer. I følge Klafki handler indholdet i undervisningen ligeledes om hvilke læringspotentialer det almene indhold i undervisningen åbner op for og om indholdet i undervisningen er tilgængeligt for eleverne (Jank & Meyer, 2006, s. 166-200).

Af analysen fremgår det, at differentiering er en udfordring for underviserne. Læseplanen og de fire læringsstile, der i undervisningen appellerer til, at eleverne skal se, lytte, røre eller gøre, har således været underviserne måde at åbne det kategoriale og erfaringsmæssige indhold i undervisningen på og læringsstilene har ligeledes været det redskab, som underviserne har benyttet for få adgang til elevernes mangfoldige læringsforudsætninger mhp. på at skabe deltagelse muligheder og tilgængelighed (Jank & Meyer, 2006, s. 177).

I forhold til det analytiske tema elevernes læring, er det ligeledes interessant at diskutere, hvilken forståelse informanterne har af elevernes læringsforudsætninger. Erhvervsskolebekendtgørelsen lægger op til at undervisningsdifferentiering er det bærende princip, som skal tilgodese elevernes forskellighed og forudsætninger for læring (undervisningsministeriet, 2024). Social- og sundhedsskolens strategi stiller ligeledes forventninger til underviserne om skabe de bedste rammer for elevernes læring, ved at differentiere og nuancere undervisningens didaktiske indhold, struktur og metode efter elevernes forudsætninger (Sosufvh.dk, 2019).

I analysen fremgår det, at underviserne generelt omtaler elevernes læringsforudsætninger som problematisk i forhold til deres tilrettelæggelse af undervisning. Underviserne har derfor ikke fokus på de muligheder, som elevernes mangfoldighed kan give for elevernes læring og deltagelse. I Klafki kategoriale dannelses teori er det dialektiske forhold mellem eleven og undervisningen netop, at eleven gennem undervisningen har mulighed for at møde flere kategoriale dannelsesforhold, der er medvirkende til, at eleven kan udvikle de kompetencer som social- og sundhedsassistent uddannelsen efterspørger. Det er netop mangfoldigheden, der legitimerer, at underviserne benytter forskellige differentieringsmuligheder så stærke og svage elever kan integreres i undervisningen (Jank & Meyer, 2006).

I de to fokusgruppe interview kommer det desuden frem, at informanterne forstår læringsstile som en del af læringsforudsætningerne og at læringsforudsætninger således er et bredere begreb, hvor der kan være andre faktorer end læringsstile i elevernes læringsforudsætninger, der blokerer eller fremmer elevens læring. I analysen fremgår det ligeledes, at underviserne benytter læringsstile som differentieringsredskab, for at ramme så mange elever som muligt, hvor en differentiering ud fra elevernes individuelle læringsforudsætninger retter sig mere mod den enkle elevs læringspotentiale. Det kan derfor diskuteres om læringsstile hos nogle elever kan blokere for læring.

Når underviserne på Social- og sundhedsskolen tilrettelægger deres undervisning, er det ofte uden elevernes deltagelse. Eleverne bliver således objekter for underviserens tilrettelæggelse af læseplanen, hvilket kan få betydning, når undervisningen iscenesættes, da eleverne så vil optræde som subjekter i undervisningen med deres egne mål og motiver. I et differentieringsperspektiv foranlediger dette, at underviseren i iscenesættelsen af den planlagte undervisning løbende må justere undervisningen efter nogle nye betingelser og den interaktionskultur, der eksisterer mellem underviser og elever i den pågældende klasse. Underviserne må derfor arbejde på at tilrettelægge deres undervisning med en vis åbenhed (Jank & Meyer, 2006, s. 93-98).

Umiddelbart lægger rammerne og betingelserne for samlæsningen af Eux klasserne op til diskussion, da analysen af undervisernes forudsætninger peger på, at informanterne har behov for en vis struktur i forhold til deres tilrettelæggelse af undervisning. De organisatoriske og strukturelle betingelser, der følger med samlæsning af Euxklasser giver underviserne store udfordringer i forhold til differentiering. Ifølge Klafki kræver en alsidig undervisning, undervisningsdifferentiering. Klafkis fem grundelementer kan evt. anvendes når underviserne skal tilrettelægge og fortolke deres undervisning (Jank & Meyer, 2006, s. 163-200). Samlæsning kræver ligeledes en didaktisk strukturering, hvor underviser ved hjælp af indre differentiering kan gøre undervisningen mere mangfoldig. Ifølge Jank og Meyer er formålet med undervisnings- og

læringsformer, at de skal hjælpe til at tydeliggøre mening og skabe betydning for eleverne (Jank & Meyer, 2006, s. 85).

I Informanterne udsagn fremgår det at de jf. Klafkis teori om den Kategoriale dannelse ikke formår at skabe den dobbelte åbning i undervisningen, når de har samlæsning eller klasser hvor mangfoldigheden er stor (Jank & Meyer, 2006). Informanterne bruger begrebet "dobbeltundervisning", som er et udtryk for, at de trods den skemalagte samlæsning iscenesætter undervisning, hvor eleverne undervises klassevis. Umiddelbart har underviserne behov for, at der i et fremtidsperspektiv etableres nogle ændringer i deres nuværende måde at praktisere didaktik på. Undervisernes didaktiske strukturering kræver således, at der etableres et undervisnings- og læringsmiljø, hvor rammerne og betingelserne afklares for at skabe optimale forhold for tilrettelæggelse og iscenesættelse af undervisning, som primært har fokus på differentiering i de samlæste klasser.

6. Konklusion

I dette masterspeciale har hensigten været at belyse " **I hvilken udstrækning kan læringsstile anvendes som et differentieringsredskab i undervisningen på en social- og sundhedsskole? Herunder hvilke faglige, pædagogiske og didaktiske overvejelser medfører en sådan anvendelse?**

Til at belyse specialet problemformulering er der på baggrund af empiriske data fra to kvalitative fokusgruppe interview lavet en tredelt tematisk analyse. Den tematiske analyse tager således udgangspunkt elevernes læring, sagslogik og tilgængelighed, samt underviserens forudsætninger.

På baggrund af specialets analyse af de empiriske data og efterfølgende diskussion kan det konkluderes, at læringsstile og differentiering både har suppleret og blokeret for hinanden. Læringsstile kan derfor anvendes i den udstrækning, at de i deres egenskab af visuelle, auditive, kinæstetiske og taktile karakterer kan bidrage til at skabe muligheder for hvordan forskellige former for viden kan præsenteres og synliggøres for eleverne i undervisningen.

Læringsstiles anvendelse som differentieringsredskab er ligeledes betinget af faktorer, som rammer, læringsforudsætninger og sproglige barrierer hos eleverne. Når det lykkedes at tilrettelægge undervisningen ud fra elevernes læringsstile, engagerer og motiverer det eleverne på en anden måde og rammer flere elever i klassen. Omvendt har anvendelsen af læringsstile som differentieringsredskab været en udfordring for underviserne, når de ikke kender eleverne.

Den tematiske analyse af hvordan underviserne forholder sig til elevernes læring peger på, at underviserne er underlagt nogle samfundsmæssige og institutionelle betingelser, som gør at de ikke har indflydelse på

undervisningens ydre sociale struktur, der bestemmer classesammensætningen. Underviserne kan derfor ikke ændre på præmissen omkring den store diversitet i forhold til elevernes alder, viden og erfaring i en klasse. Sammen med eleverne har de dog en stor indflydelse på undervisningens indre sociale struktur, der gennem tilrettelæggelse af forskellige differentieringstiltag, kan være med til at iscenesætte undervisning og skabe muligheder for læring.

Af analysen fremgår det, at differentiering generelt er en udfordring for underviserne. Læseplanen og de fire læringsstile, der i undervisningen appellerer til, at eleverne skal se, lytte, røre eller gøre, har således været underviserne måde at forsøge åbne det kategoriale og erfaringsmæssige indhold i undervisningen på og læringsstilene har ligeledes været det redskab, som underviserne har benyttet for få adgang til elevernes mangfoldige læringsforudsætninger mhp. på at skabe deltagelses muligheder og tilgængelighed for så mange elever som muligt.

Underviserne har desuden udfordringer med at omsætte målene i undervisningen. Målene er grundlaget for undervisningens hensigt og er således vigtig for undervisningens indhold, da indholdets sagslogik ligeledes har betydning for de menings- sammenhænge, eleverne bliver i stand til at frembringe i undervisningen. Af analysen fremgår det ligeledes, at underviserne generelt omtaler elevernes mangfoldige læringsforudsætninger som problematisk i forhold til deres tilrettelæggelse af undervisning og derfor ikke har fokus på de muligheder, elevernes mangfoldighed giver for at skabe læring.

I forhold til rammerne for samlæsning af Euxklasser oplever informanterne store udfordringer i forhold til undervisningens sagslogik og tilgængelighed i undervisningen. Forholdene tager både udgangspunkt i det praktisk læringsmiljø, den organisatoriske skemalægning, undervisningsplanlægning og tiden, der er til rådighed. Informanterne vil gerne inddrage eleverne i tilrettelæggelsen af deres undervisning, men oplever ikke at rammerne ikke er dertil.

Undervisernes didaktiske strukturering kræver således, at der etableres et undervisnings- og læringsmiljø, hvor rammerne og betingelserne afklares for at skabe optimale forhold for tilrettelæggelse og iscenesættelse af undervisning med særlig fokus på differentiering i de samlæste klasser.

I forhold til at anvende læringsstile som differentieringsredskab må underviseren ligesom ved andre differentieringstiltag tage udgangspunkt i nogle didaktiske overvejelser og reflekterer over hvordan undervisningen tilrettelægges og struktureres i forhold til undervisningens tema, mål og indhold, herunder hvilke undervisningsformer og metoder, der tilgodeser elevernes læringsforudsætninger, interesser og behov. Underviserens faglige overvejelser kan relateres til det indhold, der skal undervises i og hvordan indholdet kan gøres tilgængeligt for eleverne. De pædagogiske overvejelser omhandler de faktorer, der har

betydning for interaktionskulturen mellem underviser og elever og som ligeledes har fokus på at skabe rammerne for elevernes læring.

7. Perspektivering

På baggrund af undervisernes erfaring med læringsstile, kan det give mening i et fremtidigt perspektiv at anvende visuelle, auditive, kinæstetiske og taktile læringsstile og medier som differentierings redskaber i de samlæste klasser, da læringsstile kombineret med forskellige undervisnings- medier og former kan tilbyde forskellige måder at lære på. Forskellige læringsstile og medier kan således være med til at integrere elever der fx er mindre boglige, lider af ordblindhed eller elever som har sproglige udfordringer.

- Danmarks statistik. (4. Juni 2024). <https://www.dst.dk/da>. Hentet fra Danmarks statistik:
<https://www.dst.dk/da/Statistik/nyheder-analyser-publ/nyt/NytHtml?cid=49070>
- Andreasen, K., Rasmussen, P., Rasmussen, A., Jensen, A. A., Ydesen, C., & Ravn, O. (2018). *At undersøge læring*. Samfundslitteratur.
- Birkler, J. (2021). *Videnskabsteori - En Grundbog*. Bosnia & Herzegowina: Munksgaard.
- Bjørreke, G. (2003). *Problembaseret læring*. København: Universitetsforlaget.
- Boström, L., & Schmidt, S. E. (2011). *Læringsstile*. København: Munksgaard.
- Boström, L., & Schmidt, S. E. (april 2011). *Svend Erik Schmidt*. Hentet fra svenderikschmidt.dk:
<https://www.svenderikschmidt.dk/wp-content/uploads/2011/04/bostrom-schmidt-modellen-den-ny-laeringsstilsmodel.pdf>
- Brinkmann, S. (2006). *John Dewey - En introduktion*. Hans Reitzels forlag.
- Brinkmann, S. (2015). Etik i en kvalitativ verden. I S. Brinkmann, & L. Tanggaard, *Kvalitativemetoder - en grundbog* (s. 463-479). Hans reitzelsforlag.
- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2015). *Kvalitative metoder*. Hans Reitzelsforlag.
- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2015). Kvalitet i kvalitative studier. I S. Brinkmann, & L. Tanggaard, *Kvalitative metoder* (s. 521-531). Hans Reitzels forlag.
- Danmarks evalueringsinstitut, EVA. (22. august 2018). *eva.dk*. Hentet fra Danmarks evalueringsinstitut:
<https://eva.dk/udgivelser/2018/aug/undervisningsdifferentiering-i-erhvervsuddannelserne-vidensnotat>
- Egholm, L. (2014). *Videnskabsteori*. Latvia: Hans Reitzelsforlag.
- Elkjær, B., & Wiberg, M. (2013). Pragmatismens læringssyn og pragmatisk læringsteori. I I. Qvortrup, & Wiber, *Læringsteori og didaktik* (s. (124-141)). Latvia 2014: Hans Reitzels forlag.
- FEVU. (2022). *sevu.dk*. Hentet fra Sekretariatet for Erhvervsrettede Velfærdsuddannelser:
https://www.sevu.dk/sites/default/files/2022-12/Ny%20viden%20fra%20FEVU%202022_0.pdf
- FVH, S. o. (2024). *Sosufvh.dk*. Hentet fra Social- og sundhedsskolen Fredericia Vejle Horsens:
<https://www.sosufvh.dk/dk/skolen/didaktiske-og-metodiske-grundlag>
- GL. (2. marts 2023). <https://www.gl.org/detmenergl/Sider/eux.aspx>. Hentet fra Gymnasieskolernes lærerforening: <https://www.gl.org/detmenergl/Sider/eux.aspx>
- Halkier, B. (2015). Fokusgrupper. I S. Brinkmann, & L. Tanggaard, *Kvalitative metoder - en grundbog* (s. 137-151). Hans Reitzelsforlag.
- Heggen, K. (2019). Profesjon og identitet. I M. Anders, & L. I. Terum, *Profesjonsstudier* (s. 321-332). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hiim, H., & Hippe, E. (2007). *Læring gennem oplevelse, forståelse og handling*. Nordisk forlag A/S Copenhagen.

- Illeris, K. (2017). *49 tekster om læring*. Frederiksberg C: Samfundslitteratur.
- Illeris, K. (2017). *Læring*. Frederiksberg C: Samfundslitteratur.
- Jank, W., & Meyer, H. (2006). *Didaktiske modeller*. København: Hans Reitzels forlag.
- Jørgensen, J. K. (21. oktober 2023). *.kl.dk/momentum*. Hentet fra Momentum:
<https://www.kl.dk/momentum/arkiv/2023/21-danskerne-manglende-arbejdskraft-skal-hellere-loeses-af-international-arbejdskraft-end-paaroerende>
- Klafki, W. (1983). *Kategorial dannelse og kritisk - konstruktiv pædagogik*. København: Nyt nordisk forlag.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsinterview som håndværk*. København: Hans Reitzelsforlag.
- Lex.dk. (29. januar 2009). *Lex.dk*. Hentet fra Danmarks national leksikon : <https://lex.dk/differentiere>
- Møller, B., Wegener, C., Rohwedder, A.-B., Thomassen, A. O., & Dybdal, R. (25. august 2021).
<https://njet.ep.liu.se/>. Hentet fra Nordic Journal of Vocational Education and Training:
<https://journal.ep.liu.se/NJVT/article/view/3526>
- Rathcke, C. (29. Marts 2023). *Ugeskriftet.dk*. Hentet fra Ugeskrift for læger:
<https://ugeskriftet.dk/nyhed/nye-tal-viser-dramatisk-mangel-pa-arbejdskraft-behov-40000-flere-sundhedspersoner-i-2030>
- Skibsted, E., Svendsen, H. B., Østergaard, K., & Langager, S. (2015). *Undervisningsdifferentiering "Et princip møder praksis"*. København: Akademisk forlag.
- Social- og sundhedsskolen, F. (2024). *Sosufvh.dk*. Hentet fra Social- og sundhedsskolen FredericaVejleHorsens: <https://www.sosufvh.dk/dk/uddannelser/hovedforloeb-assistent>
- Social- og sundhedsskolen Frederica Vejle Horsens, F. (2024). *Sosufvh.dk*. Hentet fra Social- og sundhedsskolen Frederica Vejle Horsens: <https://www.sosufvh.dk/dk/skolen/strategi-mission-vision>
- Social- og sundhedsskolen Frederica Vejle Horsens. (2019). *Sosufvh.dk*. Hentet fra e-bog Pædagogik, digitalisering og læring: <https://online.flipbuilder.com/ynei/gzhu/>
- Social og sundhedsskolen, F. (2024). *Sosufvh.dk*. Hentet fra Social- og sundhedsskolen Frederica Vejle Horsens: <https://www.sosufvh.dk/dk/uddannelser/hovedforloeb-med-eux>
- Sosufvh.dk. (2024). *Social- og sundhedsskolen Frederica Vejle Horsens*. Hentet fra Sosufvh.dk:
<https://www.sosufvh.dk/dk/skolen/medarbejdere>
- Styrelsen for patientsikkerhed. (19. oktober 2024). *stps.dk*. Hentet fra Styrelsen for patientsikkerhed:
<https://stps.dk/sundhedsfaglig/autorisation/soeg-autorisation/social-og-sundhedsassistent/social-og-sundhedsassistent-uddannet-i-danmark>
- Svejgaard, K. (2020). *Rød, gul, grøn - en metode til undervisningsdifferentiering*. Munksgaard.
- Svejgaard, K. (20. juni 2022). *emu.dk*. Hentet fra Danmarks læringsportal: <https://emu.dk/eud/paedagogik-og-didaktik/differentiering/hvad-vil-det-sige-arbejde-systematisk-med?b=t437-t500-t4397>

Thuesen, M. Ø. (11. Juni 2021). Vejen mod læring på en social- og sundhedsskole. *Oplæg til master speciale videnskabsteori og metode II*. Danmark.

Undervisningsministeriet. (28. Juni 2023). *uvm.dk*. Hentet fra Børne- og undervisningsministeriet:
<https://www.uvm.dk/erhvervsuddannelser/undervisning-og-laeringsmiljoe/differentiering>

undervisningsministeriet, B. o. (15. juni 2024). *Retsinformation.dk*. Hentet fra Retsinformation:
<https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2024/738>

undervisningsministeriet, B. o. (16. august 2024). *Retsinformation.dk*. Hentet fra
<https://www.retsinformation.dk/> Erhvervsuddannelsesloven:
<https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2024/961>

Undervisningsministeriet, U. (28. juni 2023). *uvm.dk*. Hentet fra Børne- og undervisningsministeriet:
<https://www.uvm.dk/erhvervsuddannelser/undervisning-og-laeringsmiljoe/differentiering>

Aarkrog, V. (2010). *Fra teori til praksis*. København: Munksgaard Danmark.

Bilag 1- Interviewguide til Fokusgruppe interview

Velkommen	Information	spørgsmål
Velkomst (interviewet foregår i et mindre lokale hvor der er en hyggelig atmosfære). Velkommen og Tak fordi I vil deltage. Der er kaffe/te/vand og lidt sødt I kan forsyne jer med. Jeg håber I kan abstrahere fra, at jeg er jeres kollega, og i stedet tænke mig som en moderator, der faciliterer nogle interviewspørgsmål, da jeres udsagn er vigtig for min undersøgelse	(I forhold til interviewets formål, tidsramme, tavshedspligt og anonymisering, samt tilladelse til at optage interviewet mhp. på transskribering, informanter til enhver tid har mulighed for at trække deres udsagn tilbage!) Formålet med interviewet er at undersøge i hvilken udstrækning læringsstile kan anvendes som et differentieringsredskab på en social- og sundhedsskole? Der er afsat 45 min til interviewet så I alle har mulighed for at få tale tid Jeg skal desuden gøre opmærksom på, at vi alle har tavshedspligt omkring, hvad der tales om her i dag. Jeres udsagn anonymiseres og anvendes kun i forbindelse med undersøgelsen i mit masterspeciale. I kan til en hver tid vælge at trække jeres udsagn tilbage Jeg vil gerne have lov til at optage interviewet mhp. på transskribering. Efter transskribering slettes interviewet.	Deltagerne spørges om de har nogle spørgsmål inden interviewet starter Har I nogle spørgsmål inden vi går i gang?
Tema	Forskningsspørgsmål	Interviewspørgsmål
Indledende spørgsmål	Baggrund og erfaring	Kan I fortælle lidt om jeres baggrund og erfaring med undervisning? Herunder hvilke fag I underviser i og hvor længe I har undervist?

Undervisningsdifferentiering	Hvordan forstås begrebet undervisningsdifferentiering?	Kan I give nogle eksempler på hvordan I tilrettelægger jeres undervisning? Fx Hvilke redskaber og metoder I bruger? Og hvis I tænker tilbage – er der noget som I har lyst til at fremhæve?
Læringsforudsætninger	Hvordan påvirker elevernes læringsforudsætninger undervisningen?	Kan I fortælle lidt om hvordan elevernes baggrund påvirker jeres overvejelser i forhold til tilrettelæggelse af undervisningen?
Læringsproces	Hvordan skal læringen forgå? Hvordan anvendes læringsstile som differentieringsredskab? Hvordan anvendes den didaktiske model for differentiering? Hvilke didaktiske overvejelser medfører samlæsning af klasser?	Hvilke redskaber/metoder har I gode erfaringer med i jeres undervisning? Hvordan spiller elevernes forskellige måder at lære på ind i jeres tilrettelæggelse af undervisning? Tager I udgangspunkt i elevernes forskellige måder at lære på når I tilrettelægger jeres undervisning? Hvilke fordele/ulemper er der ved at tilrettelægge undervisning efter elevernes forskellige måder at lære på? Hvordan tænker I læringsstile kan bidrage i undervisningen? Hvilke overvejelser har I omkring tilrettelæggelse af undervisning i de samlæste klasser?
Rammefaktorer	Hvilken indflydelse har strukturelle og organisatoriske forhold for valg af	Hvis I tænker tilbage, hvilke forhold fremmer jeres tilrettelæggelse af undervisning?

	differentierings metoder og redskaber?	Og hvilke forhold hæmmer jeres tilrettelæggelse af undervisning? Er der forskel på hvilke redskaber i benytter i undervisningen i samlæste klasser og klasser der ikke samlæses?
Indhold	Det faglige indhold, hvad skal eleverne vide for at nå målet?	Hvordan påvirker elevernes læringsforudsætninger jeres overvejelser i forhold til undervisningens indhold?
Mål	Udfordringer i forhold til at arbejde med målsætning?	Hvordan kan fagmålene tydeliggøres for eleverne? Hvilke udfordringer oplever I der er i forhold til at arbejde med fag mål i samlæste klasser?
Evaluerings/vurdering	Hvordan evalueres undervisningsprocessen? I hvilken udtrækning kan Læringsstile anvendes som differentieringsredskab på en social- og sundhedsskole? Spørgsmål til brugen af den didaktiske model for differentiering Hvordan adskiller brugen af læringsstile i den tidligere strategi sig fra den nuværende strategi?	Hvordan følger I op på jeres undervisning? Hvordan giver I eleverne mulighed for at deltage i undervisningen? Er der nogen elever som har svært ved at deltage i undervisningen? Hvis I tænker tilbage er der noget der har ændret sig i den måde i tilrettelægger jeres undervisning på? Hvis I kigger tilbage på skolens tidligere strategi, kan I så give eksempler på hvordan i har inddraget skolens model for differentiering? Hvordan tænker I elevernes mulighed for læring ind i forhold til skolens nye strategi?
Afrunding	Noget der ikke er belyst?	Inden vi slutter, vil jeg lige høre om der er noget I tænker jeg ikke

	Tak for i dag	har spurgt om som I gerne vil tilføje? Tak for jeres tid og deltagelse
--	---------------	---

Bilag 2 Fokusgruppeinterview fokusgruppe 1

Bilag vedhæftet som bilagsmateriale!

Bilag 3 Fokusgruppeinterview fokusgruppe 2

Bilag vedhæftet som selvstændigt bilagsmateriale!