

UNDERVISNINGS- DIFFERENTIERING I GRUNDSKOLEN

Vidensnotat



Indhold

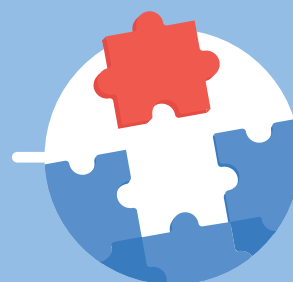
3 Undervisningsdifferentiering som bærende princip

7 Undervisningsdifferentiering er et fælles anliggende for lærere og ledelse



9 Læringsmiljø og differentiering er tæt forbundet

11 Organisér undervisningen, så den tilgodeser elevernes forskelligheder



13 Forbered proaktive og eksemplificerende instruktioner

15 Overvej, hvordan eleverne kan arbejde differentieret med indhold og materialer



17 Formulér læringsmål og følg op med løbende evaluering

19 Til videre læsning

Undervisningsdifferentiering i grundskolen Vidensnotat

© 2017 Danmarks Evalueringsinstitut
og Undervisningsministeriet
Citater med kildeangivelse er tilladt

Design: BGRAPHIC
Illustration: Ferdio

Publikationen er kun udgivet
i elektronisk form på:
eva.dk/viden-om og emu.dk

ISBN (www): 978-87-7182-065-2

Undervisningsdifferentiering som bærende princip

Den gode undervisning møder eleverne der, hvor de er, og tager udgangspunkt i deres forskellige forudsætninger og potentialer. Når alle elever skal møde passende faglige udfordringer, er det afgørende, at differentiering gennemsyrrer alle dele af undervisningen.

En skoleklasse består af mange forskellige elever med mange forskellige forudsætninger for at deltage. Det skal undervisningen afspejle, hvis alle elever skal profitere af den. Den gode undervisning er med andre ord differentieret, idet den fokuserer på at udfordre og motivere alle elever ved at møde dem der, hvor de er. Den differentierede undervisning anerkender, at forskelle i elevgruppen er et grundvilkår.

Siden folkeskoleloven af 1993 har princippet om undervisningsdifferentiering været et afgørende og centralt princip for al undervisning. Det er imidlertid vanskeligt at omsætte princippet til praksis. Derfor viderefremidler vi i dette notat en række af litteraturens pointer om undervisningsdifferentiering og en række bud på, hvordan man *kan* arbejde med at differentiere undervisningen. Vi beskriver, hvordan lærere kan gøre undervisningsdifferentiering til en gennemgående tænkning i deres undervisning. Undervisningsdifferentiering er nemlig et bærende princip. Det vil sige et princip, man *ikke* vælger til eller fra eller kun praktiserer i udvalgte dele af undervisningen. Det er en pointe i litteraturen på området, at princippet tværtimod bør gennemsyre alle dele af undervisningen fra planlægning og gennemførelse til evaluering (Krogh-Jespersen, Methling & Striib, 1998; Tomlinson, 2001).

Dette notat beskæftiger sig med god undervisning i grundskolen med særlig vægt på undervisningsdifferentiering. Det er imidlertid en kompleks og mange-facetteret opgave at forberede og gennemføre god undervisning, og

det er en opgave, som fordrer lærerens kontinuerlige refleksion. Den gode undervisning er nemlig også knyttet til en specifik situation og sammenhæng i den forstand, at institutionelle, historiske og individuelle kontekster har stor indflydelse på, hvordan undervisningen udfolder sig. Læreren er naturligvis ikke ene om at afgøre, hvordan undervisningen forløber. Også eleverne og de forskelligartede forudsætninger og interesser, de møder undervisningen med, har stor betydning i undervisnings-sammenhænge. Når vi i notatet her beskriver, hvordan den differentierede undervisning kan se ud, er det således ikke et udtryk for en tænkning om undervisning, der indikerer, at hvis man blot gør sådan, som litteraturen påpeger, så er det god undervisning. Så enkelt er det ikke. God undervisning vil altid kræve, at læreren går refleksivt til værks og tilpasser undervisningen til den specifikke situation og sammenhæng, den skal fungere i.

Når undervisningsdifferentiering skal lykkes – kort fortalt

At differentiere undervisningen er en kompleks opgave. Der er ikke én måde at gøre det på, og mange forhold er i spil, når man som lærer skal give alle elever de bedste muligheder for at udvikle sig og lære inden for klassen som fællesskab. At være dygtig til at differentiere undervisningen handler overordnet om at skaffe sig indblik i elevernes faglige forudsætninger og potentialer og bruge den viden til at støtte eleverne bedst muligt i deres videre læreproces.

Hvad er undervisningsdifferentiering?

Undervisningsdifferentiering bygger på en tanke om, at folkeskolen er for alle. Derved betones fællesskabet, og undervisningsdifferentiering er et princip for undervisning, der retter sig mod hele klassen. Princippet retter sig også mod den kendsgerning, at alle elever er forskellige, hvorfor undervisningen må udføres på måder, der giver alle elever muligheder for at knytte an til den og for at udnytte deres potentialer.

Bemærk, at undervisningsdifferentiering ikke er det samme som elevdifferentiering, hvor eleverne deles i hold eller i grupper alt efter deres faglige standpunkter og behov. Differentieret undervisning er heller ikke nødvendigvis lig med individualiseret undervisning, hvor den enkelte elev arbejder selvstændigt med egne arbejdsopgaver. Den differentierede undervisning skal nemlig ikke rettes mod den enkelte elev som sådan men nærmere mod eleven i fællesskabet (Krogh-Jespersen m.fl. 1998). I notatet her giver vi en række eksempler på, hvordan den differentierede undervisning *kan* se ud i praksis baseret på indsigter fra en vidensopsamling på området.



Vi har her udvalgt seks aspekter, som litteraturen peger på som betydningsfulde i arbejdet med at differentiere undervisningen. De to første aspekter forklarer forudsætningerne for at kunne opbygge undervisningsdifferentiering som bærende princip, mens de fire næste er måder, som læreren kan gribe en differentieret undervisning an på. De seks aspekter er: 1) Undervisningsdifferentiering er et fælles anliggende for lærere og skoleledelse, 2) Læringsmiljø og differentiering er tæt forbundet, 3) Organisér undervisningen, så den tilgodeser elevernes forskelligheder, 4) Forbered proaktive og eksemplificerende instruktioner, 5) Overvej, hvordan eleverne skal arbejde differentieret med indhold og materialer og 6) Sæt mål og følg op med løbende evaluering.

Undervisningsdifferentiering er et fælles anliggende for lærere og ledelse

Undervisningsdifferentiering er ikke kun et anliggende for den enkelte lærer. Ledelsen spiller en betydelig rolle og må opmuntre lærerne til at samarbejde om undervisningen og skabe gode rammer for dette samarbejde ved fx at skabe en kultur på skolen, hvor lærerne lærer af hinanden.

Læringsmiljø og differentiering er tæt forbundet

Der må skabes et læringsmiljø, hvor elevernes forskelligheder anerkendes og værdsættes, og dette læringsmiljø må være kendetegnet ved, at eleverne inddrages og oplever at have indflydelse på undervisningen.

Organisér undervisningen, så den tilgodeser elevernes forskelligheder

Eleverne skal have mulighed for at arbejde i forskellige tempi og på forskel-

lige måder. Samtidig skal undervisningen være varieret i kombination med, at undervisningens røde tråd tydeliggøres for eleverne via eksplicitering af intentioner og løbende opsamlinger.

Forbered proaktive og eksemplificerende instruktioner

Undervisningens instruktioner må være proaktive i den forstand, at de kommer elevernes eventuelle forvirring og vanskeligheder i forkøbet. Læreren kan med fordel forklare det faglige indhold på forskellige måder, præsentere forskellige indgange til at arbejde med det og modellere elevernes opgaver, inden eleverne går i gang med at løse dem.

Overvej, hvordan eleverne kan arbejde differentieret med indhold og materialer

Skal det faglige indhold vælges ud fra et kriterium om, at alle elever skal arbejde med det samme indhold, men have mulighed for at tilgå det på forskellige måder og niveauer? Skal indholdet divergere eleverne imellem, så det tilpasses den enkelte elevs behov, forudsætninger og potentialer? Eller skal et kriterium for udvælgelse være, at eleverne skal kunne arbejde selvstændigt med det faglige indhold, så læreren får mulighed for at prioritere sin tid til vejledning?

Formulér læringsmål og følg op med løbende evaluering

Eleverne må vide, hvad målet med undervisningen er, altså hvad de skal lære og hvorfor, og der må løbende evalueres, så lærere og elever ved, om de er på rette vej. Den løbende evaluering skal danne udgangspunkt for justeringer undervejs og for den videre planlægning af undervisningen.

På de kommende sider uddybes de seks aspekter med afsæt i pointer fra litteraturen og praktiske eksempler.

Godt at vide, når du læser

Nærværende vidensnotat er baseret på en vidensopsamling gennemført for Undervisningsministeriet af EVA, Danmarks Evalueringsinstitut i 2017. Vidensopsamlingens metode og den komplette og anvendte referenceliste findes her: eva.dk/viden-om.

Dette vidensnotat skal – med afsæt i vidensopsamlingen – bidrage til at give læseren et let-tilgængeligt overblik over den aktuelle litteratur om undervisningsdifferentiering. De fund og praktiske eksempler, som præsenteres i dette vidensnotat, er udvalgt, fordi de kan være med til at kvalificere og inspirere i arbejdet med at tilrettelægge undervisningen, så den tilbyder faglige udfordringer for alle elever uanset deres forskellige forudsætninger og potentialer. Men de fortæller ikke det hele. Brug derfor gerne notatet som afsæt for videre læsning. Vil du vide mere, kan du konsultere den komplette referenceliste eller se de forslag til videre læsning, som er anført bagest i notatet.

Det siger loven

Med folkeskoleloven af 1993 og indførelsen af enhedsskolen, erstatter princippet om undervisningsdifferentiering den hidtidige brug af permanente niveaudelinger af eleverne.

I folkeskolelovens § 18, stk. 1 står der, at "undervisningens tilrettelæggelse,

herunder valg af undervisnings- og arbejdsformer, metoder, undervisningsmidler og stofudvælgelse, skal i alle fag leve op til folkeskolens formål, mål for fag samt emner og varieres, så den svarer til den enkelte elevs behov og forudsætninger".

Loven stiller krav om, at lærerne tilrettelægger undervisningen, så den rummer udfordringer for alle, og den ekspliciterer, at det er skolelederens ansvar at sikre, at dette sker.

Du står med en del af en samlet videnspakke

Dette vidensnotat indgår i en videnspakke, der indeholder en række forskellige produkter, der på hver sin måde præsenterer og lægger op til videre arbejde med vidensnotatets pointer om undervisningsdifferentiering i grundskolen.



PowerPoint-præsentation

Præsenterer de vigtigste pointer fra vidensnotatet og lægger op til, at I kan videreformidle dem til relevante modtagere



Vidensnotat

Baserer sig på en systematisk vidensopsamling om undervisningsdifferentiering i grundskolen



Plakat

Visualiserer vidensnotatets vigtigste pointer og kan hænges op, fx på lærerværelset

Udviklingsredskab

Udspringer af pointer fra vidensnotatet og lægger op til, at I igangsætter en systematisk refleksions- og udviklingsproces i jeres team



Du kan finde udgivelser og produkter om undervisningsdifferentiering i grundskolen på eva.dk/viden-om og emu.dk

Den gode undervisning er differentieret, så alle elever møder passende faglige udfordringer



Læringsmiljø og
differentiering er
tæt forbundet

Organisér
undervisningen,
så den tilgodeser
elevernes
forskelligheder

Forbered proaktive
og eksemplificerende
instruktioner

Overvej, hvordan
eleverne kan arbejde
differentieret med
indhold og materialer

Formulér læringsmål
og følg op med
løbende evaluering



Undervisningsdifferentiering er et fælles anliggende for lærere og ledelse

Arbejdet med at differentiere undervisningen kræver, at skolens ledelse og organisation understøtter arbejdet – ligesom det gælder for andre indsatsområder i skolen. Det er ikke kun et anliggende for læreren alene.



Ifølge folkeskoleloven er det skolelederens ansvar at sikre, at undervisningen på skolen udfordrer alle elever. Af litteraturen fremgår det, at ledelsen i praksis primært sikrer dette ved at udvise tillid til, at lærerne løser opgaven med at differentiere undervisningen (EVA 2011). Det er samtidig vigtigt, at ledelsen påtager sig en aktiv rolle, hvis lærerne ikke skal opleve at stå alene med en svær opgave.

Skolens læringsmiljø kan hæmme eller fremme undervisningsdifferentiering

Det samlede læringsmiljø på skolen, der omfatter skolens ledelse, organisation, fysiske rammer og hele skolens kultur, spiller en rolle og kan enten hæmme eller fremme lærernes muligheder for at lykkes med at differentiere under-

visningen (Krogh-Jespersen & Striib, 1993; Mottelson & Jørgensen, 2016). Litteraturen udpeger en række specifikke træk ved en skolekultur, der virker fremmende for arbejdet med at differentiere undervisningen. Først og fremmest spiller ledelsen en stor rolle og må ifølge litteraturen være synlig i arbejdet (Krogh-Jespersen & Striib, 1993). Mange lærere oplever, at ledelsen primært understøtter arbejdet med



undervisningsdifferentiering ved at udvise tillid til, at de løser opgaven på bedste vis. En mere aktiv involvering fra ledelsens side kan imidlertid være konstruktiv. På de skoler, hvor ledelsen sætter undervisningsdifferentiering på dagsordenen, går i dialog med lærer-team og stiller tydelige krav, oplever lærerne en positiv betydning i forhold til deres arbejde med at differentiere undervisningen (EVA, 2011).

Ledelsen er med til at sætte rammer for samarbejdet om differentiering

Ledelsen må også opmuntre til samarbejde om undervisningen og skabe gode

rammer for dette samarbejde (Boo, Forslund, & Thorsten, 2017; Egelund, 2010; EVA, 2011), så lærerne og andre faggrupper kan sparre med hinanden om muligheder for at differentiere undervisningen. Fx sætter litteraturen fokus på, at elevernes forskelligheder bedst indfanges, hvis pædagoger er med i planlægningen, udførelsen og evalueringen af undervisningen (Hedegaard-Sørensen, 2017; Hedegaard-Sørensen & Pentthin Grumløse, 2016). I de tilfælde, hvor elevgruppen også består af børn i vanskeligheder, peger litteraturen på, at det er væsentligt, at personer med special- og inklusionspædagogiske kompetencer indgår i planlægningen mv. (Fisker, 2017; Hedegaard-Sørensen

& Hedegaard Hansen, 2017; Hedegaard-Sørensen & Pentthin Grumløse, 2016). Ledelsen kan i dette arbejde være opmærksom på at skabe en kultur på skolen, hvor skolens medarbejdere lærer af hinanden (Krogh-Jespersen & Striib, 1993), og hvor teamsamarbejdet er velfungerende (EVA, 2011). Endelig kan de fysiske rammer være mere eller mindre hensigtsmæssige. Gode fysiske rammer, der lægger op til en fleksibel anvendelse, er med til at gøre det lettere at differentiere undervisningen (Krogh-Jespersen & Striib, 1993).

En differentieret undervisning, som fremmer elevers læring, er kendetegnet ved, at:

- Skolens ledelse påtager sig et ansvar for at sætte undervisningsdifferentiering på dagsordenen
- Ledelsen er synlig og aktiv i skolens arbejde med undervisningsdifferentiering
- Ledelsen skaber rammer for samarbejde om undervisningsdifferentiering.

Læringsmiljø og differentiering er tæt forbundet

En forudsætning for at lykkes med at differentiere undervisningen er et positivt læringsmiljø, hvor elevernes forskelligheder rummes og hyldes, og hvor der er fokus på gode relationer.



For at skabe en undervisning, som tager udgangspunkt i elevernes forskellige faglige behov, forudsætninger og potentialer, må læreren opbygge positive relationer og udvikle et godt læringsmiljø i klasserne (Boo, 2014; Boo et al., 2017).

Anerkend elevernes forskelligheder

Litteraturen peger på vigtigheden af at etablere og vedligeholde et lærings-

miljø, hvor mangfoldigheden og forskellighederne blandt eleverne anerkendes som et grundvilkår, og hvor både lærer og elever betragter forskellene mellem eleverne som en ressource i det fælles læringsrum (Lund, 2006). Når læreren anerkender elevernes forskelle, kan det være med til at appellere til, at eleverne også værdsætter mødet med kammeraternes forskelligheder. I litteraturen argumenteres for betydningen af, at lærer og elever sammen arbejder med at skabe gode læringsmiljøer. Læreren

kan med fordel inddrage eleverne i en kontinuerlig diskussion om, hvordan det differentierede læringsrum ser ud (Tomlinson, 2014) og løbende tage didaktiske konsekvenser af disse diskussioner (Lund, 2006). Hvad skal der fx til for, at alle elever deltager i undervisningen, og hvordan kan man deltage og bidrage på forskellige måder? Læreren kan være bevidst om at anerkende de bidrag, som forskellige elever kommer med i undervisningen. Når læringsmiljøet er trygt og tillidsfuldt, kan



læreren fx også lade elevers forsøg og eventuelle fejl fungere som vigtige kilder til læring for hele klassen.

Skab et miljø, hvor alle er trygge ved at deltage

Eleverne må være trygge ved at prøve sig frem i undervisningen og eventuelt fejle i deres forsøg (EVA, 2014). Hvis ikke læringsmiljøet er kendetegnet ved tryghed, er der risiko for, at eleverne holder igen med at være ærlige om de dele af undervisningen, som de har svært ved eller har behov for hjælp til. At lykkes med en differentieret undervisning handler altså også om at arbejde med klassekulturen og det fællesskab, som undervisningen foregår i. Det kan fx være nyttigt at stille sig selv spørgsmålet, om de læringsmiljøer, som eleverne er en del af, er trygge for alle elever at deltage i, om nogle elever ofte ikke deltager, og hvordan man i givet fald kan engagere dem til deltagelse (Martin, 2013).

Lad eleverne tage del i og få indflydelse på undervisningen

Litteraturen peger på, at en forudsætning for at differentiere undervisningen er, at læreren inddrager og delagtiggør eleverne i den (Kristensen, 2007; Krogh-Jespersen & Striib, 1993). For de yngste elevers vedkommende kan det fx ske ved, at læreren åbner op for at medtænke deres input inden for den ramme, som læreren allerede har sat. Læreren kan fx spørge eleverne, hvilke ideer de har til, hvordan klassen kan påbegynde arbejdet med et specifikt emne. For eleverne på mellemtrinnet kan det fx ske ved, at eleverne skriver dagbog, hvor de redegør for de aktiviteter, de er i gang med, formulerer hvad de oplever at få ud af arbejdet og lægger konkrete planer for deres kommende arbejde. For de ældste elever kan det fx ske ved, at de er aktivt involveret i den proces, det er at beslutte, hvilket emne et kommende projektarbejde skal omhandle – fra de første overordnede forslag henover uddybning og prioritering til

konkrete ideer til arbejdsformer og endelige produkter (Krogh-Jespersen & Striib, 1993).

Kendskab til eleverne er et vigtigt udgangspunkt for at kunne tilrettelægge og gennemføre undervisning, der er tilpasset eleverne (Krogh-Jespersen & Striib, 1993). Det er (naturligvis) vanskeligt at kortlægge elevers forskelligheder, men læreren kan forbedre sine muligheder for at tilgodese alle elever ved at lade eleverne tage del i og have indflydelse på undervisningen. Det kan praktiseres ved at åbne op for en dialog mellem lærer og elever i undervisningen, hvor læreren giver eleverne muligheder for at komme med input, fx i form af egne erfaringer, overvejelser og ideer, der knytter sig til det pågældende arbejde. Er læreren dygtig til at gribe elevernes input og lade disse bidrag fylde i undervisningen, så eleverne får en medskabende rolle, kan det være en måde for læreren at lade undervisningen tage udgangspunkt i elevernes viden og interesser.

En differentieret undervisning, som fremmer elevers læring, er kendetegnet ved, at:

- Læreren skaber et læringsmiljø, hvor elevernes forskelligheder anerkendes
- Læreren skaber et læringsmiljø, hvor eleverne oplever, at det er trygt at prøve sig frem og eventuelt fejle
- Læreren inddrager eleverne i undervisningen
- Eleverne oplever at have indflydelse på undervisningen.

Organisér undervisningen, så den tilgodeser elevernes forskelligheder

Når læreren træffer valg om, hvordan undervisningen skal organiseres, tænkes elevernes forskelligheder med – både før, under og efter undervisningen.



I litteraturen om undervisningsdifferentiering diskuteres det, hvorvidt klassebaseret undervisning og undervisningsdifferentiering er forenelige størrelser. I nogle dele af litteraturen påpeges det, at traditionel klassebaseret undervisning rummer de færreste differentieringsmuligheder, fordi elevernes handlemuligheder er forholdsvis begrænsede (Krogh-Jespersen, 2016). Selvom klasseundervisning set i et differentieringsperspektiv ikke bør være den dominerende undervisningsform, anerkender andre dele af litteraturen, at klasseundervisning rummer muligheder for differentiering gennem bevidst, målrettet og varieret fremstilling af det faglige indhold (Kristensen, 2007). Uanset om man organiserer undervisningen som klassebaseret undervisning eller ej, kan man som lærer stille sig selv spørgsmålet, om den valgte organisering tilbyder den enkelte elev deltagelses- og læringsmuligheder, eller om der er behov for justering, for at alle elevers behov, forudsætninger og potentialer tilgodeses.

Giv eleverne mulighed for at arbejde på forskellige måder

Undervisningen kan med fordel organiseres på måder, så eleverne får mulighed for at arbejde på forskellige måder med et givent indhold og i et tempo, der passer den enkelte (Kristensen, 2007). Som lærer må man derfor lade bevidstheden om elevernes forskelligheder fylde, når man planlægger og gennemfører undervisningen. Litteraturen peger på, at valget af arbejds- og undervisningsformer for det første må træffes med udgangspunkt i de fælles og individuelle læringsmål, der er formuleret for undervisningen og for elevernes læring. For det andet må arbejds- og undervisningsformer give mening i forhold til det indhold, der arbejdes med i undervisningen. Og for det tredje må læreren overveje, hvilke elever, der arbejdes med, og hvilke behov, forudsætninger og potentialer netop disse elever har (Krogh-Jespersen et al., 1998). Fx må man

som lærer være opmærksom på, hvilke barrierer for læring eleverne kan støde på, og på forhånd have forholdt sig aktivt hertil. Ved man eksempelvis, at nogle af klassens elever vil få svært ved at forstå begrebet rumfang, hvis de udelukkende arbejder med opgaver i matematikbogen, som for disse elever kan opleves meget abstrakt, må man i sin planlægning medtænke dette og komme denne barriere i forkøbet ved at give eleverne mulighed for fx også at arbejde med fysiske æsker og centicubes.

Lad eleverne arbejde i mindre, velfungerende grupper

Mens man i litteraturen om undervisningsdifferentiering er enige om, at det er en god idé at lade elever arbejde sammen i mindre grupper (Martin, 2013;



Tomlinson, 2014; Tomlinson et al., 2003), er der ikke konsensus, når det kommer til spørgsmålet om gruppernes sammensætning. Nogle studier peger på, at arbejdet i grupper, der er sammensat af elever med forskellige faglige forudsætninger, giver fagligt udfordrede elever bedre deltagelses- og læringsmuligheder, end hvis de arbejder i grupper, der ofte omtales som homogene grupper. Disse studier peger omvendt også på, at elever, der kategoriseres som fagligt stærke, lærer bedst i de såkaldt homogene grupper (Bailey et al., 2008; Deunk, Doolaard, Smale-Jacobse, & Bosker, 2015). Til gengæld argumenterer andre studier for, at elever, der vurderes til at være fagligt stærke, lærer lige godt uanset om grupperne er heterogene eller homogene (Tomlinson et al., 2003). Nogle studier opererer også med en elevgruppe, der betegnes som liggende i midten fagligt. Denne gruppe viser sig at lære bedst i homogene grupper (Tomlinson et al., 2003). Endelig er der studier, der argumenterer for, at det i højere grad er karakteren og kvaliteten af gruppernes interaktioner, der er afgørende for, hvad eleverne får ud af gruppearbejdet (Bailey et al., 2008; Deunk et al., 2015). De grupper, hvor alle gruppemedlemmerne arbejder engageret med opgaven, hjælper hinanden og får plads til at bidrage til opgaveløsningen, er eksempler på dette. I den differentierede undervisning bliver det dermed en vigtig opgave for læreren at arbejde aktivt og bevidst med at skabe rum for godt samarbejde i grupperne – uanset hvilke principper for sammensætningen, der er valgt i det konkrete tilfælde. Man kan som lærer fx spørge sig selv, hvad der skal til for,

at eleverne kan arbejde på en hensigtsmæssig måde i grupperne. Hvor meget og hvilken form for lærerstøtte har de forskellige grupper behov for? Og hvordan understøttes det, at alle elever får mulighed for at bidrage til gruppens arbejde? Et led i at skabe rum for godt samarbejde er også at inddrage elevernes perspektiver på gruppearbejdet (Krogh-Jespersen & Striib, 1993).

Kombiner variation med opsamlinger, der sikrer den røde tråd

Variation i undervisningen kan være med til at give flere elever måder at lære på, som vil være udbytterige for dem (Haug, 2010), og variation er dermed et væsentligt element i den differentierede undervisning. Litteraturen beskriver, hvordan lærere allerede arbejder med og er bevidste om at variere deres undervisning. Litteraturen peger imidlertid også på, at der ikke altid bruges tilstrækkelig tid på fælles afrunding og opsummering af de forskellige læringsaktiviteter, som eleverne engageres i (Bachmann & Haug, 2006). Afrunding og opsummering er vigtige elementer i den differentierede undervisning. De bidrager nemlig til at tydeliggøre intentionerne med undervisningen, og nogle elever kan have svært ved selv at få øje på en rød tråd. Derfor kan de have sværere ved at følge med og få sammenhæng i undervisningen. Hyppige skift uden opsamlinger øger risikoen for, at det bliver uklart for eleverne, hvad intentionerne med undervisningen er (Bachmann & Haug, 2006). Nogle studier på området anbefaler derfor, at undervisningen organiseres i længere sekven-

ser med mulighed for faglig fordybelse, hvor arbejdet opsummeres ved, at læreren trækker røde tråde for eleverne (Bachmann & Haug, 2006). Variation i undervisningen skal med andre ord kombineres med opsamlinger og tydelige intentioner med undervisningen og tjene det formål at tilbyde eleverne mangfoldige måder at arbejde med et givent fagligt indhold på.

Juster og tilpas undervejs i undervisningen

Litteraturen tegner et billede af, at når lærere er dygtige til at differentiere undervisningen, har det blandt andet at gøre med, at de er dygtige til at justere og tilpasse undervisningen, mens de underviser (EVA, 2014; Tomlinson & Imbeau, 2014). Som såkaldte "adaptive læringseksperter" har disse lærere et bevidst nærvær og en særlig opmærksomhed på at forstå læringssituationen fra deres elevers perspektiv, ligesom de har en refleksiv tilgang til deres egen praksis, der gør, at de er opmærksomme på elevernes respons på undervisningen, mens de er i situationen. Hvis elevernes respons tilsiger det, sørger læreren for at justere og tilpasse undervisningen til den pågældende elevgruppe. Dette er med til at påvirke den enkelte elevs mulighed for læring (Hattie, 2013). Litteraturen peger således på vigtigheden af, at lærerne evner at identificere og handle hurtigt på potentielle problemer, og at de besidder en fleksibilitet og åbenhed i forhold til at justere deres plan for undervisningen, hvis de oplever, at der er behov for andre metoder og strategier (EVA, 2014).

En differentieret undervisning, som fremmer elevers læring, er kendetegnet ved, at:

- Eleverne har mulighed for at arbejde på forskellige måder med et givent fagligt indhold og i et tempo, der passer den enkelte
- Læreren er bevidst om gruppesammensætning og danner grupper, der arbejder godt sammen uanset, hvilke principper, der ligger bag sammensætningen
- Variation i undervisningen er kombineret med opsamlinger og tydelige intentioner med undervisningen, der sikrer den røde tråd for eleverne
- Læreren justerer og tilpasser undervisningen i overensstemmelse med elevernes respons.

Forbered proaktive og eksemplificerende instruktioner

Et centralt led i at differentiere undervisningen er at instruere og eksemplificere på en måde, der kommer elevernes forvirring i forkøbet og tydeliggør, hvordan de kan mestre opgaven.



Litteraturen om undervisningsdifferentiering rummer en række pointer om, hvordan undervisningens indhold kan præsenteres og struktureres, så eleverne får mulighed for at hægte sig på uagtet de forskellige faglige forudsætninger og potentialer, der er et grundvilkår. Gennemgående pointer er i denne sammenhæng at arbejde med proaktive instruktioner og modellering, så læreren ikke kun fortæller, hvad eleverne skal arbejde med, men også praktisk og konkret demonstrerer det for dem.

Forsøg at komme eventuel forvirring i forkøbet

Undervisningens indhold må struktureres så tydeligt, at det bliver klart for alle elever, hvad de skal gøre, og hvordan de skal gøre det (Boo et al., 2017). Hvis eleverne ikke skal være i tvivl, fordrer det, at læreren i sin forberedelse af undervisningen tænker proaktivt ved at forsøge at forudse, hvad der kan komme til at volde vanskeligheder for specifikke elever. Litteraturen peger også på, at

kendskab til, hvorvidt det er lykkedes at strukturere indholdet tydeligt, blandt andet kan opnås ved at spørge ind til, om eleverne er klar over, hvad de skal og hvorfor, *inden* arbejdet sættes i gang (Boo et al., 2017). Derudover opfordrer litteraturen til, at læreren præciserer for eleverne, hvornår der er tale om overordnede forklaringer på en opgave, som alle kan have glæde af at høre, og hvornår der er tale om en uddybning, som eleverne kan vælge til eller fra afhængig af behov (Krogh-Jespersen, 2013).



Endnu et råd går på, at læreren inviterer til at få misforståelser frem allerede under instruktionen med henblik på at komme eventuel forvirring i forkøbet (Boo et al., 2017).

Modellér elevernes opgaver

Giv eleverne et eksempel! I litteraturen om undervisningsdifferentiering er modellering, det vil sige, når læreren eksemplificerer for eleverne, hvordan arbejdet med det faglige indhold kan gribes an, et tilbagevendende tema (Skibsted, Svendsen, Østergaard & Langager, 2015). I den forbindelse lægges vægt på at inkludere lærerens brug af højtænkning, når en opgave modelleres (O'Meara, 2010). Læreren kan eksempelvis give eleverne mulighed for at få indsigt i de tankeprocesser, som en opgave kræver, ved under gennemgangen at eksplicite sine tanker og inkludere sine metakognitive strategier i modelleringen (O'Meara, 2010). Dette betyder, at læreren udførligt viser eleverne, hvilke overvejelser man med fordel kan gøre sig undervejs, hvilke

spørgsmål man kan stille sig selv, og hvilke ræsonnementer det kan være givtigt at operere med osv. Fx kan læreren forud for elevernes arbejde med at analysere et billede i dansk tage hul på sin egen analyse af billedet og dermed vise klassen, hvilke overvejelser han eller hun selv ville gøre sig om fx billedets farver og perspektiv. Herved bliver det tydeligt for alle elever, uanset deres forskellige forudsætninger og behov, hvori opgaven består, og de tilbydes en indgang til selv at give sig i kast med arbejdet. Når læreren som en del af en differentieret undervisning demonstrerer, ikke bare hvad eleverne skal, men også hvordan de kan gøre det, oplever eleverne hvilke tanker og refleksioner, man som voksen gør sig. Det kan være med til at ruste eleverne til opgaven fx at have hørt, hvilke faglige begreber læreren anvender i sin modellering.

Tilbyd forskellige indgange til arbejdet med det faglige indhold

At differentiere betyder ifølge litteraturen også, at læreren forklarer det samme

faglige indhold på forskellige måder. Det kræver, at læreren gennemtænker, hvordan fx præsentationen af et emne kan øge sandsynligheden for, at undervisningen appellerer og bliver forståelig for en differentieret elevgruppe (Krogh-Jespersen, 2013). Ifølge litteraturen kan undervisningen også differentieres ved, at eleverne præsenteres for forskellige indgange til at arbejde med det samme faglige indhold (Baker & Harter, 2015). Eksempelvis kan undervisningen i geometri i 3. klasse tilrettelægges sådan, at læreren først gennemgår de opgaver om spejling, som eleverne skal arbejde med, ved at vise et billede af den pågældende side i matematikbogen på et smart-board. En del elever vil formentlig opleve det for abstrakt til, at de umiddelbart efter kan gå i gang selv. Læreren har derfor medbragt små spejle og mellemlægspapir for at give eleverne mulighed for at se, hvad der sker, når man sætter spejlet på spejlingsaksen og for at give eleverne mulighed for selv at lave spejlinger.

En differentieret undervisning, som fremmer elevers læring, er kendetegnet ved, at:

- Læreren i sine instruktioner kommer forvirring og vanskeligheder i forkøbet
- Læreren modellerer sine instruktioner
- Det samme faglige indhold forklares på forskellige måder for eleverne
- Læreren præsenterer eleverne for forskellige indgange til arbejdet med det faglige indhold.

Overvej, hvordan eleverne kan arbejde differentieret med indhold og materialer

I litteraturen om undervisningsdifferentiering findes flere forskellige tilgange til det at vælge fagligt indhold og materialer.



Kaster man et blik ud over litteraturen om undervisningsdifferentiering, vil man se flere positioner i forhold til spørgsmålet om, hvorvidt klassens elever skal arbejde med forskelligt fagligt indhold eller med det samme faglige indhold. Fælles for de forskellige positioner er, at udvælgelsen af indhold og materialer skal tage bestik af elevernes forskellige behov, forudsætninger og potentialer, så eleverne får mulighed for at arbejde differentieret, og at læreren inddrager

eleverne i de beslutninger, der træffes i forhold hertil. Nogle taler for, at eleverne skal arbejde med det samme faglige indhold, men på forskellige måder. Andre taler for, at eleverne skal arbejde med forskelligt fagligt indhold afhængigt af behov. Atter andre for, at det vigtige er, at eleverne skal arbejde selvstændigt, så der frigives tid til, at læreren kan vejlede eleverne.

I litteraturen peges på følgende forskellige kriterier for valg af indhold og materialer:

Eleverne skal kunne arbejde med samme faglige indhold på forskellige måder

Nogle studier peger på, at det faglige indhold, som eleverne skal beskæftige sig med, må vælges ud fra et kriterium



om, hvorvidt det er muligt at arbejde med det på forskellige måder og niveauer. Derved får alle klassens elever mulighed for at arbejde med det samme – men på et niveau eller en måde, der tager højde for elevernes forskellige forudsætninger og potentialer (se eks. Tomlinson 2014; Boo et al., 2017). Et af argumenterne for, at eleverne arbejder med det samme faglige indhold, er, at læreren, ved at give eleverne vidt forskellige opgaver, implicit signalerer forventninger til elevernes faglige formåen, hvilket kan påvirke elevernes selvopfattelse, motivation og præstation negativt (Nuthall, 2005, her med inspiration fra Boo et al., 2017).

Eleverne skal kunne arbejde med forskelligt fagligt indhold

Andre undersøgelser kommer frem til, at undervisningens faglige indhold må tilpasses til elevernes forudsætninger

således, at eleverne arbejder med forskelligt fagligt indhold afhængig af deres behov (se eksempelvis Arnbak & Petersen, 2010; Bundsgaard, 2013). I praksis fordrer det, at man som lærer opbygger et repertoire af forskelligartede faglige materialer, så den enkelte elev kan tilbydes de materialer og opgaver, der retter sig specifikt mod dét, netop denne elev har brug for. Med et sådant repertoire – eller ”udbygget materialebank” ved hånden – kan man som lærer, når situationen opstår, fx tilbyde en elev opgaver, der specifikt træner sammensatte navneord eller tegnsætning, afhængigt af elevernes behov.

Eleverne skal kunne arbejde selvstændigt, så læreren kan vejlede, hvor der er behov

I atter andre dele af litteraturen argumenteres der for, at opgaver må være udformet på måder, der sætter eleverne

i stand til at arbejde selvstændigt med dem, så læreren kan prioritere sin tid til vejledning, hvor der er behov (Kristensen, 2007). I forlængelse heraf anbefales det ligeledes, at lærer og elever aftaler en måde, hvorpå eleverne giver læreren korte beskeder om deres behov. Samtidig betones det, at læreren ikke må afvente elevernes anmodninger om vejledning. Det er vigtigt i stedet at være opsøgende ud fra sine iagttagelser af arbejdet og ud fra sit kendskab til elevernes forudsætninger og potentialer (Kristensen, 2007).

En differentieret undervisning, som fremmer elevers læring, er kendetegnet ved, at:

- Eleverne har mulighed for at arbejde på måder, der er tilpasset deres behov, forudsætninger og potentialer – uanset om det sker via forskelligartede materialer eller forskellige måder at arbejde med det samme faglige indhold
- Der vælges indhold og udformes opgaver, som eleverne kan arbejde selvstændigt med, da det giver læreren mulighed for at prioritere sin tid, dér hvor der er behov.

Formulér læringsmål og følg op med løbende evaluering

Et aspekt af at differentiere undervisningen handler om at formulere og følge op på læringsmål, som er fælles for alle i klassen. De fælles læringsmål kan med fordel suppleres med individuelle læringsmål.



Målsætnings- og evalueringsarbejdet er vigtigt i forhold til at give undervisningen retning og holde lærer og elever på sporet. Læringsmålene må derfor være styrende for undervisningens forberedelse, gennemførelse og evaluering. Formulert med andre ord er det vigtigt, at læringsmålene informerer alle de valg, som læreren skal træffe i relation til undervisningen (Krogh-Jespersen et al., 1998).

Læringsmål kan give retning og tydeliggøre forventninger til eleverne

At formulere mål for elevers læring er et vigtigt element i at differentiere undervisningen, fordi eleverne derved får informationer om undervisningens retning og de krav og forventninger, der stilles til dem. Det gør det lettere for dem at byde ind i undervisningen og give de tilbagemeldinger på den, som læreren har brug for for at få kendskab til elevernes forudsætninger, behov og

potentialer. Litteraturen på området peger endvidere på, at det har positiv betydning for elevers motivation for at lære, hvis det er tydeligt for dem, hvad de skal lære (Boo et al., 2017). Det giver eleverne en forståelse af, hvad deres anstrengelser skal føre til, og kan fungere som en ledetråd i deres arbejde. Fælles for læringsmålene, hvad enten de er rettet mod hele klassen eller enkelte elever, er, at de bør være så konkrete og tydelige, at de er til at orientere sig efter (Nielsen, 2013).



Formulér i dialog med eleverne individuelle læringsmål

Litteraturen betoner også, at lærer og elever i fællesskab formulerer læringsmål, som er baseret på et indgående kendskab til elevernes forskellige forudsætninger og tilpasset hertil. Læringsmålene må med andre ord give mulighed for differentiering. Læreren kan formulere de overordnede læringsmål, som er fælles for alle, hvorefter eleverne i samarbejde med læreren kan formulere, hvad der inden for klassens fælles mål er deres individuelle læringsmål (Nielsen, 2013).

I et undervisningsforløb om brøker og decimaltal i femte klasse kan de læringsmål, som er fælles for klassen fx være, at eleverne skal lære at addere og subtrahere brøker med naturlige tal, at addere og subtrahere decimaltal med naturlige tal og ikke mindst *forklare*, hvordan man gør dette. Undervejs i undervisningsforløbet kan det eksempelvis vise sig, at nogle elever endnu ikke har forstået, hvad et decimaltal er og af samme grund har svært ved at forklare deres udregningsproces. I denne situation vil det være oplagt, at disse elever arbejder med et individuelt læringsmål og opgaver, der sætter fokus på netop disse udfordringer, og at læreren målretter sin vejledning mod at hjælpe disse elever med deres udfor-

dringer. De individuelle læringsmål forsøger således at adressere, at det kan være forskelligt, hvad elever har let eller svært ved inden for de forskellige dimensioner af samme fag.

Der er flere måder at oparbejde og vedligeholde et indgående kendskab til elevernes forudsætninger og behov på. Litteraturen peger som nævnt på, at dialogen med eleverne er vigtig i den henseende. Men også det at lytte til eleverne og systematisk iagttage dem, når de arbejder eksempelvis med logbog og mere formelle former for tests, er ifølge litteraturen gode kilder til viden om elevernes faglige forudsætninger og læring (Baker & Harter, 2015; EVA, 2014; Håstein & Werner, 2005; Krogh-Jespersen et al., 1998).

Opfølgning på målene er en integreret del af praksis

Ligesom arbejdet med at sætte fælles og individuelle læringsmål bør være en integreret del af den differentierede undervisning og ikke en løsrevet aktivitet, er det også konstruktivt, hvis opfølgningen på målene er integreret i praksis og sker løbende. Ikke kun ved slutningen af et forløb som summativ evaluering, men også undervejs i elevernes læreproces som formativ evaluering. Sådanne tilbagemeldinger er en central del af det at undervisningsdifferentiere, fordi der netop er tale om differen-

tierede tilbagemeldinger. Litteraturen peger på, at det er at foretrække, at eleverne får tilbagemeldinger fra deres lærer eller fra deres klassekammerater, mens de arbejder og på et tidspunkt, hvor de fortsat kan arbejde videre med læringsmålet (EVA 2014, Gamlem & Smith, 2013). Det er med andre ord en fordel at prioritere at give gode og konstruktive tilbagemeldinger til eleverne løbende.

Det er vigtigt, at tilbagemeldingerne til eleverne er konkrete og brugbare. Elever oplever det fx ikke som en brugbar tilbagemelding, hvis de blot får at vide, at "Du skal skrive mere". De har brug for at vide, hvad der fungerer godt i deres tekster, hvilke konkrete elementer de skal udvikle og hvordan, og i relation til eksemplet ville de i tillæg hertil have brug for at få informationer om, hvad det er, der skal skrives mere om. Jo mere konkrete tilbagemeldingerne er, des mere brugbar oplever eleverne dem, da de derved tilpasses elevernes faglige udgangspunkt (Gamlem & Smith, 2013). Det kan være hjælpsomt at tænke på tilbagemeldingen som en måde at have en faglig dialog med eleverne om, hvor de er på vej hen, hvor langt de er, og hvad deres næste skridt på vejen skal være (Hattie & Timperley, 2007). Desuden er det afgørende, at der er opbygget et læringsmiljø, hvor lærer og elever trygt kan give og modtage tilbagemeldinger (EVA, 2014).

En differentieret undervisning, som fremmer elevers læring, er kendetegnet ved, at:

- Læreren formulerer fælles læringsmål. Det gør det nemlig lettere for eleverne at gennemskue de krav og forventninger, der er til dem, og derfor også lettere for eleverne at give læreren tilbagemeldinger på, hvordan undervisningen modsvarer deres forudsætninger
- Lærer og elever som supplement hertil formulerer individuelle læringsmål, som er centreret om det, den enkelte skal lære for at nå frem til de fælles læringsmål
- Læreren følger læringsmålene op af evalueringer undervejs i elevernes læreproces
- Læreren løbende følger op med konkrete og brugbare tilbagemeldinger, så de tilpasses den enkelte elevs faglige udgangspunkt.

Til videre læsning

Den litteratur, der ligger til grund for dette vidensnotat, er samlet på en referenceliste, som kan findes her: eva.dk/viden-om og emu.dk

Hvis du ønsker at læse mere om undervisningsdifferentiering og således selv konsultere litteraturen, vil vi anbefale nedenstående udgivelser.

Boo, Sofia; Frykedal, Karin Forslund & Thorsten, Anja (2017): *Att anpassa undervisning: Till individ och grupp i klassrummet*. Stockholm: Natur og kultur.

Krogh-Jespersen, Kirsten, Methling, Anne Birgitte & Striib, Andreas (1998): *Inspiration til undervisningsdifferentiering*. København: Undervisningsministeriet, Folkeskoleafdelingen.

Kristensen, Hans Jørgen (2007): *Didaktik og pædagogik. At navigere i skolen – teori i praksis*. København: Gyldendals Lærerbibliotek (kapitel 7 om undervisningsdifferentiering).

Skibsted, Else; Svendsen, Helle Bundgaard; Østergaard, Kaj & Langager, Søren (2015): *Undervisningsdifferentiering – et princip møder praksis*. København: Akademisk Forlag.

Tomlinson, Carol Ann & Imbeau, Marcia (2014): *Ledelse af differentieret undervisning – teori og praksis*. Frederikshavn: Dafolo.

Find hele materialet på:

**eva.dk/viden-om
emu.dk**

Denne publikation formidler i kort form viden om
Undervisningsdifferentiering i grundskolen.

Vi har valgt at kalde publikationen et vidensnotat.

Vidensnotatets formål er at gøre den aktuelle og mest relevante forskning tilgængelig for praktikere. Viden er vigtig, når man vil udvikle og forbedre uddannelse og undervisning. Men viden udvikler ikke i sig selv praksis. Viden fra litteraturen skal oversættes og omsættes for at give mening.

Det kræver først og fremmest en kultur på skolen, som gør det vigtigt og legitimt at opsøge viden – fra litteraturen, fra kolleger og fra egen praksis. Det kræver desuden en kultur, hvor de professionelles egne erfaringer og faglighed bringes i spil, og hvor det er betydningsfuldt løbende at undersøge og afprøve nye vidensbaserede praksisformer. Først da bliver de fund fra litteraturen, som fx præsenteres her i vidensnotatet, et aktiv i forhold til at skabe stærke uddannelsesinstitutioner og professionel pædagogisk praksis af høj kvalitet.