

SUSAN TETLER, KIRSTEN BALTZER, HILDE ULVSETH,
SØREN LANG-AGER, MICHAEL WAHL ANDERSEN,
SUSANNE ARNE-HANSEN, DORTE ØSTERGREN-OLSEN,
CHRISTIAN QUVANG, CHARLOTTE CHRISTIANSEN,
KAJ NEDERGAARD JEPSEN, ELSE SKIBSTED,
HELLE BUNDEGAARD SVENDSEN, KAJ ØSTERGAARD

**UNDERVISNINGSDIFFERENTIERING
I DANSK OG MATEMATIK
I 5. KLASSE – MED FOKUS PÅ
ELEVER MED SÆRLIGE BEHOV**

VOL. 1

Susan Tetler, Kirsten Baltzer, Hilde Ulvseth, Søren Lang-ager,
Michael Wahl Andersen, Susanne Arne-Hansen,
Dorte Østergren-Olsen, Christian Quvang,
Charlotte Christiansen, Kaj Nedergaard Jepsen, Else Skibsted,
Helle Bundgaard Svendsen, Kaj Østergaard

**UNDERVISNINGSDIFFERENTIERING I DANSK OG
MATEMATIK I 5. KLASSE – MED FOKUS PÅ ELEVER
MED SÆRLIGE BEHOV**

Susan Tetler, Kirsten Baltzer, Hilde Ulvseth, Søren Lang-ager,
Michael Wahl Andersen, Susanne Arne-Hansen, Dorte Østergren-Olsen,
Christian Quvang, Charlotte Christiansen, Kaj Nedergaard Jepsen,
Else Skibsted, Helle Bundgaard Svendsen, Kaj Østergaard

Undervisningsdifferentiering i dansk og matematik i 5. klasse – med fokus på elever med særlige behov

Vol. 1

Titel

Undervisningsdifferentiering i dansk og matematik i 5. klasse
– med fokus på elever med særlige behov Vol. 1

Forfattere

Susan Tetler, Kirsten Baltzer, Hilde Ulvseth, Søren Lang-ager, Michael Wahl Andersen, Susanne Arne-Hansen, Dorte Østergren-Olsen, Christian Quvang, Charlotte Christiansen, Kaj Nedergaard Jepsen, Else Skibsted, Helle Bundgaard Svendsen, Kaj Østergaard

Udgiver

Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU)
Aarhus Universitet, 2014

© 2014, forfatterne

1. udgave

Kopiering tilladt med tydelig kildeangivelse

Omslag og grafisk tilrettelæggelse:

Knud Holt Nielsen

Forsidefoto:

Colourbox

ISBN:

978-87-7684-831-6

978- 87- 7507-328-3 (elektronisk udgave)

DOI:

10.7146/aul.47.33

Indhold

FORORD	5
UNDERVISNINGSDIFFERENTIERING OG ELEVER MED SÆRLIGE BEHOV	7
BAGGRUND	7
PROJEKTETS FORMÅL OG MÅL	8
PROJEKTETS TEORETISKE RAMME	10
EN DIDAKTISK MODEL TIL ANALYSE OG UDVIKLING AF DIFFERENTIERET UNDERVISNING.....	10
PROJEKTGRUPPENS BUD PÅ EN MODEL	11
MÅLSÆTNINGSFASE	13
UDFORSKNINGSFASE	15
EVALUERINGSFASE	17
SAMARBEJDE - LÆRERSTILLADSERING OG ELEVDDELTAGELSE	18
PROJEKTETS ORGANISATION OG FORLØBSFASER	22
PROJEKTETS ORGANISATION	22
PROJEKTETS FIRE FASER	22
DE SEKS GENNEMFØRTE UNDERVISNINGSFORLØB	26
DE TRE UNDERVISNINGSFORLØB I DANSK PÅ 5. KLASSETRIN	26
DE TRE UNDERVISNINGSFORLØB I MATEMATIK PÅ 5. KLASSETRIN	27
PROJEKTETS EMPIRI OG METODE	30
VALG AF INFORMANTER	30
FØLGEFORSKNINGSDESIGN	30
INTERVIEWS MED LÆRERE - LÆRERPERSPEKTIVET	31
OBSERVATIONER AF ELEVER MED SÆRLIGE BEHOV: ELEVPERSPEKTIVET	32
<i>Observationsskemaets tilblivelse</i>	32
<i>Observationsskemaet i brug</i>	33
<i>Analyse af observationerne</i>	33
LÆRERNES BEREDSKAB – LÆRERPERSPEKTIVET 'FØR'	35
LÆRERNES FORSTÅELSE AF UNDERVISNINGSDIFFERENTIERING SOM BEGREB	36
UNDERVISNINGSDIFFERENTIERING I PRAKSIS	39
ELEVER I KOMPLICEREDE LÆRINGSSITUATIONER/MED SÆRLIGE BEHOV	44
AFSLUTTENDE KOMMENTARER	47
LÆRERNES ERFARINGER – LÆRERPERSPEKTIVET 'EFTER'	49

UVD-MODELLEN (MÅLSÆTNING, UDFORSKNING OG EVALUERING)	49
TIDSFAKTOREN	51
ELEVER MED SÆRLIGE BEHOV OG DERES LÆRINGSUDBYTTE	52
GENEREL FEEDBACK PÅ PROJEKTDELTAGELSEN	54
ELEVERNES PERSPEKTIV	57
TYPER AF VANSKELIGHEDER SET I ET UNDERVISNINGSDIFFERENTIERINGSPERSPEKTIV	58
<i>Tema A: Mål og indhold for undervisning og læring</i>	58
<i>Tema B: Faser og skift i undervisningsprocessen</i>	60
<i>Tema C: Stilladsering omkring læring i lærer/elev perspektiv og elev/elev perspektiv</i>	62
AFSLUTTENDE KOMMENTARER	63
KONKLUSION OG PERSPEKTIVERING	65
PRINCIPPET OM UNDERVISNINGSDIFFERENTIERING OMSAT TIL PRAKSIS	65
DANSK- OG MATEMATIKFAGLIGE FOKUSPUNKTER/POINTER	67
ELEVER I BEHOV FOR SÆRLIG STØTTE OG OPMÆRKSOMHED	68
PERSPEKTIVERENDE REFLEKSIONER	70
REFERENCER	71

Forord

Projektet 'Undervisningsdifferentiering med fokus på elever med særlige behov' er gennemført i håbet om at kunne inspirere lærere og lærerstuderende til at udvikle skolens praksis i en mere undervisningsdifferentieret retning. Derfor er der lagt vægt på en webbaseret formidling af resultater og erfaringer fra projektet, som skolens aktører og andre interesserede let kan få adgang til via en temahjemmeside på www.Inklusionsudvikling.dk

Projektet er finansieret af Undervisningsministeriet med i alt 1.7 million kr. – og medfinansieret 25 % af Institut for Uddannelse og Pædagogik, Aarhus Universitet og de tre professionshøjskoler UCC, UC Syddanmark og VIA UC. I medfinansieringen indgår afholdelse af national konference ved projektets afslutning, følgeforskning fra ph.d.-studerende, artikler om undervisningsdifferentiering, cases til undervisningsbrug ved læreruddannelsen, herunder udvikling og afprøvning af undervisningsmateriale for lærerstuderende i linjefagene dansk og matematik samt oplæg ved internationale forskningskonferencer.

Projektgruppen består af Susan Tetler, Kirsten Baltzer, Søren Langager og Hilde Ulvseth fra Institut for Uddannelse og Pædagogik, Aarhus Universitet, Michael Wahl Andersen, Susanne Arne-Hansen og Dorte Østergren-Olsen fra UCC, Christian Quvang, Charlotte Christensen og Kaj Nedergaard Jepsen fra UC Syddanmark samt Else Skibsted, Helle Bundgaard Svendsen og Kaj Østergaard fra VIA UC. Desuden indgår Søren Kjær Jensen fra Center for Rummelighed.

Projektet ville ikke kunne have været gennemført, hvis ikke seks lærere beredvilligt åbnede deres døre for os og indvilligede i et samarbejde om undervisningsforløb i deres respektive 5. klasser. Så stor tak til Trine Munk Christensen og Niels Kristen Kirk fra Christinelystskolen i Lemvig, Conni Lorensen og Andy Warncke fra Toftlund Skole i Tønder og [Berit Marie Hantho](#) og Pernille Dalmose fra Katrinedals Skole i København.

Endelig en tak til Jacob Ørskov Busk og Line Knudsen fra Undervisningsministeriet for et konstruktivt samarbejde under projektets tilblivelse.

På projektgruppens vegne

Susan Tetler, projektleder

Undervisningsdifferentiering og elever med særlige behov

Baggrund

En af de mest markante udfordringer, som lærere møder i deres respektive klasser, er en øget mangfoldighed i elevgruppen, hvad angår måder at lære på. Det stiller lærerne over for store udfordringer i forhold til at differentiere undervisningen, hvad angår skolens og klasserummets fysiske rammer, sociale organiseringer, fagligt indhold, undervisningsmaterialernes art og sværhedsgrader, arbejdsformer, tempo etc. Lærerne kan således differentiere i forhold til, *hvad* eleven skal lære, dvs. indholdet, *hvordan* eleven skal lære, dvs. processen, eller *resultatet*, dvs. hvad eleven giver udtryk for at have lært.

Undervisningsdifferentiering kræver planlægning af, hvordan undervisningsforløb kan ændres eller justeres, så den enkelte elev kan nå målet for den pågældende undervisningsaktivitet. For at kunne træffe beslutning om, hvorvidt indholdet, processen og/eller resultatet skal differentieres, må lærere tage hensyn til elevens aktuelle evner, interesser og måder, hvorpå stoffet bedst tilegnes, fx læringsstile, intelligensformer, og hvordan hjernen fungerer. At udvikle undervisningsaktiviteter med undervisningsdifferentiering som bærende princip giver endvidere lærere mulighed for at tilrettelægge en undervisning for elever med en mere kompleks læringstilgang, fx elever med specifikke læsevanskeligheder, opmærksomheds- og koncentrationsproblemer eller mere generelle problemer med at indfri skolens faglige læringskrav. En stor del af denne elevgruppe er ifølge den nye specialundervisningslovgivning blevet almenundervisningens ansvar ud fra en antagelse om, at deres læringsbehov kan imødekommes via bl.a. undervisningsdifferentiering. Set i det perspektiv har Praksis- og videnspanelet under Ressourcecenter for Inklusion og Specialundervisning udpeget undervisningsdifferentiering som et område, hvor der i særlig grad er behov for ny viden, hvis omstilling til øget inklusion skal lykkes, jf. Strategi for Ressourcecenter for Inklusion og Specialundervisning (Ministeriet for Børn og Undervisning, 2013).

Selvom princippet om undervisningsdifferentiering har været gældende for folkeskolens pædagogiske virksomhed siden 1993 (§18, stk. 1, 2 og 4), viser en undersøgelse fra Evalueringsinstituttet (EVA, 2011), at nok mener 74 % af lærerne, at det er vigtigt at differentiere undervisningen, men samtidig pointerer de (64 %), at de har behov for redskaber for at kunne gøre det. Det er desuden bemærkelsesværdigt, at både skoleledere og lærere udtrykker en relativt smal forståelse af begrebet: "De taler primært om undervisningsdifferentiering som individualiseret undervisning og som en organisationsform de kan gribe til når det er muligt". Lærerne formulerer sig i mange tilfælde inden for en diskurs om holddannelse og niveaudeling; de synes, det er vanskeligt at udfordre deres elever i tilstrækkelig grad, medmindre de grupperer dem i nogle mere homogene hold, og i den sammenhæng ser de den største hindring i forsøget på at differentiere undervisningen, at de har 'for få hænder'. Ifølge undersøgelsen uddelegerer skoleledelsen ansvaret for undervisningsdifferentiering til de enkelte lærere. Princippet om undervisningsdifferentiering bliver således ikke behandlet på skoleniveau, men snarere i de enkelte lærerteam, der udvikler hver deres måde at tilrettelægge undervisningen på. Differentiering bliver på den måde noget, man gør, når det er muligt, eller når der er ekstra tid - i stedet for at blive en grundlæggende adfærd, kultur eller måde at være i klasserummet på.

EVA's evaluering peger på, at lærernes pædagogiske og didaktiske kompetencer, herunder didaktisk ledelse i klasserummet, er nøglen til omsætning af princippet om undervisningsdifferentiering til praksis. Ligeledes skal skoler organiseres, så faglige ressourcepersoner udnyttes, eksterne støtteapparater inddrages, og skoleledelse er aktiv i understøttelsen af lærernes arbejde med læringsmål (se også OECD-rapporten "Improving School Leadership - Policy and Practice" fra 2008). Der synes at være bred konsensus blandt skolens lærere om nødvendigheden af undervisningsdifferentiering, samtidig med at der hersker stor usikkerhed om, hvordan de bedst muligt kan omsætte princippet til en konstruktiv hverdagspraksis.

Projektets formål og mål

Det er i konsekvens af dette misforhold mellem undervisningsdifferentiering som princip og undervisningsdifferentiering som praksis, at dette projekt tager sit udgangspunkt med sit formål om at udvikle og afprøve eksemplariske undervis-

ningsforløb i dansk og matematik i 5. klasse, hvor undervisningsdifferentiering er det bærende princip, og hvor der er en særlig opmærksomhed i forhold til elever, der befinder sig i mere komplicerede læringssituationer, bl.a. begrundet i specifikke læsevanskeligheder, opmærksomheds- og koncentrationsproblemer eller mere generelle problemer med at indfri skolens faglige læringskrav. Projektet har endvidere til formål at sætte fokus på, hvorvidt undervisningsdifferentiering kommer til kort i forhold til elever med særlige behov, og hvilke forhold der i givet fald spiller ind. Endelig handler et tredje formål om at udvikle et inspirationsmateriale til lærere i arbejdet med at skabe rum for inkluderende læreprocesser i al almindelighed.

Målet for projektet er begrebsligt at afklare forskellige former for undervisningsdifferentiering samt at udvikle didaktiske designs, som kan afprøves, beskrives, analyseres og evalueres som eksempler på god praksis i forhold til undervisningsdifferentiering rettet mod elever i komplicerede læringssituationer.

Projektets teoretiske ramme

En didaktisk model til analyse og udvikling af differentieret undervisning

Undervisningsdifferentiering forstås i projektet som et bærende pædagogisk princip, som må ses i tæt sammenhæng med inklusionsbegrebet og som en del af lærerens samlede didaktiske kompetence. Inklusion i skolen handler om at skabe differentierede muligheder for deltagelse i de faglige og sociale fællesskaber, som udgør rammen om den enkelte elevs læring og trivsel i skolen.¹ Fokus i projektet er lærerens arbejde med at skabe gode læringsmiljøer, dvs. at der arbejdes bevidst med at skabe deltagelsesmuligheder for alle elever gennem en tydelig og gennemskuelig sammenhæng mellem undervisningens aktiviteter og elevernes læreprocesser. Med princippet om undervisningsdifferentiering pointeres elevernes forskellighed inden for rammerne af klassens fællesskab. Derfor bliver det vigtigt for læreren at tage udgangspunkt i den enkelte elev for i et samarbejde at fokusere på læringsmulighederne. Samarbejde med eleverne om mål og faglige fokuspunkter i undervisningen står centralt i dette projekts forståelse af differentieret undervisning. Målsætning er i udgangspunktet et fælles anliggende for klassen, og det tilstræbes at skabe tydelige forbindelser mellem fælles og individuelle mål i undervisningen. Sigtet er at kunne inddrage og skabe rum for videreudvikling af elevernes ens og indbyrdes forskellige ressourcer i undervisningen.

Undervisningsdifferentiering indgår i lærerens samlede didaktiske kompetence og er et grundlæggende princip, som indgår i lærerens planlægning af undervisning, og som har konsekvenser for de didaktiske valg, som læreren træffer i sin undervisning. I dette projekt har vi – bl.a. med afsæt i EVA's rapport om Undervisningsdifferentiering som bærende pædagogisk princip (2011) og EVA's rapport om Fælles mål i folkeskolen (2012) - valgt at operationalisere differentieringsopgaven ved hjælp af nogle udvalgte didaktiske kriterier, der handler om at læreren:

¹ Dyson (1999), Tetler (2000) Alenkær (2008)

- forholder sig proaktivt til en heterogen elevgruppe og identificerer forskellige forudsætninger og potentialer for at lære;
- sætter mål for sin undervisning og samarbejder med elever om læringsmål;
- vælger indhold og arbejdsformer under hensyn til elevernes forskellige læringsforudsætninger, herunder at læreren klargør sig indholdets centrale faglige pointer/fokuspunkter;
- praktiserer tydelig ledelse, dvs. arbejder med forudsigelige, genkendelige og fleksible strukturer i rammesætningen, der også kan give eleverne mulighed for at støtte hinanden og samarbejde om læringsaktiviteterne;
- evaluerer løbende på elevernes læringsudbytte og arbejder systematisk med feedback og feedforward i læringsprocessen.

Som det fremgår, arbejdes der med et pædagogisk princip om undervisningsdifferentiering, som tager afsæt i en komplementær forståelse af forholdet mellem undervisning og læring. Undervisning er en særlig social relation, hvor der målrettet ydes støtte til elevens læring, og hvor udvikling af læremotivation gennem samarbejde om læringsmål og fagligt indhold indgår som en central del af undervisningen². Nøgleord er samarbejde, forudsætninger og potentialer, mål og faglige fokuspunkter og opfølgning/ evaluering af læreprocessen.

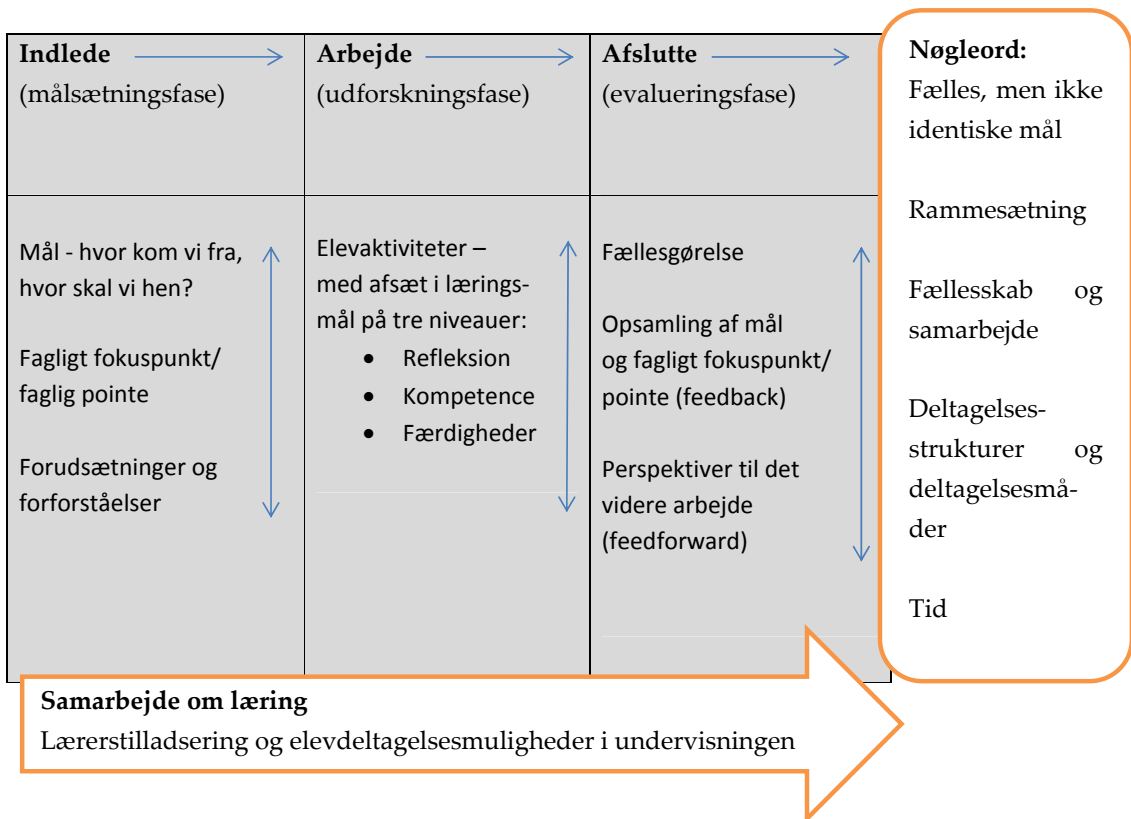
Projektgruppens bud på en model

Modellen (fig. 1) er udarbejdet på baggrund af og afspejler en sådan grundforståelse. Modellen har som formål at stilladsere lærernes konkrete arbejde med at forstå og omsætte undervisningsdifferentiering i praksis – og kan anvendes både i planlægning af en enkelt lektion/dobbeltlektion og i et samlet undervisningsforløb og består af tre dimensioner:

1. *En horisontal dimension*, der beskriver de grundlæggende faser, som undervisningen forløber i, nemlig en indlednings- og målformuleringsfase, en arbejds- og udforskningsfase og en evalueringsfase.

² Rabøl Hansen, Robenhagen & Wahl Andersen (1998)

2. *En vertikal dimension*, der sætter fokus på lærerens samarbejde med elever om mål i undervisningen, og som beskriver forskellige niveauer og en progression for elevernes arbejde med det faglige indhold i undervisningen.
3. *En dynamisk samarbejdsdimension*, som beskriver det samarbejde og de lærer-elev og elev-elevinteraktioner, der kan stilladsere elevernes motivation og deltagelse i undervisningen.

Fig. 1. UVD-modellen


Undervisningsdifferentiering er ikke en bestemt metode eller en bestemt organisering af undervisning, men må snarere forstås som en grundlæggende adfærd, kultur eller måde at være på i klasserummet.³ Vores model for undervisningsdifferen-

³ Tomlinson 2001

tiering anviser derfor ikke konkrete metoder til en differentieret praksis, men udpeger i stedet en række centrale faktorer, som læreren må indtænke i sine pædagogiske og didaktiske overvejelser og valg omkring undervisning.

Hvordan kan man mere præcist forstå modellen, og hvordan kan den anvendes i lærerens planlægning, gennemførelse og evaluering af en differentieret undervisning i et inkluderende perspektiv? Vi vil med afsæt i de tre faser, som indgår i modellen, uddybe en række af de faktorer, som vi i projektet har anset for særligt vigtige i forhold til differentieret undervisning.

Til sidst vil vi - med udgangspunkt i stilladsbegrebet - beskrive det dynamiske samarbejde, som finder sted mellem lærer og elever og elever imellem, og som åbner op for forskellige deltagelsesmuligheder i undervisningen.

Målsætningsfase

Hvis eleverne skal deltage aktivt i undervisningen og have udbytte af den, skal den opleves meningsfuld. I den indledende fase bliver det således en vigtig opgave for læreren, at undervisningens hensigt, herunder målene og indholdet af undervisningen, fremstår klart for eleverne. En forudsætning herfor er, at læreren selv har gjort sig mål og indhold for lektionen/forløbet klart, dvs. at læreren i sin planlægning af undervisningen har reflekteret over og truffet valg om følgende forhold:

- **Mål - hvor kom vi fra, hvor skal vi hen?**

Tydeliggørelse af mål er en central faktor i god undervisning. Elever lærer generelt mere, hvis de ved og har samarbejdet med læreren om hvilke mål, der er for det, de skal lære.⁴

At fastlægge mål for undervisning i et fag er en flerleddet størrelse. Første trin er, at læreren i sin planlægning af et konkret undervisningsforløb forholder og sammenholder målene med Fælles Mål og årsplanen for faget for at kunne præcisere, hvad der er det nye, eleverne nu skal lære. Dernæst må læreren indholdsmæssigt gøre sig de faglige fokuspunkter klar - og på den baggrund formulere klassens fælles mål og de forskellige og differentierede mål for eleverne i undervisningen. Herefter tilrettelægger læreren un-

⁴ Hattie (2013)

dervisningen, og gennem anvendelse af forskellige arbejdsformer og differentieret materiale åbnes der mulighed for, at eleverne kan deltage og lære på forskellige måder. Tydelige læringsmål er desuden en forudsætning for lærerens og elevernes evaluering af undervisning, og viden herfra må indgå i lærerens planlægning af det næste forløb.

I den indledende fase er det altså lærerens opgave at vise eleverne hvilke mål, der er for, hvad de skal lære. I samarbejdet med eleverne om opstilling af nye læringsmål, er det vigtigt, at læreren både sikrer forbindelse til det, eleverne tidligere har lært, men også er præcis omkring det nye, eleverne skal lære. Det kan bl.a. foregå ved, at læreren opsummerer og gentager tidligere lært stof, tydeliggør sammenhænge mellem det, klassen allerede ved noget om og det, klassen er på vej til at lære om, repeterer klassens fælles mål, og hvordan der er blevet arbejdet med dem indtil nu osv. Hvordan man som lærer synliggør de nye måls sammenhæng til elevernes aktuelle viden og forforståelser, fremgår fx af lærervejledningen for 'Litteraturlæsning med fokus på sprogforståelse og læseforståelsesstrategier' (bilag 3).

- **Et fagligt fokuspunkt eller en faglig pointe** forstår vi som et klart afgrænset fagligt indhold, resultat eller sammenhæng mellem centrale begreber inden for et emne.⁵ Læreren må allerede i sin planlægning gøre sig det faglige fokuspunkt eller den faglige pointe klar: Hvad er det vigtigste i det indhold, som eleverne skal arbejde med og lære om og kunne? En sådan vurdering bygger på sikker faglig viden og en analyse af de(t) faglige område(r), der skal formidles i undervisningen, så læreren klart og præcist kan formulere de centrale begreber og den vigtige viden inden for emnet. En sådan indholdsmæssig klarhed gør det eksplicit for eleverne, hvad der specifikt skal arbejdes med, og understøtter elevernes muligheder for at afkode og se sammenhænge mellem undervisningens mål, indhold og metoder. Det øger både det faglige udbytte og fremmer mere alment elevernes motivation og deltagelse i undervisningen.

Et velafgrænset indhold i form af ét eller flere faglige fokusområder eller pointer understreger desuden, at undervisningsaktiviteter altid må være specifikt knyttede til dét, der skal læres; læring er altid i forhold til en sag eller et

⁵ Mogensen (2011)

indhold. Det kan være en vigtig pointe i en tid, hvor uddannelser 'læringsgøres', at vi fastholder diskussionen om hvilket vidensindhold, der er vigtigt at lære! Eksempler på fagligt fokuspunkt/faglig pointe ses i lærervejledning: '5. klasse laver gysere' (bilag 1) og 'Forskellig eller ens? Geometriforløb i 5. klasse' (bilag 6).

- **Forudsætninger og forforståelser**

Elever har forskellige læreforudsætninger, som både refererer til deres generelle liv uden for skolen og til deres viden og erfaringer fra undervisningen i skolen. Det er altså forskelligt, hvad eleverne allerede ved og kan gøre i undervisningen, dvs. hvilke forforståelser, de bringer med ind i undervisningen. I projektet har vi forholdt os proaktivt til elevernes mangfoldighed, dels ved eksplicit at arbejde med mål som omdrejningspunkt for tilegnelsen af det faglige indhold i undervisningen og lærerens stilladsering heraf og dels ved aktivt i tilrettelæggelsen af undervisning at tage højde for nogle af de særlige udfordringer, som elever med særlige behov møder i undervisningen. Både elever i læsevanskeligheder, opmærksomhedsproblemer og generelle læringsvanskeligheder kan have svært ved at organisere og fastholde de aktiviteter og opgaver, der arbejdes med undervejs uden at lade sig aflede. Fx kan denne elevgruppe have gavn af tilpasninger i form af tydelig stilladsering af mål og indhold i undervisningen, opbrydning af opgaver og aktiviteter i enkelte og overskuelige dele, reduktion af materialet eller adgang til kompenserende materialer, medier og IT m.m. (se lærervejledningen for '5. klasse laver gysere' (bilag 1).

Udforskningsfase

I en differentieret undervisning arbejdes der med udgangspunkt i fælles, men ikke identiske mål for klassens elever. Det betyder, at elevernes arbejde med og udforskning af indholdet retter sig mod klassens fælles mål, men må tilpasses den enkeltes forudsætninger, så alle får mulighed for at lære mere og komme et stykke videre i arbejdet med klassens mål.

Når der arbejdes i spændingsfeltet mellem fælles mål og individuelle mål, er det vigtigt, at læreren er omhyggelig med at klargøre sammenhængen mellem klassens overordnede mål og elevernes delmål, så sammenhængen faktisk forstås

af eleverne. Hver enkelt aktivitet skal forstås i den større sammenhæng, og eleverne skal lære at udforme mål, som er centrale for det faglige område, der arbejdes med. Det er vigtigt, at eleverne undervejs deltager i formulering af mål og spørgsmål, så de hele tiden kan forstå meningen med aktiviteterne og ved, hvad han eller hun skal arbejde med for at nå målene.⁶

- **Elevaktiviteter - læringsmål på tre niveauer.**

Med inspiration fra Jens Rasmussen har vi arbejdet med en systematik, der differentierer mål på tre niveauer⁷:

Færdigheder refererer til minimumsmål, som er det grundlæggende, alle helst skal lære noget om. På dette niveau arbejder eleverne ofte med at gengive og beskrive centrale dele af det faglige indhold eller øve specifikke faglige færdigheder.

Kompetence refererer til regelmål, som er det, de fleste kan lære noget om. På dette niveau arbejder eleverne både med forståelse, dvs. at de kan forklare og redegøre for sammenhænge i det, de har læst eller hørt om og anvendelse, dvs. at eleverne kan vise, at de kan bruge den viden, de har tilegnet sig.

Refleksion refererer til maksimumsmål, som kun nogle få kan lære og bygge deres viden ud med. På dette niveau er eleverne i stand til at forholde sig til det lærte indhold på et metaniveau og kan analysere og sammensætte dele af indholdet på nye måder og evt. i forhold til andre fag.

Det er en vigtig pointe, at man som lærer ikke på forhånd har besluttet sig for, hvem der kan opnå hvilket niveau, men at man gennem elevaktiviteterne giver alle elever mulighed for at udvikle sig så meget som muligt, og at man har et positivt syn på elevernes læringspotentiale.

Lærerne i projektet har arbejdet med differentiering af mål på forskellige måder i undervisningen. Alle har på systematisk vis opstillet mål på alle tre niveauer i forbindelse med planlægning af undervisning. Nogle har både ved opstart af selve undervisningsforløbet og i forbindelse med enkeltlektioner eksplicit vist målene og talt med eleverne om en fælles forståelse af dem. Andre har ladet målene være udgangspunkt for deres tilpassede vejledning og støtte til elevernes arbejde med opgaver og aktiviteter undervejs i un-

⁶ Hedegaard (2006)

⁷ Rasmussen (2010)

dervisningen. Og endeligt har flere lærere konkret benyttet sig af ovennævnte målsystematik i forbindelse med udarbejdelse af opgaveark, læringsstationer, gruppearbejder og andre elevaktiviteter. I lærervejledningerne ses forskellige eksempler på, hvordan lærerne konkret har arbejdet med mål-systematikken (fx bilag 1, bilag 3 og bilag 4).

Evalueringsfase

Evaluering handler grundlæggende om at orientere sig mod noget nyt samtidig med, at man ser tilbage på det foregående. Lærers løbende evaluering er en vigtig faktor i lærers differentiering af undervisning og kan derfor ikke begrænses til en afsluttende evalueringsfase, men må løbende finde sted og integreres i undervisningen. På den måde bliver feedback og feedforward et vigtigt element i lærers stilladsering af elevernes læreprocesser allerede undervejs i undervisningen.

- **Fællesgørelse**

En naturlig følge af projektets fokus på mål- og indholdskategorierne som vigtige faktorer i den differentierede undervisning er derfor også lærers fokuserede arbejde med opsamling og fællesgørelse af den viden, som er blevet tilegnet undervejs i undervisningen. Det er vigtigt, at eleverne deltagende aktivt i evalueringen, konkret ved at bidrage med den viden, som arbejdet med differentierede mål har bragt med sig. På den måde bliver elevernes arbejde med individuelle mål bragt i forbindelse med klassens fælles mål, og det kan synliggøres, hvordan eleverne på forskellige måder og niveauer kan bidrage til opfyldelse af det fælles mål. Inddragelsen af elevernes viden kan forekomme på mange måder, fx gennem forskellige former for elevproduktioner, elevoplæg, en lærerstyret klassesamtale med tydelig reference til klassens mål og faglige fokuspunkter osv. (se fx lærervejledning til 'Litteraturlæsning med fokus på sprogforståelse og læseforståelsesstrategier, bilag 3).

- **Feedback og feedforwardprocesser i undervisningen**

Tilbagemeldinger har til hensigt at understøtte elevernes læringsprocesser og bliver først en virksom faktor, når den knytter an til det, eleven forsø-

ger at lære, og medfører refleksion. Feedback, som gør eleverne bevidste om zonen mellem den aktuelle viden, altså hvor de står i dag, og den potentielle viden, altså hvor de er på vej hen, er den mest virkningsfulde tilbagemelding. Feedback må bygge på konkret information og elevers konkrete vurdering af deres arbejde ud fra nogle tydelige kriterier og tegn på, at de har opfyldt kriterierne. På den måde giver feedback og feedforwardprocesser eleverne mulighed for at tale sammen om og give hinanden tilbagemeldinger på det lærte indhold, altså udvikle et fælles sprog, der gør læring synligt i klasserummet. Således argumenterer Hattie for, at effektiv feedback involverer og kræver svar på følgende tre spørgsmål:

- Feed-up: Mål, hvor går jeg nu? Feedback er rettet mod indholdet.
- Feed-back: Hvordan gør jeg det? Feedback rettes mod processen.
- Feed-forward: Hvor skal jeg gå videre hen. Feedback er rettet mod nye mål.⁸

Som det fremgår retter feedback- og feedforwardprocesser sig både mod indholdet og processen af det lærte.

Samarbejde - lærerstilladsering og elevdeltagelse

Det er en grundforståelse i projektet, at undervisning forstås som en særlig social relation og proces, hvor der målrettet ydes støtte til elevers læring. Et grundlæggende element i en differentieret undervisning er lærerens løbende stilladsering af elevernes læreprocesser gennem samarbejdet med lærer og andre elever i undervisningen. Stilladsbegrebet er forankret i sociokulturel læringsteori, først udviklet af Vygotsky og senere videreudviklet af Bruner, Rogoff m.fl. og kan forstås som et didaktisk begreb, der forsøger at begrebsliggøre lærerens støtte til elevernes læreprocesser. Stilladsbegrebet adresserer elevernes arbejde med mål og indhold i undervisningen. Eleven deltager i undervisningen, men deltager han/hun ud fra de fælles mål, som klassen og læreren arbejder ud fra? Deltager han/hun i den læringsvirksomhed, som læreren håber på, eller har eleven andre motiver for at deltage i undervisningen? Stilladsbegrebet understreger således lærerens og elevers

⁸ Hattie (2013)

samarbejde om fælles og individuelle mål i undervisningen.⁹ Lærerstilla-
dsering er kendetegnet ved:

- *Lærerstøtte*, dvs. at læreren støtter eleverne i både at formulere og nå de mål, som klassen i fællesskab har opstillet.
- *Overførsel af ansvar for læreprocessen*, dvs. at de støttende lærer-elev- og elev-elev-interaktioner, som indgår i undervisningen med henblik på at facilitere elevernes læring og deltagelse, løbende må justeres i takt med, at eleven viser tegn på selvstændig opgaveløsning og organisering af arbejdsprocessen.
- *Støtte inden for zonen af nærmeste udvikling*, dvs. at samarbejdet mellem lærer og elever må finde sted i spændfeltet mellem elevens aktuelle forudsætninger og viden, altså dét en elev er i stand til her og nu, alene og uden støtte, og elevens potentialer og muligheder for at lære nyt, altså dét en elev kan komme til at kunne, når der modtages støtte fra læreren eller andre elever i en social relation.
- *Fælles deltagelse*, dvs. at det er lærerens opgave gennem sin rammesætning og ledelse af undervisningens aktiviteter at skabe åbninger og muligheder for, at alle elever kan deltage i undervisningen, således at den enkelte elev oplever at kunne bidrage til det sociale og faglige fællesskab i undervisningen.

I projektet har vi i planlægning og observationer af undervisning haft stor opmærksomhed på både lærer- og elevstilla-
dsering som mulige veje til at skabe del-
tagelsesmuligheder for alle elever i undervisningen. Som det fremgår af lærervej-
ledningerne, har vi arbejdet med en stor variation i stilladseringsformer:

- *Lærermodellering* betyder, at man som lærer viser, hvordan man konkret kan tilegne sig et fagligt indhold eller løse et problem. I stedet for gennem ord at forklare opgaven demonstrerer læreren gennem sin egen adfærd eller højt-tænkning, hvordan han/hun forstår og løser en opgave. At følge med i og blive inddraget i hvordan en lærer arbejder eksemplarisk med problemløsning, er en anden måde at lære på end ved lærerinstruktion og giver mulighed for imitation.

⁹ Hansen & Nielsen (1999)

- *Lærervejledning* finder sted i alle undervisningens faser, men er mest udbredt i arbejds- og udforskningsfasen, hvor eleverne arbejder med forskellige former for opgaver og elevaktiviteter. Gennem vejledning får læreren mulighed for at give en differentieret respons og kan afstemme sin vejledning, så den både støtter og udfordrer eleverne i deres videre arbejde med indholdet og målene i undervisningen.
- *Spørgsmål og svar* kan både benyttes i den fælles klassesamtale, i gruppearbejder og i samtaler med enkelte elever og er en naturlig og meget udbredt måde at stilladsere elevernes læreprocesser på. Hvis samtalen skal give mening for eleverne, er det vigtigt, at den foregår på en dialogisk måde, dvs. at den åbner op for, inddrager og udfordrer elevernes forståelser, så de kan opleve, at de aktivt bidrager til udforskning og fortsat viden om det fælles indhold.
- *Generel og specificeret feedback og feedforward* finder sted i alle undervisningens faser og tager udgangspunkt i de mål og det faglige indhold, der arbejdes med i undervisningen. Den mere generelle form refererer til tilbagemeldinger af en mere vurderende og opmuntrende art, fx udsagn som 'godt, fint, fortsæt arbejdet' osv.. Den specificerede respons retter sig derimod mod et specifikt indhold eller handling, hvor læreren guider eleverne med meget konkrete anvisninger i deres lære- og erkendelseshandlinger.
- *Opsamling/fællesgørelse* kan have mange forskellige former og har som formål at inddrage eleverne og forbinde deres individuelle mål med klassens fælles mål. Opsamlinger giver læreren mulighed for at skærpe og præcisere centrale forhold omkring elevernes arbejde med indholdet i undervisningen, fx mål, hovedtræk, strukturer og faglige begreber, men kan også bruges til at sætte fokus på arbejdsprocesserne og understøtte udvikling af et metakognitivt sprog og perspektiv på læreprocesserne i klassen.

Sigtet med stilladsring er at skabe deltagelsesmuligheder for alle elever i undervisningen. Deltagelsesbegrebet er et nyttigt begreb i forhold til dette projekts komplementære forståelse af forholdet mellem undervisning og læring, hvor samarbejde og fællesskab fremhæves. Læring handler om, hvordan man forandrer sine måder at deltage på. Opmærksomheden rettes således mod klassefællesskabet, som udgøres af lærerens og elevens samhandlinger med hinanden. Her bliver lærerens rammesætning og ledelse af undervisningens aktiviteter af stor betydning, idet en

differentieret undervisning netop åbner op for forskellige deltagelsesstrukturer og måder under hensyn til elevernes forudsætninger og potentialer.

Projektets organisation og forløbsfaser

Projektets organisation

Operationalisering af et princip om undervisningsdifferentiering baserer sig på dialog mellem eksisterende forskning og lærernes erfaringer, og set i det perspektiv er projektet gennemført i et samarbejde mellem Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet og de tre professionshøjskoler: UCC, UC Syddanmark, UC VIA samt seks lærere fra fire 5. klasser i tre skoler (Lemvig, Tønder og København). Projektledelsen har været forankret på DPU.

Projektgruppen består af Susan Tetler, Kirsten Baltzer, Søren Langager og Hilde Ulvseth fra Institut for Uddannelse og Pædagogik, Aarhus Universitet, Michael Wahl Andersen, Susanne Arne-Hansen og Dorte Østergren-Olsen fra UCC, Christian Quvang, Charlotte Christensen og Kaj Nedergaard Jepsen fra UC Syddanmark samt Else Skibsted, Helle Bundgaard Svendsen og Kaj Østergaard fra VIA UC. Desuden indgår Søren Kjær Jensen fra Center for Rummelighed.

Projektet er organiseret som en forskningsbaseret intervention i fire 5. klasser fordelt på tre skoler – i et samarbejde med seks lærere: Conni Lorensen og Andy Warncke fra Toftlund Skole i Tønder, Trine Munk Christensen og Niels Kristen Kirk fra Christinelystskolen i Lemvig, samt [Berit Marie Hantho](#) og Pernille Dalmose fra Katrinedals Skole i København.

De to konferencer har fået sekretariatsbistand fra Dan Fog Enevoldsen (DPU) og Susanne Marie Kaae (VIA UC). Endelig er der undervejs i projektet samarbejdet med Line Knudsen og Jacob Ørskov Busk fra Undervisningsministeriet.

Projektets fire faser

Projektet har bestået af fire faser: en udviklingsfase, en afprøvningsfase, en tværgående analysefase og en formidlingsfase. Projektet blev igangsat i januar 2013, undervisningsforløbene blev gennemført i august/september, der blev foretaget analyser i oktober/november, og projektets 'produkter' blev udviklet i novem-

ber/december. De to konferencer i København og i Århus er blevet afholdt i januar 2014, hvorefter en temahjemmeside er gjort offentligt tilgængelig.

I *udviklingsfasen* er der fokuseret på relevante teorier og viden om undervisningsdifferentiering samt udvikling af didaktiske designs med henblik på afprøvning i praksis. Der blev sammensat en udviklingsgruppe bestående af 10 fagpersoner med ekspertise i forhold til fagene dansk og matematik samt problematikker, der knytter an til specifikke læsevanskeligheder, opmærksomheds- og koncentrationsvanskeligheder samt mere generelle læringsvanskeligheder. I denne fase blev de valgte strategier og planer for afprøvning i praksis gennemdrøftet og beskrevet, ligesom der blev beskrevet tegn og indikatorer på succesfuld differentiering, der kunne anvendes ved observation. Ligeledes blev der sammensat en gruppe, der udviklede design for følgeforskning.

Der blev afholdt to fælles projektseminarer som forberedelse til, at udviklingsgruppen kunne gå i dialog med de involverede lærere om ideer til konkret indhold i undervisningsforløbene. Desuden blev der afholdt projektmøder i mindre grupperinger, bl.a. i danskgruppen og i matematikgruppen – med henblik på at koordinere de seks undervisningsforløb, hvor også de involverede lærere deltog. Vi valgte i den samlede projektgruppe at lade de deltagende lærere i videst muligt omfang have indflydelse på, hvilket tema der skulle være i fokus i de seks respektive undervisningsforløb. Efterfølgende har den enkelte lærer indgået i en planlægning sammen med 'sin' respektive fagdidaktiker, fx matematiklæreren fra København i et parløb sammen med fagdidaktikeren i matematik fra UCC i København.

I *afprøvningsfasen* blev de planlagte undervisningsforløb gennemført, ligesom data blev samlet ind med henblik på en forskningsbaseret evaluering af de igangsatte forløb. I denne fase samarbejdede alle projektets deltagere, hvad angår interventioner i undervisningsforløbene samt indsamling af empiri både til dokumentation og udvikling af inspirations- og refleksionsmateriale. Den indsamlede empiri omfatter både læreres og elevers erfaringer (systematisk observation i de seks undervisningsforløb, interviews med de seks lærere både før og efter undervisningsforløbene, samtaler med elever og billedmateriale). Empirien har endvidere dannet grundlag for udviklingen af et inspirations- og refleksionsmateriale til lærere og andre interesserede. I afprøvningsfasen deltog også de respektive fagdidaktikere, som dog havde en mere uforpligtende funktion i forhold til følgeforsk-

ningens dataindsamling. Til gengæld fungerede de som en faglig støtte for lærerne i deres gennemførelse af undervisningen.

I den tværgående *analysefase* blev der fokuseret på erfaringer, mønstre og tendenser på tværs af de seks undervisningsforløb i forhold til hindrende og fremmende faktorer for en undervisningsdifferentieret tilgang i de pågældende fag(områder). Der blev i denne fase afholdt et fælles projektseminar. Desuden blev der afholdt projektmøder i mindre grupperinger; bl.a. i gruppen, der har haft specifikt fokus på elever i de mere komplicerede læringssituationer. I denne fase blev observationsskemaet endeligt justeret, så det kan anvendes af skolens lærere og ressourcepersoner som pædagogisk værktøj i deres daglige undervisningspraksis.

I *formidlingsfasen* er der ifølge kontrakten 'lovet' fire produkter: 1) en projektrapport, 2) en let tilgængelig formidling af de tre undervisningsforløb i dansk og matematik, 3) lærervejledninger og elevmaterialer samt 4) to konferencer i henholdsvis København og Århus om erfaringer fra projektet. Ikke mindst er der udviklet flere former for produkter med henblik på en webbaseret videnformidling og -spredning (i alt 203 sider):

- I. En didaktisk model til analyse og udvikling af differentieret undervisning (UVD-modellen) samt en analyse af de deltagende læreres forståelser af undervisningsdifferentiering som princip og i praksis.
- II. En let tilgængelig formidling af de tre undervisningsforløb i dansk og af de tre undervisningsforløb i matematik, herunder lærervejledninger og elevmaterialer.
- III. En analyse af elevdeltagelsesmuligheder, når udfordringerne handler om læsevanskeligheder, opmærksomhedsvanskeligheder og mere generelle læringsvanskeligheder.
- IV. En guide til et pædagogisk refleksionsforløb i forhold til elever med særlige behov og deres deltagelsesmuligheder fagligt og socialt samt et observationsskema.
- V. Tre film, som illustrerer nogle centrale pointer i forhold til undervisningsdifferentiering i praksis.
- VI. Materialer (video-streaming og power points) fra de to nationale konferencer om undervisningsdifferentiering. De to konferencer afholdes torsdag d. 9. januar 2014 i København (Institut for Uddannelse og Pædagogik, AU, Campus Emdrup) og mandag d. 13. januar 2014 i Århus (VIA UC). Efter af-

holdelsen af de to konferencer åbnes for tema hjemmesiden på Undervisningsministeriets hjemmeside www.Inklusionsudvikling.dk

Lærerne har i denne fase fået de udviklede lærervejledninger og elevmaterialer til kommentering.

De seks gennemførte undervisningsforløb

Projektet har et integreret tredobbelt fokus:

- Princippet om undervisningsdifferentiering omsat til praksis
- Dansk- og matematikfaglige indholdselementer
- Elever i behov for særlig støtte og opmærksomhed (i komplicerede læringsituationer)

Set i det perspektiv er der gennemført seks undervisningsforløb: tre undervisningsforløb i dansk på 5. klassetrin og tre undervisningsforløb i matematik på 5. klassetrin. Vi har i projektet specifikt fulgt nogle af de elever (Lene, Simon, Jonathan og Peter), som af forskellige grunde har behov for en særlig støtte og opmærksomhed: fx læsevanskeligheder, opmærksomheds- og koncentrationsproblemer og generelle læringsvanskeligheder. Det er en af projektets pointer, at vi i projektet **ikke** har set årsagerne til disse elevers kommen til kort i undervisningen som noget iboende de enkelte elever. Tværtimod er projektet forankret i en opfattelse af, at elevernes vanskeligheder er opstået i et møde mellem den enkelte elev og den måde, hvorpå undervisningen gennemføres (faglige mål, sociale normer og omgangsformer, arbejdsformer, undervisningsindhold, strukturering, fysiske rammer etc.).

De tre undervisningsforløb i dansk på 5. klassetrin

5 kl. laver gysere - i et ordvalg der passer til genren (bilag 1)

Forløbets varighed: ca. 11 lektioner

I undervisningsforløbet er der fokus på skrivning af en gyser i et ordforråd, der passer til genren. I forløbet er der undervisningsdifferentieret i forhold til strukturering (gennem UVD-modellens tre faser), samt ved at nogle elever har et mere komplekst læringsmål med lektionens faglige pointe og aktiviteter end andre. Eleverne skal selv forholde sig til, hvordan de har nået læringsmålene, og læreren giver desuden feedback og feedforward i forhold til det. Der er desuden differenti-

eret gennem skriveforløbets opdeling i delprocesser, sådan at det bliver overskueligt for alle elever at deltage, også elever i komplicerede læringsituationer.

Mellemtrinnets litteraturundervisning: Bent Hallers forfatterskab (bilag 2)

Forløbets varighed: ca. 16 lektioner

I undervisningsforløbet er der fokus på litteraturforståelse med udgangspunkt i Bent Hallers forfatterskab. Forløbet undervisningsdifferentierer gennem anvendelse af UVD-modellens tre faser. Der er desuden fokus på at give alle elever deltagelsesmuligheder i fortolkningsfælleskabet ved hjælp af forskellige stilladserende aktiviteter, lærerens aktive modellering af egen tekstforståelse og varierede organisationsformer. Forløbet inddrager endvidere forskellige skriveopgaver som fx meddigtning, mundtlig formidling og samtale om tekster, så sproget bruges og høres på mange måder, og deltagelsen kan ske på forskellige niveauer og måder.

Litteraturlæsning med fokus på sprogforståelse og læseforståelsesstrategier (bilag 3)

Forløbets varighed: ca. 20 lektioner

I undervisningsforløbet er der fokus på at udvikle elevernes ordkendskab/sprogforståelse og på at gøre dem bevidste om og give dem redskaber til at være aktive under læsningen, sådan at deres forståelse af teksten øges.

I forløbet er der undervisningsdifferentieret i forhold til strukturering (gennem UVD-modellens tre faser). Desuden gennem kompensering af elever med afkodningsvanskeligheder enten ved hjælp af it eller oplæsning. Gennem fælles elevaktiviteter med forskellig målopfyldelse, samt gentagende arbejde med samme indhold på forskellige måder. Læreren stilladser læringsaktiviteterne gennem modellering, samt tydelighed omkring lektionens faglige pointe, og feedback og feedforward i forhold til denne.

De tre undervisningsforløb i matematik på 5. klassetrin

Femte klasse arbejder med stokastik (bilag 4)

Forløbets varighed: ca. 16 lektioner

Undervisningsforløbet med stokastik er organiseret i to delforløb: Tre uger med fokus på faglige pointer inden for statistik, derefter en uge med sandsynlighed. For hver enkelt modul er der formuleret en faglig pointe.

Der er i hvert modul undervisningsdifferentieret i forhold til strukturering (gennem UVD-modellens tre faser). Læreren tydeliggør målsætning og iværksætter varierede aktiviteter inden for hver af de faglige pointer. Læreren stilladserer læreprocesserne gennem modellering, spørgsmål og svar samt feedback og feedforward i forhold til pointerne. Endvidere støttes elevernes arbejde med stilladserende materialer.

På samme måde støtter eleverne hinanden modellerende. Det sker gennem hyppige opsamlings i udforskningsfasen, og de er specifikt støttende for elever i komplicerede læringssituationer. Stilladserende elevstøtte opmuntres fx i gruppeaktiviteter, hvor eleverne gennemfører matematiske samtaler om forskellige typer pointer: Begrebs-, metode- eller fortolkningspointer. Eleverne arbejder med at udtrykke sig skriftligt og mundtligt støttet af stilladserende materiale. Der lægges stærk vægt på videnopsamling, hvor viden på forskellige niveauer om dagens faglige pointe deles med hele klassen.

Hvorfor arbejde med brøker, når det nu er så svært? (bilag 5)

Forløbets varighed: ca. 18 lektioner

I undervisningsforløbet med brøker er der fokus på to væsentlige matematiske kompetencer: Tankegangskompetence, der bl.a. består i at stille spørgsmål, som man gør det inden for faget matematik, og kommunikationskompetence i at kommunikere med anvendelse af matematiske begreber, resultater og begrundelser i samtaler om matematik. I forløbet er der undervisningsdifferentieret i forhold til strukturering (gennem UVD-modellens tre faser). Læreren tydeliggør målsætning og iværksætter varierede aktiviteter inden for hver af de tre faglige pointer. Læreren stilladserer læreprocesserne gennem modellering, spørgsmål og svar samt feedback og feedforward i forhold til pointerne. Endvidere støttes elevernes arbejde gennem stilladserende materialer – lærerfremstillede og elevproducerede.

På samme måde støtter eleverne hinanden modellerende. Det opmuntres fx ved gruppeaktiviteter, hvor eleverne forbereder at fremlægge deres brøkviden for hinanden. Ved fremlæggelsen for parallelklassen bidrager alle elever fagligt og

kommunikativt på forskellige vidensniveauer. Det blev muliggjort gennem læreres og kammeraters gensidige stilladsering.

Forskellig eller ens? Geometriforløb i 5. klasse (bilag 6)

Forløbets varighed: ca. 12 lektioner

I undervisningsforløbet med geometri arbejdes med i tre delforløb med hver sin faglige pointe: Kategorisering af trekanter, lighedannede og kongruens. Der lægges vægt på at skabe sammenhæng mellem hverdagsprog og fagsprog og at kommunikere om geometriske problemstillinger. I hvert delforløb er der undervisningsdifferentieret i forhold til strukturering (gennem UVD-modelens tre faser). Læreren tydeliggør målsætning og iværksætter varierede aktiviteter inden for hver af de tre faglige pointer. Læreren stilladserer læreprocesserne gennem modellering, spørgsmål og svar samt feed-ack og feedforward i forhold til pointerne. Endvidere støttes elevernes arbejde med stilladserende materialer.

På samme måde støtter eleverne hinanden modellerende. Det opmuntres fx ved gruppeaktiviteter, hvor eleverne i makkerpar arbejder med en aktivitet og efterfølgende drøfter resultaterne med et andet makkerpar med henblik på at nå et fælles resultat fx vedrørende kategorisering. Eleverne arbejder med at udtrykke sig skriftligt og mundtligt støttet af stilladserende materiale. Der lægges i vægt på vidensopsamling, hvor elevernes hverdagsformuleringer om geometriske forhold forbindes til geometriske fagudtryk, og hvor viden på forskellige niveauer om den faglige pointe deles med hele klassen.

Projektets empiri og metode

Valg af informanter

Som tidligere nævnt indgår seks lærere (tre dansklærere og tre matematiklærere), som underviser i fire forskellige klasser på tre skoler. Der var primært to udvælgelseskriterier: 1) undervisningsforløbene skulle foregå på skoler, som var placeret i hver af de regioner, hvor de deltagende professionshøjskoler er placeret, og 2) undervisningsforløbene skulle foregå i nogle 5.klasser, hvor elever med læsevanskeligheder, opmærksomheds- og koncentrationsproblemer og/eller generelle læringsvanskeligheder var inkluderet.

Vi gik ikke primært efter lærere med mange erfaringer med undervisningsdifferentiering i dansk og/eller matematik. Det vigtigste for os var, at det var lærere, som havde tillid nok til projektet til, at de åbnede døren for os til deres klasserum og var villige til at indgå i en fælles planlægning af et undervisningsdifferentieret forløb i deres klasse.

I udgangspunktet havde vi en forestilling om at inddrage de deltagende lærere så tidligt i planlægningsforløbet som muligt, men da der i netop opstarten blev udsendt et lockout varsel af en måneds varighed og derefter en måneds lockout, var det særdeles vanskeligt at få lærere til at blive motiveret til at yde den store ekstrainsats, som en deltagelse i projektet ville indebære. Set på den baggrund er vi i projektgruppen taknemmelige for, at det mod alle odds lykkedes at indgå aftaler med lærere og ledere af de skoler (Christinelystskolen, Katrinedals Skole og Toftlund Skole), som indvilligede i at stille sig til rådighed.

Følgeforskningsdesign

Der indgår i projektet en følgeforskning af de seks undervisningsforløb. Den teoretiske ramme for evalueringen er beskrevet i afsnittet om den didaktiske model for analyse og udvikling af differentieret undervisning og har karakter af at være både en formativ og summativ evaluering. Evalueringen ses både i et lærer- og et elevperspektiv.

Interviews med lærere - lærerperspektivet

Der er foretaget semi-strukturerede interviews med de seks deltagende lærere, både før planlægning og efter gennemførelse af undervisningsforløbene (se interviewguides bilag 16 og 17). Før-interviewene har haft fokus på 1) forståelser af undervisningsdifferentieringsprincippet, 2) gruppen af elever med særlige behov og 3) undervisningsforløbet/det didaktiske design. De seks interviews er foretaget af de syv fagdidaktikere i dansk og matematik, med hvem lærerne siden har planlagt og gennemført forløbene. Alle interviews er blevet transskriberet og rundsendt til hele projektgruppen.

Formålet var at lave en slags kvalitativ 'baseline': Hvad er de deltagende læreres forståelse af undervisningsdifferentiering som begreb og som grundlæggende princip, hvorledes ser de deres egen daglige undervisningstilrettelæggelse og praksis i lyset heraf, og hvordan er deres beskrivelse af elever i komplicerede læringssituationer? En karakteristik af de konkrete og kontekstuelle faglige rammer forud for UVD-projektet, men også mere end det; nemlig et bidrag til empirisk indblik i undervisningsdifferentiering i praksis blandt erfarne lærere med undervisning i dansk eller matematik i klasser med en del af 'specialpædagogikkens elever' inkluderet i det ordinære klassemiljø.

Tilsvarende er der foretaget semi-strukturerede interviews med de seks lærere efter afslutningen af de seks undervisningsforløb (bilag 17). Efter-interviewene har haft fokus på de samme tre hovedtemaer som i før-interviewet, ligesom interviewene er foretaget af de samme syv didaktikere som i før-interviewet, men nu efter gennemførelsen af forløbene. Også disse interviews er blevet transskriberet og rundsendt til hele projektgruppen. Formålet var at evaluere de seks undervisningsforløb og samle op på de erfaringer, der er gjort.

De to interviews (før og efter) er funderet i Kvaless teori om det kvalitative forskningsinterview og har fulgt (om ikke i en lineær proces) interviewets syv faser: Tematisering, design, interviewing, transskribering, analyse, verificering og rapportering (Kvale, 2002).

De 12 interviews er kondenseret i forhold til de tre hovedtemaer og fremstår i afrapporteringen som en interviewmosaik, hvor informanterne er anonymiserede, og hvor de seks deltagende lærere alle benævnes 'lærer' og de forskellige interviewere 'interviewer', idet ideen er at se på generelle ligheder og forskelle i begrebsforståelse og undervisningspraksis samt i erfaringerne. De anvendte citater er

lettere bearbejdede, så de fremstår 'tekstsproglige', uden at meningsindholdet er ændret.

Observationer af elever med særlige behov: elevperspektivet

Der er foretaget systematiske observationer i samtlige forløb, idet der i hver klasse er udvalgt en elev med særlige behov (i form af læsevanskeligheder, opmærksomheds- og koncentrationsproblemer eller generelle læringsvanskeligheder). Disse fire elever er udvalgt på basis af lærernes beskrivelser af deres elever, og deres deltagelse i deres respektive undervisningsforløb er blevet fulgt af fire observatører fra følgeforskningsgruppen; hver elev i tre lektioner/moduler. Det er således elevperspektivet, der indfanges via observationer.

Observationsskemaets tilblivelse

Projekt 'Undervisningsdifferentiering med fokus på elever med særlige behov' har som et af sine omdrejningspunkter at give nogle bud på, hvordan elever i kompliserede læringssituationer kan få de bedst mulige betingelser for at få indfriet deres læringspotentiale og opleve sig inkluderet og delagtiggjort i klassens faglige fællesskaber. Vi har således i projektets følgeforskning været optaget af at stille skarpt på de måder, hvor differentiering af undervisningen kan imødekomme disse elevers læringsbehov, og de forhold der i givet fald spiller ind.

I den sammenhæng har vi valgt at foretage en række systematiske og strukturerede observationer i samtlige undervisningsforløb. Da der ikke eksisterer et observationsskema med netop dette fokus (hverken nationalt eller internationalt), har vi udviklet ét, der kunne opfylde formålet om at kunne foretage systematisk observation af, hvordan elever med behov for særlig støtte responderer på faglige aktiviteter, planlagt ud fra en praksisnær forståelse af undervisningsdifferentiering (bilag 13).

Observationsskemaet bygger på 1) EDP – et observationsredskab med fokus på elevers deltagelsesmuligheder (Tetler, Ferguson, Baltzer og Boye, 2011), og 2) den grundlagstænkning, som den didaktiske model til analyse og udvikling af differentieret undervisning er funderet i (se s. 9). Den didaktiske model er en operationalisering af udvalgte principper for undervisningsdifferentiering, og modellen har fungeret som kilde til kriterier for de udvalgte observationskategorier.

Undervisningsdifferentiering bliver i projektet forstået med fokus på både klassens fællesskab generelt og de enkelte elevers deltagelse i fællesskabet, og det indebærer, at også observationerne må gennemføres med dette dobbelte fokus: på klasse- og elevniveau. På elevniveau fokuseres på udvalgte elever i komplekse læringssituationer på grund af en omfattende vanskelighed. I det følgende kaldes den valgte elev for fokus-elev. Fokus-elevens deltagelse sammenholdes med en 'almindelig elevs deltagelse', en sammenligningselev.

Observationsskemaet er opdelt i tre hovedtemaer med undertemaer:

- Tema 1: Målsætning og aktiviteter (indsamling af data om den overordnede målsætning, målsætningernes udfoldelse i konkrete læringsaktiviteter med integrerede delmål på forskellige målniveauer; herunder stilladseringsformer).
- Tema 2: Hvad foretager fokuseleven sig? (Indsamling af data om, hvordan fokuseleven deltager i læringsfællesskabet, sammenholdt med en sammenligningselev; herunder differentieringsformer).
- Tema 3: Hvem foretager fokuseleven sig noget sammen med og hvordan? (Indsamling af data om lærerens løbende stilladsering af elevernes læreprocesser gennem samarbejdet med lærer og andre elever i undervisningen; herunder samhandlingsformer).

Observationsskemaet i brug

Observationerne begynder, når lektionen starter, og de foretages i intervaller á fem minutter. Ved at registrere hver femte minut fås et detaljeret billede af, hvad der foregår i lektionen. Inden for hvert interval er observationerne suppleret med uddybende kommentarer. Sideløbende noterer observatøren tillige sine umiddelbare refleksioner over det faglige indhold, stilladserings- og støtteformer samt samarbejdet mellem elever og pædagogisk personale og eleverne imellem.

Analyse af observationerne

Analysen af observationerne er foretaget i en fælles analyseproces af de fire observatører. Der er først foretaget en meget dybtgående analyse af en af fokuseleverne (bilag 15), og på basis af de indhøstede erfaringer er de andre sæt af observationer foretaget. Analyseprocedurene er helt i overensstemmelse med det koncept, der

ligger til grund for GPR (guide til pædagogiske refleksioner over elevens deltagelsesmuligheder) (bilag 14).

I et senere forløb er observationsskemaet og guiden transformeret til brug for praksis – og er således ikke kun tænkt som et forskningsværktøj.

Lærernes beredskab – lærerperspektivet 'før'

Interviewer: Hvis du nu skal beskrive undervisningsdifferentiering, sådan som I forstår det på skolen her, er det så sådan ligesom en kultur, eller er det en metode?

Lærer: Det har jeg nok svært ved at svare på, fordi det er meget forskelligt, hvordan folk oplever det. Jeg tror det egentlig, det er den evige dårlige... samvittighed, folk har omkring det, fordi at det er så svært, og fordi at vi har så store klasser, at det har fyldt rigtig rigtig meget for os. Og der har været meget urolige børn, og det er først nu, man begynder at sætte to lærere på. Jeg synes vi har haft dårlige redskaber til at klare opgaven ... folk har måske ikke været så gode til at undervisningsdifferentiere, som man ønsker at det skulle være, fordi at der har været ekstra arbejdsbyrder oven i - sådan tror jeg mange har oplevet det. (uddrag fra lærerinterview)

Sideløbende med UVD-projektgruppens arbejde med at designe projektets teoretiske model og praktiske forløb gennemførtes inden sommerferien en interviewrunde med de seks deltagende lærere på skolerne geografisk spredt over landet. Fire kvindelige og to mandlige lærere med tre i danskgruppen og tre i matematikgruppen.

Formålet var at lave en slags kvalitativ 'baseline': Hvad er de deltagende læreres forståelse af undervisningsdifferentiering som begreb og som grundlæggende princip, hvorledes ser de deres egen daglige undervisningstilrettelæggelse og praksis i lyset heraf, og hvordan er deres beskrivelse af elever i komplicerede læringssituationer? En karakteristik af de konkrete og kontekstuelle faglige rammer forud for UVD-projektet, men også mere end det; nemlig et bidrag til empirisk indblik i undervisningsdifferentiering i praksis blandt erfarne lærere med undervisning i dansk eller matematik i klasser med en del af 'specialpædagogikkens elever' inkluderet i det ordinære klasse miljø.

De seks semistrukturerede interviews varede typisk omkring 45 minutter, og er efterfølgende alle transskriberet og essenserne uddraget ud fra tre fokuspunkter:

- Lærernes forståelse af undervisningsdifferentiering som begreb
- Lærernes beskrivelser af, hvorledes de praktiserer undervisningsdifferentiering
- Lærernes identifikation af de elever, de oplever som i komplicerede lærings-situationer/med særlige behov

De følgende sider er bygget op omkring citater fra de seks interviews, som vi vurderer som karakteristiske udsagn og synspunkter på tværs af fag (dansk/matematik) og skoler. En interviewmosaik, der på denne led fremtræder anonymiseret, hvor de seks deltagende lærere alle benævnes 'lærer' og de forskellige interviewere 'interviewer', idet ideen er at se på generelle ligheder og forskelle i begrebsforståelse og undervisningspraksis. De anvendte citater er lettere bearbejdede, så de fremstår 'tekstsproglige', uden at meningsindholdet er ændret.

Lærernes forståelse af undervisningsdifferentiering som begreb

"Jeg forsøger at arbejde meget med det samme stof, men de skal ikke nå samme sted hen"
(lærer)

Selvom undervisningsdifferentiering som princip for tilrettelæggelse af undervisningsprocesserne har været gældende i mange år, er der en del usikkerhed og stor bredde i forståelsen at spore, når lærerne spørges direkte ind til, hvad de forstår ved begrebet. Dog kan lærernes overordnede karakteristik deles ligeligt op i de to klassiske hovedspor: Et 'elevperspektiv' – at møde børnene 'der hvor de er', og et 'undervisningstilrettelæggelsesperspektiv' – en særlig måde eller metode at tilrettelægge undervisningen.

Typiske udsagn med afsæt i elevperspektivet er:

- Jeg forstår det på den måde, at man skal møde børnene der, hvor de er. Man skal indrette sin undervisning, så man udfordrer dem uden at skyde over

målet, så de har noget at arbejde med, så de har noget at forholde sig til - og så som noget der er vedkommende altså. Det er sådan lige det første skud fra hoften af.

- Jeg forstår, at alle børn får udfordringer på det niveau, de er rent fagligt og intellektuelt eller socialt.
- Jeg tænker, det handler om at tage udgangspunkt i den enkelte elevs kompetencer og eventuelle udfordringer, sådan at man både tænker det i forhold til, hvordan man tilrettelægger sin undervisning, hvordan man praktisk gennemfører den og organiserer den, hvordan man evaluerer, og hvilke krav man stiller undervejs, det er rigtig mange ting.
- Jeg forstår det sådan, at når man har en klasse med rigtig mange elever - med en stor spredning, så har jeg det rigtig godt med at lave mange ting fælles, men jeg har det bedst med, at børnene også er klar over, at de ikke alle sammen skal nå det samme... Vi arbejder hen imod, at de egentlig altid arbejder med samme emne, men på forskellige måder, eller de skal nå forskellige steder hen, jeg gør lidt en dyd ud af, at de godt er klar over, at vi ikke alle sammen er lige dygtige til det hele. ... Jeg synes egentligt, at jeg forsøger at arbejde meget med det samme stof, men de skal ikke nå samme sted hen, og det vil være utopisk at tro, at nogle af dem kommer helt der hen, hvor dem der bare kan det er... Vi arbejder på mange måder med det, så man kan kalde det elevdifferentiering eller undervisningsdifferentiering, men det bliver aldrig sådan noget med, at jeg kommer til at lave 28 [individuelle] planer, aldrig.

Markeringen af, at eleverne skal mødes med forskellige forventninger til, hvad de fagligt kan overkomme og hvilket fagligt niveau, de har mulighed for at nå op på, pejler tilsyneladende et holdningsskifte fra den traditionelle forestilling om, at eleverne skal mødes forskelligt for så vidt muligt at nå samme mål i den sidste ende – altså den specialpædagogiske optik, til at de realistisk skal nå forskellige faglige endemål. Det kan tolkes som respons på skolekulturens faglige kurs med eksempelvis adaptive test og det ønske om større bredde i karaktergivning, som markeredes med indførsel af 7-trins karakterskalaen. I interviewene er det et gennemgående indtryk, som uddybes i næste afsnit, at der måldifferentieres mellem de mere og de mindre dygtige elever i det inkluderende læringsmiljø. Det gøres gældende,

at elevernes realistiske forståelse af deres eget faglige niveau letter 'præstationstrykket' og muliggør bedre socialt samspil eleverne imellem, men en enkelt lærer gør dog også opmærksom på, at undervisningsdifferentieringens bagside kan være, at der indlejres for små lærerforventninger til progressionsmuligheder for elever i komplicerede læringsituationer.

Med beskrivelser af 'forskellige veje, forskellige mål' knyttes an til det andet hovedspor, undervisningstilrettelæggelsesperspektivet:

- Jeg forstår det sådan, at eleverne har vanskeligheder ved det [faglige], og vi kører egentlig samme emne igennem, men på forskellige niveauer. Hvis vi har et divisionsemne, som vi kører nu her, så er det forskellige niveauer, vi arbejder med. Nogle er stadigvæk nede [fagligt], hvor vi deler det op i kasser og figurer, mens andre har allerede algoritmen og bruger den. Så - hvis man skal sige det ganske kort, er det, at vi simpelthen kører samme emne, men vi niveaudeler inden for det ... Der er forskellige måder at differentiere på, altså både med hensyn til hvilke opgaver man giver, hvordan man organiserer det – for eksempel, om det enkeltmandsarbejde eller tomandsarbejde eller gruppearbejde eller projektarbejder, og at hele klassen ikke nødvendigvis behøver lave det hele på samme tid.
- Jeg tænker i hvert fald, der er flere variationer af det eller flere opfattelser af det – det er meget 'fluffy'. Det er det samme ord fra 1981 og til nu, som har haft forskellige betydninger, og hvad er 2013 definitionen egentlig? ... En af dem er den med differentiering på opgaverne, og jeg tror da godt, at man kunne finde kollegaer, der siger: "Jamen jeg undervisningsdifferentierer hver dag, for jeg lægger tre forskellige slags opgaver med tre forskellige sværhedsgrader frem, og så må eleverne selv vælge".
- Jeg kan sige, at for mig er undervisningsdifferentiering noget, der ligger et eller andet sted implicit i min planlægning, men ikke som begreb. Vi holddeler somme tider, og der niveaudeler vi også somme tider i nogle perioder; somme tider så er det dreng/pige, og somme tider er det efter niveau, fordi vi synes ind imellem, at det har vi godt af, også for at kunne have et løft. For os der er det jo nemmere at løfte, når man har en ensartet gruppe. Der er fordele og ulemper ved begge ting, men det gør vi altså, og ind imellem niveaudeler vi eleverne.

Niveaudeling som holddannelsesprincip, opgavedifferentiering i forskellige sværhedsgrader og tilsvarende 'elevdifferentierende' principper ser ud til at fylde en del i den inkluderende undervisningskultur, i takt med at bredden i elevgruppen øges, og når flere af lærerne markerer, at begrebet er vanskeligt præcist at beskrive, da det kan have "forskellige betydninger", peger det på tendenser til forskydning fra undervisnings- til elevdifferentiering i den daglige praksis. En situation, hvor brudflader mellem pædagogiske idealer og nødvendige praksisorganiseringer ser ud til at gøre sig gældende som karakteristik af begrebet undervisningsdifferentiering, og flere lærere lander da også i interviewene med, at undervisningsdifferentiering i praksis er et erfaringsanliggende – det ligger så at sige 'på rygraden' som implicit undervisningstilrettelæggesaspekt, som det formuleres i næste afsnit.

Undervisningsdifferentiering i praksis

"Jeg synes, det er uoverskueligt, hvis jeg skal være helt ærlig, fordi jeg kan få sved på panden over at tænke over alt det, jeg ved, jeg ikke når" (lærer)

Ikke uventet er et gennemgående tema, når lærerne skal beskrive deres undervisningsdifferentierende praksis, at den er meget vanskeligt at realisere med det store antal elever i klassen og med den korte tid, der er til det i en typisk timeopdelt undervisningsstruktur. Tre interviewuddrag beskriver ganske godt den generelle oplevelse:

- Jeg synes, det er vanskeligt at gøre det tilfredsstillende. Jeg ville gerne kunne gøre det meget bedre, end hvad jeg gør, for det, der gør det svært, er mængden af elever og så den forholdsvis korte tid, der er til det [faglige]. Hvis jeg som nu – har 25 elever, og så jeg kun har 45 min, så gennemgår vi noget fælles først, hvor de så skriver ned, så alle sammen har et eksempel. Og så skal de så i gang med at regne, og jeg skal rundt og hjælpe dem og have sat dem i gang enkeltvis med forskellige værksteder rundt omkring. Det har jeg simpelthen ikke tid til på 45 min. På halvanden time der går det noget bedre, men jeg synes generelt, at jeg slet ikke kommer i dybden - jeg går tit fra timen frustreret over, at man ikke kan nå det godt nok.

- Jeg synes, det er vanskeligt, når man har 28 elever. Jeg kan godt have en fornemmelse af, at der er nogle, der sidder og føler, de spilder deres tid - i bund og grund så tror jeg, der er rigtig mange, der underviser den der midtergruppe, som vi snakker så meget om, og - ja - dem der kan, de skal nok klare sig, og dem der ikke kan, de kan ikke ligegyldigt hvad - det er egentlig meget den holdning, der er ... Og de skal også være en del af fællesskabet, det er faktisk det, jeg synes, er det sværeste. At dem som har let ved det, de har også tit let ved at være en del af fællesskabet.
- Jeg synes, det vanskelige er at finde ud af, hvad det er præcis, man skal differentiere på, når man i virkeligheden synes, at alle mål er vigtige, og alle skal sgu' da kunne de der ting. Jeg synes det [UVD] er sådan lidt at gå ned i forhold til sine ambitioner. Når man så tænker videre, så er der selvfølgelig det, at der er så mange i en klasse, og hvis det skal batte noget at undervisningsdifferentiere, så nytter det jo måske ikke noget, at man bare tænker på den svageste gruppe.

Lærernes opmærksomhed på faglige udfordringer til elevgruppen som helhed italesættes af alle lærere i større eller mindre grad, og det knyttes hyppigt sammen med det 'kildne' spørgsmål om kriterier for par- eller gruppeopdelinger i dele af undervisningstiden. Kun én af lærerne fremhæver diversitetsprincippet med blandede grupper, såvel fagligt som på køn:

Interviewer: Når du sammensætter grupper, gør du det så ud fra nogle principper - eller er det bare 1, 2, 3, 4 eller faste grupper?

Lærer: De sidder i nogle faste bordgrupper, for en periode, og de er tilfældigt sammensat.

Interviewer: Ingen forskel på piger og drenge?

Lærer: Jo, der er et princip om, at der skal være piger og drenge ved alle borde.

Interviewer: ... og fagligt niveau?

Lærer: Det tager vi ikke hensyn til. Det er mere sådan, at de skal vænne sig til at arbejde sammen alle sammen på kryds og tværs, så de får nye makkere ved bordet, så vidt logistikken tillader det.

Det viser sig dog senere i interviewet, at også i forbindelse med denne klasse er periodisk gruppeopdeling efter fagligt niveau ikke ukendt. Også andre af lærerne kredser rundt om problematikken ved at nævne, at "det må vi vist ikke" eller, at det er noget "vi bliver opfordret til", formentligt af ledelsen. Men hovedindtrykket er, at holddeling efter fagligt niveau er en acceptabel løsning i dele af den samlede undervisningstid, det der "rykker fagligt":

- Vi har arbejdet med holddeling [efter niveau] i engelsk. Der har vi erfaret, at det, der virker allerbedst, er at niveaudele ... Nu ved jeg godt, at det må vi halvdelen af året, og det kommer vi måske ind imellem til at overskride lidt, fordi det bare rykker, at vi niveaudeler, når det er fremmedsprog... [I dansk] synes jeg, det er rigtig svært at undervise i grammatik med 28 elever, hvor der er en stor spredning i, hvad de kan - det synes jeg næsten er umuligt. Så derfor er det oplagt at holddele, og det er jo også en form for differentiering... Vi tænker nok meget, at vores mulighed er at holddele. Sådan overordnet er det nok det, vi tænker mest.

'At rykke fagligt' med eleverne opdelt i grupper med nogenlunde fagligt match, begrundes dog også – som det nævnes i et senere interviewuddrag – med, at det dels kan være 'synd' for de fagligt svage elever at være i gruppe med fagligt stærkere, dels at selv i grupper med elever i komplicerede læringsituationer, vil der være faglige forskelle, som kan gøres aktive på deres 'niveau'. Men helhedsindtrykket er, at den indledningsvist nævnte erfaring med, at der er grænser for de fagligt svage elevers mulige faglige progression, er det, der så at sige legitimerer øget niveaudelt undervisning, herunder det, der af nogle benævnes 'opgavedifferentiering':

Interviewer: Hvordan får du udfordret forskellige elever i klassen?

Lærer: Jeg synes, det er vigtigt at være klar over, at det ikke kan nytte noget, at vi tror, at vi kan få alle sammen op på et bestemt niveau. Det kan vi ikke, og der er jeg ærlig over for eleverne, også i den måde, at jeg giver dem mange lektier for, men når jeg giver lektier for, er jeg klar over, at der er forskel på mennesker - der er nogen, der kan meget, og så er der nogle, der kan knapt så meget.

Interviewer: Er det så på mængden af lektier eller sværhedsgraden?

Lærer: Det er begge dele. Jeg har det sådan, at hvis du kan meget, så forventer jeg meget. Det er sådan en af de grundpiller, jeg bygger på. Eleverne ved udmærket godt, hvor gode de er i det fællesskab, som vi er i klassen, og derfor synes jeg, det er okay at gøre forskel - det jo sådan [en slags] differentiering.

Interviewer: Hvordan arbejder du med undervisningsdifferentiering i klassen - sådan konkret?

Lærer: Alle bliver ikke præsenteret for de samme opgaver, de har ... forskellige materialer fx niveaumæssigt, og vi laver perioder, hvor vi fx tager de elever, der har læsevanskeligheder ud og laver et hold for dem. Så når vi laver noget, hvor der ligesom er fælles gennemgang af noget, så laver jeg det sådan, at nogle øvelser er på et niveau, og nogle er på et andet niveau.

Niveaudifferentiering sammen med den knappe tid til at være 'hele vejen rundt' i timerne og have fornemmelse for de enkelte elevers faglige progression, ser ud til at skabe et dilemma i forhold til, hvordan der på én gang kan opstilles fælles mål ud fra de ministerielt fastlagte kriterier og en løbende vurdering og evaluering af de enkelte elevers aktuelle faglige standpunkt:

Interviewer: Hvad med læringsmål for [de enkelte] elever?

Lærer: Vi har lavet det sådan, at vi ud fra Fælles Mål har lavet nogle læringsmål, vi er blevet enige om. Vi har simpelthen skrevet vores egne sætninger inden for hvert fag og inden for hvert trin, som vi hiver ind i deres elevplaner for at kunne få et nogenlunde billede ..., men jeg ville ønske jeg kunne få tid til deciderede elevsamtaler - altså både som klasselærer, men også i dansk, og gå mere ind og snakke med dem om det med deres læringsmål. Med 28 elever kan jeg lige så godt være ærlig og sige: Jeg når det ikke - ikke i det daglige, det bliver mere sådan som en samtale, når jeg alligevel er nede ved dem ... Jeg synes, 28 elever er meget, også fordi spændvidden er så voldsom, som den er. Jeg har en enkelt, som ikke er ret mange points fra at være sinke, som går sammen med nogle, der læser Harry Potter på engelsk og det skal jeg rumme samtidig... Jeg vil rigtig gerne arbejde mere med 'Cooperative Learning' (CL), men det bliver - og det lyder grimt - det bliver nok, hvor

jeg sorterer de tungeste fra; altså gør det, når de måske er ude til specialundervisning.

At 'gemme' udfordrende gruppeprocesorienterede aktiviteter til "de tungeste" midlertidigt er i udskilte specialundervisningsforløb, som det ærligt beskrives i interviewuddraget oven for, er ikke et typisk udsagn for den interviewede lærergruppe, men markerer muligvis en mere udbredt 'skjult' pragmatisk løsningsmodel. I hvert fald kommer det i flere interview undervejs frem, at hvis de fysiske rammer muliggør det, er det ikke undtagelsen, at det er ok, at eleverne kan finde hver deres 'plads' og arbejde gruppevis sammen med dem, de gerne vil arbejde sammen med. Et sådant fagligt 'matchprincip' nævnes også som en måde, hvorpå en lærer i perioder forsøger at imødegå det logistiske tidsdilemma, der handler om ikke at kunne nå rundt til alle elever i timerne, og at det især bliver et problem for de fagligt svage, der ofte "går i stå" ved selvstændigt arbejde:

Interviewer: Er der noget, du særligt oplever ved børn, der har indlæringsvanskeligheder?

Lærer: Ja, de går ofte i stå, hvis de møder en [ny] problemstilling... I perioder har jeg dem placeret, så de er parvis, når de sidder sammen, det er noget, jeg bestemmer, og der følges de ad sådan rent fagligt, sådan at de også så kan støtte hinanden... De meget svage har jeg simpelthen givet en god en, som de kunne spørge også, inden de spurgte mig.

En anden lærer supplerer her med at fremhæve, at det at danne samarbejdspartner ud fra fagligt niveaufællesskab, også kan have det positive aspekt, at de ikke står alene med deres faglige vanskeligheder:

Interviewer: Hvad gør du for at prøve alligevel at inkludere dem og rumme dem i undervisningen?

Lærer: Det har noget med tid at gøre for mig, det er noget af det første, jeg tænker på - at de skal have tid, og de skal have hjælp, men tit og ofte så er det egentligt bedre at sætte dem sammen. Ikke en god og en dårlig, mere så de er på samme niveau, fordi det giver den der fornemmelse af, at "Jeg er ikke alene i det her".

Endeligt kommer en tredje og formentlig genkendelig 'løsningsmodel' for mange lærere frem i et andet lærerinterview; nemlig at hvis det for alvor brænder på med de svage elevers hjælpebehov, så kan de mere selvkørende elever midlertidigt sættes på 'stand-by':

Interviewer: Tænker du mest på de svage og dårligst præsterende eller de dygtige, dem kan man også godt have lidt dårlig samvittighed overfor?

Lærer: Jeg tænker mest på de svage, og jeg vil tro, det er, fordi de dygtige kan man jo altid stange nogle opgaver ud til. Og tit og ofte er der nogle, som er udadreagerende, og når jeg nu sidder med 28 elever i den her aldersblandede gruppe, så er det jo dem man lægger mærke til. Det er dem, der tager tid, det er dem, man bruger krudtet på, og det er dem, man synes - hold da op, det er træls for dem, det er synd for dem; altså det er synd, at de ikke har det godt. Det er her inklusion og UVD hænger sammen. Vi kan ikke snakke om det ene uden at snakke om det andet.

Elever i komplicerede læringsituationer/med særlige behov

"Man skal indrette sin undervisning, så man udfordrer dem uden at skyde over målet"
(lærer)

De seks deltagende klasser i UVD-projektet er udpeget blandt andet ud fra kriteriet, at der skal være elever med særlige behov/i komplicerede læringsituationer inkluderet heri. Det viser sig da også, at når lærerne skal vurdere, hvor mange der aktuelt er tale om, er antallet ganske højt. Det skal medtages, at der i interviewene spørges ret bredt ind til spørgsmålet via karakteristikken *"specifikke læse-/matematikovanskeligheder, opmærksomheds- og koncentrationsbesvær eller mere generelle indlæringsvanskeligheder"*.

Lærer: Det er vel en tolv stykker, der bliver taget sig af, som vi tager hensyn til.

Interviewer: Tolv ud af seksogtyve? Hvor mange af de tolv har 'kun' læsevanskeligheder, vil du sige?

Lærer: En måske.

Lærer: Vi har otteogtyve børn, og jeg tror da sagtens, at jeg kan finde en håndfuld.

Interviewer: Hvor mange elever i det, vi kalder komplicerede læringssituationer, vurderer du, der er i klassen?

Lærer: Jeg vil tro, der er fire.

Interviewer: Hvis vi sætter fokus på gruppen af elever med særlige behov, og du har jo nævnt, du har 28 elever i klassen. Hvor mange - efter din mening - er i det, man vil kalde en kompliceret læringssituation?

Lærer: Det vil jeg mene, der er tre, der er - det er ikke mange, vel?

Interviewer: Hvor mange elever har du egentlig, som er i det vi kalder komplicerede læringssituationer?

Lærer: Jeg tror, du skal trykke på pause, for nu skal jeg til at tælle... syv plus to tosprogede... Socialt er der egentlig kun en enkelt, der sker fuldstændig ud. Det er ufatteligt, at hans kammerater kan holde ham ud faktisk, for han er uudholdelig.

Interviewer: Hvor mange elever, mener du, har koncentrationsbesvær og læringsproblemer i klassen?

Lærer: Det spørgsmål var jeg glad for, jeg lige havde fået inden [interviewet], så kunne jeg lige kigge på det. Koncentrationsproblemer – der har jeg tre, hvor det er rigtig slemt, og i alt seks-syv stykker.

Op mod tolv elever i en klasse med seksogtyve må betegnes som mange, og selvom der kan være forskellige tolkninger af 'belastningsgraden', tegnes der et samlet billede af nogle klasser med en temmelig stor del fagligt og/eller socialt vanskeligt stillede elever.

I de foregående afsnit er især de faglige sider af inklusionen af eleverne tematiseret, men også den anden dimension – det sociale og samspillet mellem eleverne i klasse miljøet – er et gennemgående tema i alle interview:

Interviewer: Hvis du skulle pege på noget, der er vigtigt, hvis de her elever skal inkluderes, hvad er det så?

Lærer: Det er jo, at man får skabt en accept hos de andre; at de kan acceptere, at de er så udadreagerende, at de får øje på nogle af deres kvaliteter, også hos de børn. Det tror jeg er meget afgørende, for det er ikke kun det faglige som sådan, det er meget på det sociale plan ... De vil gerne være en del af det [klassefællesskabet], og derfor er de heller ikke altid glade for at skulle arbejde alene.

Omkring det sociale spørgsmål er der gennemgående positive meldinger, som tyder på, at der er tale om ganske velfungerende klassemiljøer med social opmærksomhed på hinanden blandt eleverne, og flere lærere gør en del ud af at beskrive dette forhold, eksemplificeret ved to karakteristiske interviewuddrag:

Interviewer: Hvordan oplever du deres muligheder for at udvikle sig fagligt og socialt, altså når du ser på de her elever med særlige behov, klarer de sig så egentlig okay?

Lærer: Ja, nogle klarer sig okay, men der er også rigtig mange af dem, som vi behøver gøre en hel masse for. Jeg vil dog sige om det sociale, der synes jeg, at der er sket meget, siden jeg gik i skole. I dag er de i en klasse, og de bekymrer sig sindssygt meget om hinanden og jo mere åbenhed, der er omkring de børn med særlige behov lige meget, hvad det er for et behov, de har - jo mere det bliver åbent for klassen, jo nemmere får barnet det og jo større opbakning fra de andre.

Interviewer: Hvordan oplever du de elever, som har vanskeligheder - deres muligheder for at udvikle sig både fagligt og socialt?

Lærer: Hvis vi skal starte med det sociale, så oplever jeg, at eleverne er rigtig gode ved hinanden... Det er ikke sådan, at hvis man hverken er god til læsning eller matematik, er man til hån og almindelig latter, det er man ikke. De vil voldsomt gerne hjælpe hinanden, det går de meget op i. Omsorg er et voldsomt udtryk at bruge, men de vil gerne hjælpe og ved godt, hvem der har brug for hjælp, og det er okay. Det med, at vi ved godt, hvor vi ligger henne på matematikskalaen, bliver faktisk en fordel. Og dem, der er 'Benjamin' bliver fri for at tænke over, hvor dårlige de er til matematik - det ved de, og så er der ikke noget at tænke over, så er der ikke noget at være bange for.

Lidt senere i interviewet vender læreren tilbage til den anden side af sagen, hvordan eleverne klarer sig fagligt, og her er vurderingen ikke nær så opmun-
trende:

Interviewer: Hvad med deres mulighed for at udvikle sig fagligt?

Lærer: Uha, jeg synes, de står i stampe, og jeg synes, de står i stampe, fordi de skal så meget. Når vi kigger på vores matematik bøger og vores årsplaner, så skal vi så meget hvert skoleår, og det kan godt være, det er sådan, det skal være, men der er bare det, at vi kun ridser i lakken, og vi kommer aldrig læn-
gere ned end første lag, fordi de er svage, de når simpelthen ikke at opdage, hvad det er, der sker her, inden vi er videre til næste emne... Vi skøjter hen over overfladen, og - hvad skal man sige - middelgruppen og den bedre halvdel, de har problemer nok med at være med, men de svageste, matema-
tikfagligt svageste, de har ikke en chance. Det er dem, jeg kan se, sidder og stener, og det behøver såmænd ikke at være de udadreagerende, der kan og så være de stille piger, som bare sidder der.

Afsluttende kommentarer

"Refleksioner er altid godt, det er bare så sjældent i min hverdag, at jeg har mulighed for at sidde ned og så snakke og tænke, fordi der altid er så meget, der skal ordnes." (lærer)

Som nævnt indledningsvist, er interviewene gennemført forud for UVD-projektets konkrete 'eksemplariske' undervisningsdifferentieringsforløb i de seks deltagende klasser og afspejler derfor ikke resultater fra projektets praksis, men det faglige beredskab, lærerne har opbygget gennem årene forud. Afslutningsvist spørges ind til, hvilke forventninger, lærerne har til udbyttet af UVD-projektet, og her bindes sløjfen sammen med den noget tøvende beskrivelse af, hvad begrebet undervisningsdifferentiering betyder i teori og praksis.

Det, der præger lærernes forventninger, er på den ene side at få en mere afklaret forståelse af undervisningsdifferentiering som begreb, og på den anden side at få indblik i nogle metodiske principper og praktiske redskaber til blandt andet planlægning og evaluering af kortere undervisningsforløb med øget undervisningsdifferentiering som overordnet mål. Og næsten alle fremhæver som en tredje forventning muligheden for at få lidt tid og luft til at hæve sig over den daglige

undervisningspraksis og reflektere over andre veje og nye mål, for - som en lærer udtrykker det: *"Jeg tror ikke, at jeg får løsningen på det hele, det ville være dejligt, men man skal hele tiden sætte sig nye mål, så det, jeg satser meget på, er at være blevet så afklaret med mig selv, at jeg i hvert fald er kommet i gang med overvejelser over, hvad UVD er, for jeg er blevet nysgerrig på det".*

Lærernes erfaringer – lærerperspektivet 'efter'

De seks lærere blev også interviewet efter afslutningen af de seks undervisningsforløb. Der er i interviewet fokus på de samme tre hovedtemaer som i før-interviewet, men der er i denne analyse lagt vægt på de indhøstede erfaringer. Der er tre problemstillinger, som lærerne i særlig grad har hæftet sig ved gennem forløbet:

- UVD-modellen (målsætning, udforskning og evaluering)
- Tidsfaktoren
- Elever med særlige behov og deres læringsudbytte

UVD-modellen (målsætning, udforskning og evaluering)

Alle seks lærere har haft gode erfaringer med at dele undervisningen op i de tre faser, som UVD-modellen består af, nemlig målsætningsfasen, udforskningsfasen og evalueringsfasen. Især er lærerne blevet bevidste om, at målsætning samt feed-forward og feedback har stor betydning både for dem og deres elever. De bliver bl.a. spurgt om, hvorvidt der er noget fra forløbet, de vil tage med videre i deres fremtidige undervisningsvirksomhed:

Altså helt klart det der med hvad vi skal lave i starten af timen, og så hvad vi skal lave i næste time, og en opsamling på hvad har vi lavet i løbet af ... og så vil jeg også tage det med, at målene nok skal være mere tydelige for eleverne efter hver uge; specielt for nogen af dem tror jeg, det vil være rigtig rart, at de ved det. Så det er noget, jeg har tænkt mig, at det vil jeg fortsætte med.

Jamen, jeg tror jo, at det er godt at have de der mere eksplicitte mål og også for aktiviteterne, og jeg tror, det er der, man som lærer tit misser, fordi vi har jo vores overordnede mål ikk', men hvorfor i alverden er det, de skal arbejde lige sådan nu ... jeg tror, at vores fokuselever her har haft gavn af det og er blevet mere sikre på, hvad det er, vi laver og hvorfor.

Altså den der indledning med den der meget klare og skarpe bevidsthed om, hvad vil vi her, hvad er det helt præcist, vi vil have ud af den uge her ... og så opfølgning. Jeg har allerede sagt, at det der er ind imellem, det kan man ikke undgå, altså det kommer næsten af sig selv. Altså hvis det er sådan, at man har den der skarpe faglige pointe, og man ved, hvor eleverne er henne, og så skubber dem i gang, så kan de ikke lade være med og gå i gang. Hvis det er sådan, at man stiller de der spørgsmål, mens de arbejder, og så til sidst så bom ... så få samlet op og så få klargjort over for eleverne, hvad var det så egentlig, der skete her ... ja, altså det er da det, jeg vil bruge.

Jeg vil sige, jeg er gået fra mange af timerne med armene over hovedet ... og det handler om, at eleverne bare er gået ind i det, og det har været så tilpas styret, at de har hele tiden vidst, hvad det var, de skulle, og så arbejder de bare, for de vil faktisk gerne lære, og de vil gerne lære så meget som muligt, så det i sig selv gør bare, jeg tænkte, yes hvor fedt.

En del af det didaktiske design gennem undervisningsforløbene har været, at der skulle udarbejdes nogle klare målformuleringer og faglige pointer både overordnet set for forløbet, men også for de enkelte lektioner. Lærerne har derfor i samarbejde med de enkelte fagdidaktikere opstillet klare mål som en del af rammen for undervisningen. Flere af lærerne har gennem forløbet udtrykt, at denne form for skriftlig forberedelse afveg fra deres tidligere praksis, og derfor blev der i det afsluttende interview specifikt spurgt ind til, hvordan det har været at arbejde med så præcise målformuleringer. Nedenstående citater giver et godt indtryk af, hvilke erfaringer lærerne har gjort sig:

Jeg tænker, hvis det giver overblik for mig, så gør det det i den grad også for ungerne, og nogle gange så tænker jeg, at vi som lærere glemmer det, fordi det er så enormt indlysende for os, og det er så vigtigt, og hvor fanden skulle de [eleverne] vide fra, at det er vigtigt ...

Jamen det positive er, at man som lærer gør sig mange overvejelser over, hvad målet egentlig er for denne her time ... og det positive er måske også, at børnene bliver meget bevidste om, hvad det er, der forventes af dem.

Nu er jeg jo i virkeligheden sådan lidt, lidt på vej imod min egen natur, fordi jeg er ikke et struktureret menneske, men ved det at man skriver ned, som vi har gjort, så ... altså jeg laver jo en aftale med mig selv på den måde ... ved at

have så stram en struktur og have været så forholdsvis detaljeret, som jeg synes, vi har været ... så laver jeg jo en aftale med mig selv om, at de her ting, dem vil jeg. Så kan det jo ikke nytte noget, at ... så kan jeg jo ikke bare tage fat i hvad som helst, når jeg kommer ind i klassen, altså så må jeg jo følge planen ...

Tidsfaktoren

Når lærerne fortæller, hvor stor glæde de har haft af at bruge UVD-modellens tre faser, er der flere, der nævner tid som en afgørende faktor både i positiv og negativ forstand. Tid spiller en rolle i forhold til selve undervisningen ved, at det kan være vanskeligt at nå gennem alle tre faser på 45 minutter, men samtidig at en rimeligt stram og detaljeret tidsramme kan være til fordel for særligt fokuseleverne. Tid bliver også nævnt i forbindelse med lærernes forberedelsestid.

I forbindelse med selve undervisningen er der to ting, der især gør sig gældende; dels føler enkelte lærere sig begrænset i forhold til at kunne være spontane i undervisningen, dels oplever de, at evalueringen får mindre tid (hvis nogen) end planlagt på trods af, at lærerne synes, den er en vigtig del af elevernes læring. Lærerne udtrykker det således:

Nu skal vi også videre, så kan vi jo godt se, hvad er det så, der ikke bliver tid til ... ja, vi har jo indledningen med, og arbejdet får vi jo som regel altid nået, og det afsluttes nogenlunde, men den sidste del med afrundingen, altså det bliver jo tit ... ja, i bedste fald mangelfuld, fordi det har vi ikke tid til, vi skal videre til det næste.

Man er mere fastlåst ... altså man bliver meget fagligt funderet og tænker, jamen man er ikke så spontan, som man ellers kunne have været, hvis der opstår ting og sager undervejs, fordi man ligesom er forpligtet på det. Det har jeg haft det sådan med ikk, shit jeg når ikke at evaluere i dag.

Tidsfaktoren bliver også væsentlig for undervisningens planlægning. To lærere er særligt opmærksomme på tidsplanen for den enkelte lektion:

Planen har jeg jo altid skrevet på tavlen, men jeg har aldrig skrevet aktivitetsmål ... dem har jeg prøvet at sige, men jeg tror, at for dem er det også me-

get godt, det står der, og så er jeg også blevet mere opmærksom på at skrive tid på, og det er typisk den der, I får 10 minutter, og det hører de ikke, og jeg selv kan også være sådan, er det nu 8 eller 12, jamen vi trækker den lige, der er nogen, der ikke er færdige, og det kan jeg godt se, at det er vigtigt for dem at vide, hvor lang tid de har ... altså det er det vel for dem alle sammen, men særligt for Peter [fokuselev].

Jeg vil sige, noget af det.. og det var noget af det, jeg selv har fundet ud af, ja igennem erfaring, at det der virker bedst, det er den der opdeling af en time næsten pr. minut, og vi har også snakket sammen om, at så indleder man og gør det rigtig grundigt, fordi så er de klædt ordentligt på til at arbejde, og så afslutter vi. Det har vi allerede snakket om også på skolen, men der er ikke ret mange, der gør det, fordi vi er så pressede på tid hele tiden, og vi synes, år-rhh vi når så lidt, vi når så lidt ... men det gør man ikke.

I forbindelse med forberedelsestiden er det særligt det skriftlige arbejde, der volder en lærer problemer:

Jeg ved godt, at når man vænner sig mere til det, vil det også gå nemmere, men det kræver meget forberedelse, synes jeg. Den tankegang man har inde i hovedet, når den skal formuleres ned, det kræver altså lige pludselig noget helt andet, når det skal opstilles for andre, synes jeg, end at man godt selv ved, hvad det er, man kører efter.

Lærerne har altså blandede erfaringer med deres arbejde med UVD-modellen i forhold til tidsfaktoren. Nogle oplever, at de har nemmere ved at planlægge undervisningen, og at det faktisk viser sig, at det er muligt at nå mere, end de egentlig har forestillet sig. Andre føler sig begrænset, fx i forhold til spontanitet, og de oplever sig stressede, hvis de ikke når det, de havde planlagt. En anden faktor i forbindelse med tid er forberedelsen, som bliver mere krævende, idet der stilles større krav til skiftlighed i planlægningen.

Elever med særlige behov og deres læringsudbytte

Lærerne forholder sig i interviewet også til, hvad deres elever har fået ud af at deltage i de gennemførte undervisningsforløb. I den sammenhæng er især matematik-

lærerne meget optaget af, hvad deres 'dygtige' elever har lært, og dette citat af en af dem udtrykker ganske godt en mere generel opfattelse:

Jeg tror ikke, de har opfattet det, som om de har lært så meget, men jeg kan jo så se det, når jeg tager testen, at det har de ... jeg tror, de opfatter det mere, som om det har været en leg, det vi har været i gang med.

I den sammenhæng refereres formentlig mere til det forhold, at man i de tre undervisningsforløb i matematik har lagt lærebogen til side ... for i stedet at arbejde med mere anskueliggørende og konkret materiale, så der via brugen af et hverdagsagtigt sprog kan udvikles et sprog om matematiske begreber.

Der gøres imidlertid også mange refleksioner over, hvilket læringsudbytte deres elever med særlige behov har fået ud af de undervisningsdifferentierede forløb. Alle lærere giver udtryk for, at eleverne har fået mere mod på det faglige og er blevet mere aktive. Det begrundes bl.a. med, at der i aktiviteterne har været mere mundtlighed og mindre skriftlighed, og andre hæfter sig ved betydningen af de afvekslende og praktisk orienterede aktiviteter, som fx denne lærer:

Det har været mere afvekslende, og det har været mere rettet mod det praktiske ... De bliver tæsket igennem det på den gode måde, så de ikke forstår det, som om de bliver pisket igennem det, men så de leger pointer ind. De her børn kan ikke forstå de mange læseopgaver, der er i matematikbogen ... men på denne måde har de fået fuldt styr på, hvad der egentlig sker her, altså hvad det er, opgaverne går ud på.

Andre hæftede sig ved, eleverne til tider profiterede så meget af den tydelige italesættelse af mål og faglige pointer samt den strukturerede ramme for undervisningen, at en 'ekstra støtte' ofte blev overflødig:

Fordi de ved, hvad de skal, så er der ikke alt det der uro og hængen i lamperne ... så støttepersonen var egentlig ret tit overflødig.

De deltog simpelthen fint; nogle gange var ekstra støtte overflødig, fordi undervisningen var meget struktureret, så hun [elev med særlige behov] vidste, hvad hun skulle. Man kan ordne meget selv, hvis man er opmærksom på at sætte grupperne rigtigt sammen og lærermodellere og hele tiden være et

skridt foran ... der kan man opnå rigtigt meget, hvor man næsten kan gøre støtten overflødig.

I dette citat omtales også betydningen af gruppernes sammensætning, og hvilken vigtig rolle, som eleverne kan have og få i forhold til at stilladsere og modellere hinandens læring. Således peger en anden lærer på, at netop de mange gruppeaktiviteter har fungeret godt: *"Der har været mange gruppeaktiviteter, hvor let afledelige elever er sat sammen med nogle, der kunne fastholde dem i deres aktiviteter"*.

I et af undervisningsforløbene er en af fokuseleverne (med opmærksomhedsproblemer) blevet fulgt intensivt både i sit dansk- og sit matematikforløb. I den klasse har begge lærere dannet grupperne strategisk, således at Peter kommer sammen med kammerater, der mestrer at støtte ham (bilag 15). Det støttende samarbejde fungerer i øvrigt som en generel arbejdsform i klassen, hvor eleverne er opmærksomme på, at de kammerater, de ønsker støtte af, også skal have mulighed for at fordybe sig. Der beder man ikke om hjælp af en kammerat, der er helt opslugt i sit arbejde.

Lærerne er dog også usikre på, om elevgruppen med særlige behov har lært det, de skal, og det peger i høj grad på et behov for udviklingen af flere slags adaptive test for at kunne indkredse de enkelte elevers læringsudbytte – og ikke mindst kunne anvende dem fremadrettet i undervisningen. Usikkerheden hos lærerne udtrykkes sådan af en af lærerne:

De her to drenge, de lavede faktisk noget meget af tiden, og de var faktisk også aktive ... men er det ensbetydende med, at der sker noget inde i knolden på dem, det ved vi ikke helt ... men jeg synes i hvert fald, man kan sige, at det at være aktiv er i hvert fald en forudsætning for at lære noget.

Generel feedback på projektdeltagelsen

I slutningen af interviewene bliver lærerne spurgt om, hvordan deres oplevelse af undervisningsforløbene har været. Lærerne har meget positivt at sige om deres forløb:

Jeg synes, det har været superfedt, og jeg har også sagt til alle, I siger bare til, hvis I skal have noget, fordi så har jeg noget ud af boksen ... og jeg synes, at det har været, altså alt det der med at komme ud af bogen og ud og turde gøre noget andet, turde sige, jamen det er godt nok, det vi gør, selvom jeg ikke har kvadratmeter med to streger under ... så det der med at være helt klar i spyttet omkring, hvorfor, hvor længe, hvordan og hvad så? Så de ved, hvad de går ind til, og jeg selv ved det i øvrigt ...

... jeg synes, det er fantastisk at få sådan et undervisningsforløb, og det har også sat nogle tanker i gang hos mig netop om, det var sådan rigtigt, og om jeg kunne bruge det til noget, men samtidig med at det har været en gave, har det også været helt vildt stressende, altså ...

Det har været ganske givende, både for eleverne og for mig ... jeg anede faktisk ikke, hvad jeg kastede mig ud i dengang; jeg vidste ikke, hvor omfattende det ville være, og hvad der blev krævet af mig; det har været helt vildt godt, og alle burde blive kastet hovedkuls ud i et eller andet, sådan at vi også bliver udfordret på, at vi skal udvikle os hele tiden; så er der nogle ting, som er aldeles brugbare, og så er der nogle ting, hvor vi skal udvikle noget, som er de der flotte ord, som bare kører et eller andet sted, mens vi skriver dem ned, og så er de væk. Det her det er meget konkret, og det er noget, man kan bruge til noget; det har været dejligt forløsende, at det har været noget, som jeg synes, jeg har fået noget ud af og også kan bruge efterfølgende, fordi det er så tilpas konkret. Det er nogle fine og flotte ord egentlig, men det er tilpas konkret alligevel ... jeg er glad og tilfreds.

Jamen, jeg synes jo, det er altid spændende at få andre til at hjælpe, til at komme med forslag til, hvordan man skal undervise, fordi det giver jo viden om, hvordan man selv plejer at gøre, så kommer man jo til at stoppe op og kigge på, hvordan gør man selv ... så på den måde så synes jeg, det har været fint; jeg synes, det har været hyggeligt ... og også fordi jeg har fået noget ud af det, det er jo heller ikke uvæsentligt.

Overordnet set fortæller lærerne, at de har opnået en faglig udvikling gennem forløbet. De har fået en øget opmærksomhed på undervisningens tre faser og har værdsat den faglige sparring, som deres samarbejde med fagdidaktikerne har skabt mulighed for.

Samtidig har projektet stillet store krav til lærernes omstillingsparathed, idet deres undervisning har været rammesat på en helt anden måde, end de ellers er vant til. Lærerne har haft en overvejende positiv indstilling til det didaktiske design og vil tage meget af UVD-modellen til sig i deres fremtidige arbejde. Dog har flere haft udfordringer i forhold til tiden, der i nogle lektioner føles begrænset, og det derfor har været stressende og vanskeligt at nå igennem det planlagte program.

Flere af lærerne har lovet kollegaerne indsigt i deres projektarbejde og har derved intentioner om at dele ud af deres faglige og personlige erfaringer fra projektet på skolen og særligt i deres fagteams.

Elevernes perspektiv

En vigtig pointe i dette undervisningsministerielle projekt har været, at der på den ene side er taget afsæt i tre signifikante 'kategorier' af vanskeligheder, der udgør typiske udfordringer for læreren, og at der på den anden side samtidig er taget afsæt i en forståelse af vanskeligheder som noget, der ikke alene er relateret til den lærende og altså først og fremmest eleven. Med andre ord er det projektets perspektiv, at der ikke er tale om en elev *med* særlige vanskeligheder, men om en elev *i* vanskeligheder.

Hermed indskrives forståelsen af elev og vanskeligheder sig i et relationelt perspektiv, hvor vanskeligheder med læring ikke alene er relateret til barnet, men også til omstændighederne omkring læring og undervisning som fx relationen til læreren, til kammeraterne, elevens baggrund, de didaktiske valg, de fysiske og materielle rammer, lokalmiljøet etc. Således er forståelsen af lærerens og skolens undervisningsopgave, at denne er kompleks og multifacetteret, for så vidt angår variable, der har indflydelse på 'effekter' af undervisning og læring.

Dette paradigmeskift - fra at se på læring og undervisning som alene relateret til en elevs fysiske, kognitive, emotionelle og sociale forudsætninger og til at inddrage konteksten og dermed tale om elever, der samlet set kan beskrives som *værende i udsatte positioner* - er perspektivet i de følgende betragtninger om de tre 'kategorier' af læringsvanskeligheder, som dette projekt har fokus på. Velvidende at forpligtigelsen til at løse opgaven med undervisningsdifferentiering og inklusion omfatter ALLE elever og således også de dygtige, de 'stille' og andre 'kategorier' af udfordringer for skolen. Disse er blot ikke i fokus i dette projekt, men på trods heraf vil det være muligt at udfolde resultaterne af dette projekt til andre 'kategorier' og lade sig inspirere. 'Kategori' er i denne kontekst altså ikke defineret som en bestemt gruppe elever med specifikke vanskeligheder, men som en specificeret pædagogisk udfordring for aktører som læreren, pædagogen, skoleledelsen, forældrene og andre professioner.

I forlængelse af dette perspektiv bliver det ligeledes tydeligt, at der i forhold til at beskrive 'kategorierne' ikke alene kan trækkes på psykologiske tilgange, men at fysiologiske, pædagogiske, didaktiske, sociologiske og andre perspektiver desuden må inddrages. Dette vil i det følgende bl.a. ske i og med, at der tages udgangs-

punkt i den centrale forståelse af differentiering og inklusion i den i projektet udviklede didaktiske model (se s. 9) og definitionerne af undervisningsdifferentiering og inklusion. Modellen giver muligheder for at sætte 'kategorier' af læringsvanskeligheder som læsevanskeligheder, opmærksomhedsproblemer og generelle læringsvanskeligheder ind i en konkret undervisnings- og læringskontekst.

Som tidligere nævnt er projektet forankret i en opfattelse af, at elevernes vanskeligheder er opstået i et møde mellem den enkelte elev og den måde, hvorpå undervisningen gennemføres (faglige mål, sociale normer og omgangsformer, arbejdsformer, undervisningsindhold, strukturering, fysiske rammer etc.). Vi har således i projektet (via observationerne) været optaget af at se efter, hvordan undervisningen er gennemført, så eleverne har kunnet få de bedst mulige betingelser for at få indfriet deres læringspotentiale og opleve sig inkluderet og delagtiggjort i klassens faglige fællesskaber. I den sammenhæng har vi udviklet et observations-skema med henblik på at stille skarpt på, hvilke måder differentiering af undervisningen kan imødekomme disse elevers læringsbehov, og hvilke forhold der i givet fald spiller ind (bilag 13).

Typer af vanskeligheder set i et undervisningsdifferentieringsperspektiv

I det følgende vil de tre typer af vanskeligheder blive relateret til centrale temaer i den didaktiske model for på den måde at eksemplificere og illustrere hvilke kvaliteter i undervisningen, der kan kvalificere undervisningsdifferentiering og inklusion i et læringsperspektiv. Grundlaget for denne præsentation er de tre elevprofiltekster om Lene, Jonathan og Simon, der er baseret på en række systematiske og strukturerede observationer (bilag 9, 10 og 11). Alle de gennemførte observationer er baseret på samme skabelon og metodik, hvormed der er tale om én fælles empirisk tilgang (bilag 12, 13 og 14).

Tema A: Mål og indhold for undervisning og læring

I dette tema om 'Mål og indhold for undervisning og læring' er der især grund til at fokusere på målsætningsfasen og de temaer, der knytter sig til at starte undervisning i begyndelsen af en time, en opgave eller et forløb. Det centrale i denne fase er at fokusere på elevens forforståelse og samtidig formulere en faglig pointe, der

på en enkel måde sammenfatter og illustrerer mål og indhold i undervisningen. Med denne indledende stilladsering suppleret med feedback og feedforward i forhold til, hvad der tidligere er blevet arbejdet med i klassen, er fokus rettet mod elevernes forestillinger og forventninger på en og samme tid. Det er vigtigt, at læreren dvæler ved denne aktivitet og giver denne proces den nødvendige tid. Dette er en fordel for alle elever – også de dygtige. Men det er af særlig betydning for elever med særlige behov og/eller i udsatte positioner. Samtidig er lærerens viden om og kendskab til elevernes læringsforudsætninger vigtig for at kunne undervisningsdifferentiere og skabe veje for inklusion.

Dette illustreres i en observation i en af Simons matematiktimer (bilag 10). For Simon, der er i en udsat position (kategoriseret som generelle læringsvanskeligheder), synes lærerens måde at modellere og stilladsere på (med anvendelse af flere læringsveje i formidlingen af opgaven) at bibringe ham den tryghed, der indebærer, at han er motiveret for at bidrage. Ydermere støtter læreren denne forforståelse ved at benytte en del feedforward og senere feedback. En 'sidegevinst', i den nøje præsentation af undervisningens tema og lærerens forventninger til eleverne, illustreres af, at Simon kan fastholdes som én i klassen. Ydermere er han selv med til at skabe sig denne position med sin motivation, interesse og handlekraft. Med andre ord udgør det at have en klar fornemmelse for, hvad der skal ske i undervisningen, en deltagelsesbane for Simon og dermed også en direkte støtte for både hans relationer til klassen og til egen læring.

For Lene, der er i en udsat position vedrørende kategorien læsevanskeligheder, viser en observation på samme måde, hvordan læreren med anvendelse af feedback og feedforward arbejder med at forberede eleverne til arbejdet (bilag 9). I Lenes tilfælde er stilladseringen udvidet, idet der anvendes differentieret materiale i form af både en fysisk 'letlæs' udgave og en e-bogs udgave af arbejdsbogen. Hermed støttes arbejdet med differentiering og inklusion, i og med at der etableres et 'intelligent' miljø omkring Lene. Dette er med til at motivere og støtte Lenes medvirken i de følgende aktiviteter, som er rollespil og videooptagelse. Med den specifikke faglige støtte og generelle motiverende støtte fastholdes Lenes relationer til fællesskabet.

Jonathan er i en udsat position kategoriseret som opmærksomhedsproblemer (bilag 11). At være i denne udsatte position er en pædagogisk udfordring for læreren, der forudsætter didaktiske overvejelser vedrørende dels tilrettelæggelse af selve undervisningen og målene for læring, dels tilrettelæggelse af selve det fysiske

læringsrum. Der har i de sidste mange år netop i forhold til denne kategori af læringsvanskeligheder været tale om en udpræget anvendelse af skærme eller lignende opsat i klassen med henblik på at afskære for forstyrrelser og øge elevens koncentration og læring. Dermed er der tale om klasseledelse og indretning af klassen som 'instrumenter' for undervisningsdifferentiering og inklusion. I forhold til det relationelle og muligheder for Jonathan til at deltage knytter der sig nogle pædagogiske og didaktiske overvejelser og valg, der med fordel kan kvalificeres ved at inddrage eleven og her Jonathan selv.

De tre nedslag er eksempler på, hvordan læreren i forhold til at tydeliggøre 'mål og indhold for undervisning og læring' kan øge Simons, Lenes og Jonathans muligheder for at deltage og bidrage på trods af deres udsatte position. Med disse tre eksempler peges på, hvordan undervisning og læring allerede fra timens eller forløbets start kan organiseres med sigte på undervisningsdifferentiering og inklusion for dermed at støtte relationerne for elever i udsatte positioner og samtidig øge mulighederne for læring i klassens praksisfællesskab.

Tema B: Faser og skift i undervisningsprocessen

Faser og skift i undervisningsprocessen, fagligt relaterede eller konkrete fysiske, er tidspunkter, hvor elevens processuelle kompetencer kommer på prøve. At kunne fastholde fokus og forstå, hvad der skal ske om lidt, hvordan det hænger sammen med det, der lige er sket, og hvordan det alt sammen er en del af 'det store billede', er kompetencer, ikke alle elever har. For alle elever, også for dygtige, er skift i en aktivitet, en arbejdsproces eller i det fysiske rum en mulighed for at blive afledt. For de tre kategorier af udsatte positioner, der er fokus på i dette projekt, er det dog særligt kritisk med overgange, fordi der kan opstå problemer med at fastholde fokus (og dermed tænke og handle fornuftigt), og det vil forstærke en i forvejen udsat position.

For Jonathan betyder dette at skulle arbejde med en opgave i en anden kontekst, at hans ressourcer i forhold til at fastholde opmærksomhed og kunne gennemføre de nødvendige processer kommer til kort (bilag 11). Med andre ord indebærer den 'nye' fysiske læringskontekst, at han trods viden om, hvad det er, han skal, alligevel ikke er i stand til at gennemføre dette på en optimal måde. Konteksten for læring er med andre ord afgørende for graden af fokus og deraf følgende kvalitet i læringen. At differentiere og dermed benytte sig af også fysiske skift i en

faseopdelt undervisning kan i denne kontekst, trods hensigter om det modsatte, reelt forstærke eleverens usikkerhed.

For Simon viser observationerne, at det ikke er noget problem at fastholde fokus på det faglige, selv om de andre drenge i gruppen i den første aktivitet indfører et element af konkurrence i gruppens aktiviteter (bilag 10). I forbindelse med skiftet til den anden aktivitet i timen til en tomands arbejdsproces fastholder Simon fokus. På trods af skift i arbejdsformer og indhold lykkes det således Simon at bevare forestillingen om, hvad der er hensigten med aktiviteterne, og hvad der er hans opgave. Når dette lykkes, kan det måske tilskrives de rutiner og spor, der for eleverne og Simon er velkendte fra klassens undervisningspraksis. For at sikre sig, at disse skift i arbejdsformer og organiseringsformer er 'forstået' af eleverne, og måske i særlig grad Simon, vender læreren lige forbi et par gange for eventuelt at vejlede, bistå eller lignende. Parallelt hermed er der i gruppen en udvidet opmærksomhed på Simon, således at kammeraterne ligesom læreren er med til at fastholde Simons faglige fokus, samtidig med at grupperne 'tillader', at der også er plads til mere sociale og pjattede situationer. For Simon, i den udsatte position defineret som generelle læringsvanskeligheder, er det nødvendigt, at han bliver guidet af personer i omgivelserne for at kunne fastholde sig selv i de læringsaktiviteter, der er planlagt at skulle gennemføres. Den gennemførte undervisningsdifferentiering omfatter i denne sammenhæng, at læreren i forhold til skift i faser af aktiviteter så at sige har indbygget en støtte, der sikrer, at Simon ikke overlades til sig selv.

Lene er i en udsat position kategoriseret med læsevanskeligheder, så også for hende er det forbundet med udfordringer og usikkerhed, når der sker skift i undervisningens faser og indhold. Dette ses bl.a. i en observation, hvor lærerens beslutning om, at hun skal have 'rollen' som kameramand, gør det muligt for hende bogstavelig talt at være observatør eller observerende deltager (bilag 9). Med denne rolle og position får Lene mulighed for at deltage som kamerafører og som iagt-tager for på den måde måske ikke kun at tilegne sig rollen, men gennem rollen også at tilegne sig de sproglige koder og kompetencer, der netop kan bryde hendes position som udsat. Som i eksemplet med Simon er stilladseringen af afgørende betydning for læring i bred forstand fagligt og socialt. Med observationen af, hvordan Lene på baggrund af lærerens tilrettelæggelse af undervisningen ikke kun tilbydes en vej ind i fællesskabet, men samtidig støttes i sin tilegnelse af danskfaglige og kommunikative kompetencer, bliver betydningen af undervisningsdifferentiering klar.

Med disse tre eksempler understreges det, at undervisningsdifferentiering i særlig grad må have fokus på faser og skift i undervisningen. I forhold til de tre kategorier af vanskeligheder er der grund til at forholde sig til, hvordan læreren i sin tilrettelæggelse må have særlig fokus på, at elever i udsatte positioner skal guides i forbindelse med faser og skift i undervisningen. Det er vigtigt, at undervisningen organiseres således, at der organisatorisk og didaktisk tages højde for, hvordan og hvornår læreren selv, eller kammerater i klassen, skal vise elever særlig opmærksomhed eller mere direkte støtte elever i udsatte positioner. På den måde bliver det vigtigt, at der fokuseres på den situerede læring, som er den konkrete situation i tid og sted og lader dette være udgangspunkt for didaktiske overvejelser og valg.

Tema C: Stilladsering omkring læring i lærer/elev perspektiv og elev/elev perspektiv

Et centralt pædagogisk perspektiv og begreb i dette projekt om undervisningsdifferentiering er lærer- og elevstilladsering. Stilladsering i forbindelse med læring er et begreb og en pædagogisk praksis, der er relateret til teorien om 'zone for nærmeste udvikling', socialkonstruktivisme og systemteori og derfor et udbredt begreb mange lærere og pædagoger har kendskab til. At blive stilladseret er således at blive udfordret på en sådan måde, at fx elever i udsatte positioner på den ene side har omgivelsernes støtte, men på den anden side samtidig udfordres, således at eleven selv som medvirkende må yde sit yderste for, at læringsprocessen lykkes. Endvidere er stilladsering en hjælp til selvhjælp, hvor målet er at etablere og styrke egen handlekompetence.

For Simon er stilladsering særligt vigtig, fordi det med kategorien generelle læringsvanskeligheder er nødvendigt, at der er etableret 'intelligente omgivelser', der kan virke stilladserende for læring. I forhold til kategorien generelle læringsvanskeligheder indebærer dette, at jo mere læringsaktiviteter antager karakter af formel og dermed teoretisk læring, jo større behov bliver der for stilladsering. Denne stilladsering ses udfoldet i en observation (bilag 10), hvor læreren og klassen så at sige med deres opmærksomhed udviser positive forventninger samt giver tid og plads til, at Simon kan være med.

Kategorien opmærksomhedsvanskeligheder er for Jonathan ikke nødvendigvis den største forhindring for læring, som det fx ses i en observation, hvor klasse-

kammerater og lærere 'blot' stilladserer og støtter, så Jonathan fastholdes i et flow med læring som motivation og mulighed (bilag 11). Det er samtidig et eksempel på, hvordan en elev på trods af at være i en udsat position er i stand til at fastholde et fokus og ligefrem tage et meransvar, fordi en læringsproces viser sig at betyde noget. I denne observation udviser Jonathan et sådant initiativ, og med han tænker ansvarligt og proaktivt omkring det med at sørge for, at en fælles fil er tilgængelig, så eventuel sygdom ikke forhindrer andre i at arbejde videre. Dermed viser observationen, at når der er tilstrækkeligt engagement og mulighed for at tage ansvar, behøver opmærksomhedsproblemer ikke at være en vanskelighed for den enkelte eller fællesskabet. Ydermere er Jonathan i stand til at ignorere drilleri i kraft af hans iver og motivation for, at det skal lykkes, og her er lærerens tilrettelæggelse af gruppeprocesser og differentiering af gruppens specifikke opgave afgørende for, at læringsprocessen forløber positivt.

Deltagelse i et praksisfællesskab er en vigtig forudsætning for læring, som det fremgår med al tydelighed i en observation af Lenes deltagelsesmuligheder (bilag 9). Kategorien læsevanskeligheder er i denne lærers tilrettelæggelse sat i forhold til, hvordan undervisningsdifferentiering kan få Lene til at deltage, således at hun kan bidrage til det faglige og samtidig selv få noget ud af det faglige. Det ligeværdige samarbejde fører til gensidig anerkendelse mellem Lene og de andre, og hun får på den baggrund mulighed for at opnå anerkendelse.

Med disse tre eksempler fra observationerne har der været fokus på, hvordan undervisningsdifferentiering kan medvirke til deltagelse på trods af en specifik læringsvanskelighed. Når der gennem undervisningsdifferentiering etableres mulighed for inklusion, kan det henføres til den omstændighed, at der i klasserne efterhånden synes at have udviklet sig et bestemt repertoire i form af rutiner i undervisningen, der bliver stilladser for alle elevers læring. På den måde synes det klart, hvor vigtigt det er, at lærerne stilladserer eleverne, men også at eleverne stilladserer hinanden. Det er i kraft af denne stilladsering, at relationer og dermed deltagelse og deltagelsesbaner til fællesskabet etableres.

Afsluttende kommentarer

Analysen af observationer af elevernes deltagelsesmuligheder viser, at vi kan komme et godt stykke ad vejen ved at installere et mere inkluderende og differentieret blik i vores planlægning, tilrettelæggelse, gennemførelse og evaluering af

undervisningen. Dermed dog ikke være sagt, at visse elever ikke har en problematik, som kræver en særligt tilrettelagt indsats og metoder af specialpædagogisk karakter. Sat på spidsen er det således projektets opfattelse, at vi ikke kan undervisningsdifferentiere os ud af alle læringsproblemer, sådan som de kommer til udtryk i skolens undervisningspraksis, **men** at en systematisk brug af bl.a. tydelig italesættelse af den faglige pointe, feedback og feedforward strategier samt modellering og stilladsering giver elever med såkaldte særlige behov gode muligheder for at blive aktive deltagere i deres respektive læringsfællesskaber, fagligt og socialt.

I projektet er der således flere eksempler på, at kammeraterne er kompetente støttepersoner. Det gælder stilladsering, hvor en kammerat med overblik guider processen. Med hensyn til modellering bruges modellering fx både i form af imitation (matematikforløbet med starten af planchearbejdet) (bilag 5) og modellering i form af forestillinger (litteraturværkstedet med brevskrivning) (bilag 2). Eleverne kan også gøre brug af de stilladserende materialer.

Konklusion og perspektivering

Projektet 'Undervisningsdifferentiering med fokus på elever med særlige behov' har et integreret tredobbelt fokus:

- Princippet om undervisningsdifferentiering omsat til praksis
- Dansk- og matematikfaglige fokuspunkter/pointer
- Elever i behov for særlig støtte og opmærksomhed

Projektet gør op med nogle af de myter, der er ganske udbredte i den pædagogiske debat om skolen. Det er nogle af de myter, som konklusion og perspektivering af projektet vil blive bygget op omkring.

Princippet om undervisningsdifferentiering omsat til praksis

En udbredt myte om undervisningsdifferentiering er, at det er ensbetydende med individualiseret undervisning eller niveaudelt (elevdifferentieret) holdundervisning. Således viser Eva's undersøgelse fra 2011, at lærerne sidestiller undervisningsdifferentiering og en individualiseret undervisning (Eva, 2011, s. 8), og at holddannelse er en meget udbredt organiseringsform. Det er således en af konklusionerne fra denne undersøgelse, at lærerne i mange tilfælde formulerer sig inden for en diskurs om holddannelse og niveaudeling (ibid. s. 59). En tilsvarende opfattelse giver lærerne i dette projekt udtryk for i førinterviewet med dem (se fx s. 29). Når det imidlertid ikke lykkes at gøre fællesskabet (i form af hele klassen) til planlægningsramme for undervisningen, er der stor risiko for, at læringsforløb for elever med særlige behov udmøntes i en række parallelle aktiviteter, løsrevet fra og uden sammenhæng med det læringsfællesskab, de ellers er placeret i. Denne elevgruppe risikerer da at blive udgrænset organisatorisk fra de fælles aktiviteter i det omfang, de ikke kan 'følge med'.

Derfor har det været en helt grundlæggende præmis for projektet, at en differentieret undervisning sætter elevernes læreprocesser i centrum og har som mål, at **alle** lærer mere og når så langt som muligt. I udgangspunktet er det en anerkendel-

se af, at børn har forskellige måder at lære på – og forskellige måder at give udtryk for deres læring på. En øget opmærksomhed på forskellige elevforudsætninger og læreprocesser er imidlertid ikke ensbetydende med individualisering af undervisning. Tværtimod har vi i projektet - med et fokus på elevers læreprocesser inden for rammerne af et klassefællesskab – bestræbt os på at vise en anden vej, nemlig hvordan lærerens samarbejde med og aktive involvering af eleverne om tydelig indholds- og målsætning i undervisningen, kan danne udgangspunkt for en differentieret undervisning. Vi har med projektets model for undervisningsdifferentiering forsøgt at indfange den dynamiske og gensidige relation mellem lærerens stilladsering og elevernes deltagelsesmuligheder i undervisningen.

En anden udbredt myte er, at undervisningsdifferentiering er en metode, man griber til i særligt afgrænsede undervisningsforløb (fx i temauger, projektuger etc.), eller når man har hænder nok. Dette kommer også til udtryk i Eva's undersøgelse, hvor det konkluderes, at *"Det betyder i praksis at undervisningsdifferentiering, ligesom evalueringsarbejdet, anses for at være noget ekstra lærerne kan gennemføre når de har overskud til det, og når faget lægger op til det ... Lærerne henviser blandt andet til materialedifferentiering og til at de i særlige uger eller tidsrum organiserer undervisning hvor eleverne kan arbejde på andre måder end de sædvanlige"* (Eva, 2011 s. 65).

Nærværende projekt er imidlertid funderet på en forståelse af princippet om undervisningsdifferentiering som en helt central dimension i lærerens samlede didaktiske kompetence – og **netop** ikke en bestemt organisationsform eller metode, man som lærer griber til i særlige situationer. Derfor har vi udviklet en didaktisk model, som i stedet udpeger en række centrale faktorer, som læreren må indtænke i sine pædagogiske og didaktiske overvejelser og valg omkring undervisning. Det er også denne didaktiske tænkning, som har udgjort et grundlæggende afsæt og ramme for projektets seks undervisningsforløb, lærervejledninger og elevobservationer i en forhåbning om at kunne skabe nye forståelses- og handleformer for en differentieret undervisning i skolen. Og det er nogle af disse didaktiske og pædagogiske overvejelser, som projektets lærere gennem projektet er blevet mere opmærksomme på (se fx s. 37).

Gennem et bevidst og systematisk arbejde med udvalgte didaktiske kategorier kan et grundlæggende pædagogisk princip omsættes og ses i lærerens praksis på en måde, så det bliver en integreret del af skolens læringsfællesskaber og læ-

ringskultur i hverdagen; som en måde at forholde sig til klassens elevmangfoldighed på og som "a way of life in the classroom", som Tomlinson udtrykker det (2001).

Dansk- og matematikfaglige fokuspunkter/pointer

De seks undervisningsforløb i dansk og matematik på 5. klassetrin tager afsæt i den didaktiske tænkning, som den didaktiske model er et udtryk for. Det indebærer, at undervisningen er struktureret i tre faser (med hver sit formål): målsætningsfasen (hvor der indledes med en tydelig italesættelse af lektionens faglige pointe), udforskningsfasen (hvor der arbejdes med forskellige opgaver) og evalueringsfasen (hvor lektionen afsluttes med en fællesgørelse af den faglige pointe, samt feedback og feedforward, der perspektiverer det videre arbejde).

Nøgleord for planlægning og gennemførelse af undervisningsforløbene har været fælles, men ikke identiske mål (idet der arbejdes hen imod tre læringsmål: et videns- og færdighedsmål, et kompetencemål og et refleksionsmål), rammesætning, fællesskab og samarbejde, deltagelsesstrukturer og deltagelsesmåder, tid samt tilgængelighed gennem materialer, medier og IT.

Opsummerende om de seks undervisningsforløb kan det siges, at lærerne i deres respektive klasser stilladserer læreprocesserne gennem modellering, spørgsmål og svar samt feedback og feedforward i forhold til pointerne. Endvidere støttes elevernes arbejde med stilladserende materialer. På samme måde støtter eleverne hinanden modellerende. Det sker gennem hyppige opsamlinger i udforskningsfasen og er specifikt støttende for elever i komplicerede læringssituationer. Stilladserende elevstøtte opmuntres fx i gruppeaktiviteter, hvor eleverne gennemfører matematiske samtaler om forskellige typer pointer: Begrebs-, metode- eller fortolkningspointer. Eleverne arbejder i en sådan sammenhæng med at udtrykke sig skriftligt og mundtligt støttet af stilladserende materiale, både lærerfremstillede og elevproducerede. I en anden sammenhæng kan det foregå ved, at eleverne forbereder at fremlægge deres brøkviden for hinanden, så de ved en fremlæggelse for parallelklassen alle kan bidrage fagligt og kommunikativt på forskellige vidensniveauer. Eller det kan foregå ved, at eleverne i makkerpar arbejder med en aktivitet og efterfølgende drøfter resultaterne med et andet makkerpar med henblik på at nå et fælles resultat fx vedrørende kategorisering. Desuden lægges der stærk vægt på

vidensopsamling, hvor viden på forskellige niveauer om dagens faglige pointe deles med hele klassen.

Overordnet set fortæller lærerne, at de har opnået en faglig udvikling gennem forløbet. De har fået en øget opmærksomhed på undervisningens tre faser og har værdsat den faglige sparring, som deres samarbejde med fagdidaktikerne har skabt mulighed for. Især er de blevet bevidste om, at målsætning samt feedforward og feedback har stor betydning både for dem og deres elever. Samtidig har projektet stillet store krav til lærernes omstillingsparathed, idet deres undervisning har været rammesat på en helt anden måde, end de ellers er vant til. De har dog haft en overvejende positiv indstilling til det didaktiske design og vil tage meget af UVD-modellen til sig i deres fremtidige arbejde.

De mest blandede erfaringer, som lærerne giver udtryk for, handler om tidsfaktoren. Nogle oplever, at de har nemmere ved at planlægge undervisningen, og at det faktisk viser sig, at det er muligt at nå mere, end de egentlig har forestillet sig. Andre føler sig begrænset, fx i forhold til spontanitet, og de oplever sig stressede, hvis de ikke når det, de havde planlagt. En anden faktor i forbindelse med tid er forberedelsen, som nogle af lærerne oplever bliver mere krævende, idet der stilles større krav til skiftlighed i planlægningen.

Elever i behov for særlig støtte og opmærksomhed

En tredje myte knytter an til en udtalt antagelse om, at undervisningsdifferentiering kan blive en universalløsning på skolens problem med at håndtere den voksende sociale kompleksitet og elevmangfoldighed i klasserummet. Sat på spidsen kan man sige, at den såkaldte 'inklusionslov' fra 2012 er udtryk for en sådan antagelse, idet det her præciseres, at det kun er elever med et behov for støtte i mere end 12 lektioner (ni timer) om ugen, der kan få imødekommet sine undervisningsmæssige behov gennem særligt tilrettelagte specialpædagogiske indsatser. Alle andre elever er almenundervisningens ansvar, og deres undervisningsmæssige behov forventes varetaget gennem indsatser af almenpædagogisk karakter, herunder undervisningsdifferentiering.

Set på den baggrund synes et oplagt spørgsmål at være, hvor grænsen for undervisningsdifferentieringens muligheder går - og det ud fra en gængs opfattelse af, at princippet om undervisningsdifferentiering hører almenpædagogikken til, mens undervisningen af 'elever med særlige behov' er et specialpædagogisk anlig-

gende. Principielt (og tilsvarende argumentationen i forhold til 'grænserne for inklusion') er det ikke art eller grad af elevernes særlige behov, som sætter grænserne for, hvad og hvordan det er muligt at undervisningsdifferentiere inden for almenundervisningens rammer. Grænserne afhænger snarere af, om lærerne er i stand til at inkorporere de nødvendige særlige hensyn i deres undervisning, så elevernes udviklings- og læringsbehov kan imødekommes, og så de kan gives muligheder for at være aktive deltagere i deres læringsfællesskab.

Derfor har vi i projektet fulgt nogle af de elever (Lene, Simon, Jonathan og Peter), som af forskellige grunde har behov for en særlig støtte og opmærksomhed. Denne elevgruppe karakteriseres i projektets forskellige dele på meget forskellig vis som fx 'elever i komplicerede læringssituationer', 'elever i udfordrende situationer', 'elever i udsatte positioner', 'elever i behov for særlig støtte og opmærksomhed' etc. Denne flertydige brug af betegnelser har vi valgt - velvidende, at denne gruppe af elever i lovgivningen defineres som 'elever med særlige behov'. Projektet tager således afsæt i en opfattelse af, at disse elevers vanskeligheder er opstået i et møde mellem den enkelte elev og den måde, hvorpå undervisningen gennemføres (faglige mål, sociale normer og omgangsformer, arbejdsformer, undervisningsindhold, strukturering, fysiske rammer etc.). Og vi har derfor været optaget af at se efter, hvornår og hvordan elever med særlige behov har kunnet få de bedst mulige betingelser for at få indfriet deres læringspotentiale og opleve sig inkluderet og delagtiggjort i klassens faglige og sociale fællesskaber.

Dermed ikke være sagt, at nogle elever ikke har en problematik, som kræver en særligt tilrettelagt indsats og metoder af specialpædagogisk karakter. Sat på spidsen er det således projektets opfattelse, at vi ikke kan undervisningsdifferentiere os ud af alle læringsproblemer, sådan som de kommer til udtryk i skolens undervisningspraksis, **men** at vi kan komme et godt stykke ad vejen ved at installere et mere inkluderende og differentieret blik i vores planlægning, tilrettelæggelse, gennemførelse og evaluering af undervisningen. Ikke mindst viser projektet, at en systematisk brug af bl.a. tydelig italesættelse af den faglige pointe, feedback og feedforward strategier samt modellering og stilladsering giver elever med særlige behov gode muligheder for at blive aktive deltagere i deres respektive læringsfællesskaber, fagligt og socialt.

Perspektiverende refleksioner

Fremadrettet peger projektet på nogle opmærksomhedspunkter. Først og fremmest har det været interessant at se, hvordan lærerne har formået at facilitere elevernes stilladsering af hinandens læreprocesser, bl.a. ved en strategisk sammensætning af grupper. Her ligger et uudforsket potentiale, især hvis det bliver en naturlig del af læringskulturen i en klasse og af lærerne bevidst medtænkes didaktisk. På den måde kan undervisningsdifferentiering blive en ramme ikke blot for elevernes faglige læringsprocesser, men også deres sociale læringsprocesser, herunder udviklingen af samarbejdskompetencer.

Et andet opmærksomhedspunkt er, hvordan der i de enkelte undervisningsforløb ikke blot tænkes planlægningsdidaktisk, men også procesdidaktisk. På den ene side er det ganske afgørende for mange elever med særlige behov med en stramt struktureret rammesætning af undervisningen, men hvordan også give rum for 'spontanitet', som en af lærerne udtrykker det. Eller sagt på en anden måde ... hvordan forholde sig konsekvent og fleksibel på en og samme tid? Konsekvent i forhold til undervisningens mål og faglige pointer – og fleksibel i forhold til at inddrage fx elevernes indspil eller andre 'spontane indfald', som opstår i selve undervisningsprocessen.

Endelig er et tredje opmærksomhedspunkt den aktuelle tendens til at tænke i en differentiering af målene, hvilket er nyt i forhold til tidligere 'generationer' af forståelser af undervisningsdifferentieringsprincippet. I dag tales om fælles, men ikke identiske mål. Og i projektet planlægges undervisningen i forhold til tre målniveauer: videns- og færdighedsmål, kompetencemål og refleksionsmål. Set i den sammenhæng synes Eisners (1975) skelnen mellem 'instruktionsmål' (mål for undervisningen) og 'ekspressive mål' (mål for den enkelte elevs læring) at kunne udgøre en konstruktiv refleksionsramme for lærerne i deres vurdering og dokumentation af elevernes sociale og faglige udbytte. Ellers synes risikoen stor for, at denne elevgruppe mødes med kravløshed i forhold til skolens kundskabsmæssige dimension. Dette fordrer til gengæld en udvikling af differentierede evalueringsformer og -redskaber.

Referencer

- Alenkær, Rasmus (red.) (2008). *Den inkluderende skole. En grundbog*. Forlaget Frydenlund.
- Dyson, Alan (1999). Inclusion and inclusions: theories and discourses in inclusive education. I Daniels, Harry and Philip Garner (eds.). *World Yearbook of Education 1999 – Inclusive Education*. London: Kogan page.
- Eisner, Elliott W. (1975). Instructional and expressive educational objectives. The formulation and use in curriculum. I: Popham, W. S. (red.), *Educational evaluation*. Englewood Cliffs, Prentice Hall.
- EVA (2011). *Undervisningsdifferentiering som bærende pædagogisk princip*. Danmarks Evalueringsinstitut.
- EVA (2012). *Fælles mål i folkeskolen. En undersøgelse af lærernes brug af fælles Mål*. Danmarks Evalueringsinstitut.
- Hansen, Tønnes Jan & Nielsen Klaus (1999). *Stillaedsering - en pædagogisk metafor*. KLIM.
- Hattie, John (2013). *Synlig læring - for lærere*. Dafolo.
- Hedegaard, Marianne (2006). Dobbeltbevægelsen i undervisningen - udviklende læring. I: Gorm Hansen og Annalisa Tams (red.), *Almen didaktik. Relationer mellem undervisning og læring*. Billesø & Baltzer.
- Kvale, Steinar (2002). *En introduktion til det kvalitative forskningsinterview*. Hans Reitzels Forlag, 2002
- Mogensen, Arne (2011). *Point-driven mathematics teaching. Studying and intervening in Danish classrooms*. Ph.d.-afhandling, RUC.
- OECD (2008). *Improving School Leadership. Volume 1. Policy and Practice*. OECD Publishing (NJ3)
- Rabøl Hansen Vagn, Robenhagen, Ole & Wahl Andersen, Michael (1998). *Læreprocesser, potentialer og undervisningsdifferentiering*. Danmarks Pædagogiske Institut.
- Rasmussen, J. (2010). <http://edu.au.dk/aktuelt/aktuelle-temaer/undervisningsdifferentiering/>
- Tetler, Susan, Dianne Ferguson, Kirsten Baltzer & Connie Boye (2011). *Inkluderet i skolens læringsfællesskab? En fortløbende problemidentifikations- og problemløsningsstrategi*. Dafolo.
- Tetler, Susan. (2000). *Den inkluderende skole – fra vision til virkelighed*. København, Gyldendal.

Tomlinson, Carol (2001). *How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classrooms*. Pearson Merrill Prentice Hall.

Undervisningsministeriet. (2014). *Kvalitative forsøg med undervisningsdifferentiering, herunder undervisning af elever med særlige behov i den almindelige undervisning*.

Film

Inklusion i praksis på Tåsingeskolen. (2013) Filmkompagniet. (For gratis download se www.nvie.dk eller www.undervisningsministeriet.dk eller søg på YouTube).

