

# Undervisningsdifferentiering i folkeskolen

2004

DANMARKS  
EVALUERINGSINSTITUT

**Undervisningsdifferentiering  
i folkeskolen**

© 2004 Danmarks Evalueringsinstitut  
Trykt hos Vester Kopi

Eftertryk med kildeangivelse er tilladt

Bemærk:  
Danmarks Evalueringsinstitut sætter  
komma efter Dansk Sprognævn's  
anbefalinger

Foto: Nicola Fasano

Bestilles hos:  
Danmark.dk's netboghandel  
Telefon 1881  
[www.danmark.dk/netboghandel](http://www.danmark.dk/netboghandel)

Kr. 40,- inkl. moms

ISBN 87-7958-162-5

<b>Forord</b>	<b>5</b>
<b>1 Resumé</b>	<b>7</b>
1.1.1 Evalueringens formål	7
1.1.2 Evalueringsgruppens centrale anbefalinger	7
1.1.3 Anbefalingernes status	9
<b>2 Indledning</b>	<b>11</b>
2.1 Evalueringens formål	11
2.2 Grundlag for konklusioner og anbefalinger	12
2.3 Evalueringsgruppe og projektgruppe	13
2.4 De deltagende skoler	14
2.5 Evalueringens forløb	14
2.6 Det samlede dokumentationsmateriale	16
2.7 Anbefalinger og opfølgning	16
<b>3 Begrebet undervisnings- differentiering</b>	<b>19</b>
3.1 Folkeskoleloven	19
3.2 Fælles mål	21
3.3 Inspiration til undervisningsdifferentiering	21
3.4 Folkeskolen år 2000	24
3.5 Den pædagogiske faglitteratur	24
<b>4 Skolernes vilkår og muligheder</b>	<b>27</b>
4.1 Ledelsens ansvar	27
4.1.1 Strukturelle forhold	27
4.1.2 Kommunikative forhold	28
4.1.3 Pædagogisk sparring	30

<b>4.2</b>	<b>Lærernes teamsamarbejde</b>	<b>31</b>
<b>4.3</b>	<b>Lærernes faglighed</b>	<b>34</b>
<b>4.4</b>	<b>Undervisningens organisering</b>	<b>36</b>
<b>4.5</b>	<b>Den løbende evaluering</b>	<b>38</b>
<b>4.6</b>	<b>Skolens center for specialundervisning</b>	<b>41</b>
<b>4.7</b>	<b>Det pædagogiske servicecenter</b>	<b>42</b>
<b>4.8</b>	<b>Den fysiske indretning af læringsmiljøet</b>	<b>44</b>
<b>4.9</b>	<b>Forældrenes forventninger til undervisningen</b>	<b>45</b>

## **5 Elevinddragelse, mål og evaluering 47**

<b>5.1</b>	<b>Elevernes inddragelse i undervisningens tilrettelæggelse</b>	<b>47</b>
5.1.1	Astrid Lindgren i 5. klasse	48
5.1.2	Lærernes forventninger og elevernes valgmuligheder	50
<b>5.2</b>	<b>Målfastsættelse og evaluering</b>	<b>53</b>
5.2.1	Stavetræning på baggrund af stoveprøve	54
5.2.2	Betydningen af et fælles grundlag	55

## **6 Den enkelte elev og fællesskabet 59**

<b>6.1</b>	<b>Kendskabet til den enkelte elev</b>	<b>59</b>
6.1.1	Skolekomedien	62
6.1.2	Den enkelte elevs succesoplevelse og funktion	63
<b>6.2</b>	<b>Fællesskabet</b>	<b>64</b>
6.2.1	Den niveaudelte diktat	66
6.2.2	Den klassebaserede undervisning	67

## **7 Perspektivering 71**

<b>7.1</b>	<b>Fremtiden set med skolernes øjne</b>	<b>71</b>
7.1.1	Vilkår og udviklingsperspektiver	71
7.1.2	Skolernes fremtidsvisioner	72
<b>7.2</b>	<b>Tværgående analyse</b>	<b>74</b>
7.2.1	Sammenhæng mellem forståelse, tilrettelæggelse og praksis	75
7.2.2	Andre tværgående temaer	77

## **Appendiks**

<b>Appendiks A: Oversigt over anbefalinger</b>	<b>81</b>
<b>Appendiks B: Kommissorium</b>	<b>85</b>
<b>Appendiks C: Evalueringsgruppen</b>	<b>89</b>
<b>Appendiks D: Evalueringens dokumentation</b>	<b>91</b>

<b>Rapporter fra EVA</b>	<b>97</b>
--------------------------	-----------



Evalueringen af undervisningsdifferentiering i folkeskolen indgår i Danmarks Evalueringsinstituts (EVA's) handlingsplan for 2003 og er gennemført i perioden december 2003 til november 2004.

Evalueringen bidrager til at opfylde instituttets overordnede opgave som er gennem evaluering at skabe udvikling og synlighed i det danske uddannelsessystem fra folkeskole til videregående uddannelse. Evalueringen er gennemført i et samarbejde mellem EVA og en faglig evalueringsgruppe. På de involverede institutioner har skolernes ledelser og lærere udarbejdet selvevalueringsrapporter.

Det er instituttets håb at evalueringens resultater kan danne grundlag for det fortsatte arbejde med tilrettelæggelsen og gennemførelsen af en differentieret undervisning, og at rapportens vurderinger og anbefalinger vil indgå i den løbende debat om undervisningsdifferentiering, såvel på nationalt plan som i kommunerne og på den enkelte skole.

Ole Kyed  
Formand for evalueringsgruppen

Christian Thune  
Direktør



### 1.1.1 Evalueringens formål

Med folkeskoleloven af 1993 var det ikke længere muligt at foretage permanente niveaudelinger af eleverne. For at sikre udfordringen af alle elever blev undervisningsdifferentiering gjort til et bærende pædagogisk princip for al undervisning i folkeskolen.

Formålet med denne evaluering har været at undersøge hvordan undervisningsdifferentiering udmøntes i praksis i danske folkeskoler. Evalueringen ser på hvad skolerne forstår ved begrebet undervisningsdifferentiering, hvilken betydning organisatoriske, strukturelle og fysiske forhold har for tilrettelæggelsen af en differentieret undervisning, og hvordan lærerne tilrettelægger og gennemfører en undervisning der tager udgangspunkt i den enkelte elevs forudsætninger og potentialer.

### 1.1.2 Evalueringsgruppens centrale anbefalinger

#### *Udarbejdelse af en fælles forståelse af undervisningsdifferentiering*

Evalueringsgruppen anbefaler at skolernes ledelse sætter en systematisk og involverende proces i gang med det formål at formulere en fælles forståelse af begrebet undervisningsdifferentiering på skolen.

Anbefalingen udspringer blandt andet af det forhold at lærerne udtrykker usikkerhed eller har så forskellige opfattelser af begrebet at det bør foranledige den enkelte skole til at gå ind i mere systematiske overvejelser over hvad der kendetegner en differentieret undervisning. Evalueringsgruppen har i den forbindelse set nærmere på hvordan krav til en differentieret undervisning er formuleret fra centralt hold, og har identificeret nogle uklarheder i forbindelse med helt centrale begreber som elevens forudsætninger, behov og potentialer.

Evalueringsgruppen anbefaler at Undervisningsministeriet præciserer hvad undervisningsdifferentieringens centrale begreber konkret henviser til, og hvordan relationerne mellem dem skal forstås. En sådan afklaring bør lægge op til en undervisning der udfordrer alle elever til at udvikle både

viden og færdigheder og lyst og nysgerrighed til at tage udfordringer op som rækker ud over den enkelte elevs aktuelle faglige og personlige forudsætninger.

#### *Systematik og skriftlighed i lærernes teamsamarbejde*

Lærere og ledelse fremhæver generelt teamsamarbejdet som et vigtigt forum for tilrettelæggelsen af en differentieret undervisning. De anvender primært teamsamarbejdet til at opnå viden om den enkelte elev og til at udarbejde årsplaner for den enkelte klasse eller årgang. Evalueringens dokumentation giver et billede af at lærerne i deres team bruger meget tid på at drøfte elever med særlige faglige og sociale problemer i det de refererer til som en "rundt om bordet"-gennemgang. Disse elevgennemgange er ofte præget af en manglende systematik, dokumentation og skriftlighed, og de baseres ofte på lærernes uformelle iagttagelser af eleverne. På grund af den manglende systematik, risikerer lærerne at basere deres vurderinger af eleverne på et usikkert og utilstrækkeligt grundlag.

Evalueringsgruppen anbefaler at skolerne indfører en større grad af systematik og skriftlighed i forbindelse med lærernes løbende iagttagelser og behandlingen af disse på teammøderne.

#### *Elevinddragelse, målfastsættelse og løbende evaluering*

Tilrettelæggelsen af en undervisning der tager udgangspunkt i den enkelte elevs forudsætninger og potentialer, kræver at eleverne er bevidste om og er med til at formulere, forfølge og evaluere individuelle læringsmål. Dokumentationen viser at elevinddragelse, målfastsættelse og løbende evaluering generelt ikke er parametre, lærerne operer med i deres tilrettelæggelse og gennemførelse af en differentieret undervisning. En forklaring på dette er at mange lærere ser undervisningsdifferentiering som det at have forskellige – oftest implicite – forventninger til forskellige elevers opgaveløsning og udbytte af undervisningen. Eleverne er ikke bevidste om målene for undervisningen, og når lærerens instruktioner og vurderinger bliver gjort til omdrejningspunkt for undervisningens aktiviteter, reduceres elevernes inddragelse og bevidsthed om egen læring.

Evalueringsgruppen anbefaler at lærerne opstiller relevante faglige kriterier som gør formålet med undervisningen tydeligt for eleverne og hjælper dem til at blive konstruktive medspillere i tilrettelæggelsen af deres egen læreproces.

#### *Klassens fællesskab og målene for undervisningen*

Skolerne vægter generelt klassens sociale fællesskab højt, og forholdet mellem den enkelte elev og fællesskabet er derfor et centralt punkt i lærernes diskussioner af undervisningsdifferentiering. En konsekvens af lærernes høje vægtning af klassefællesskabet er at lærerne ofte vælger klassen som den dominerende organisatoriske ramme for undervisningen. Evalueringsgruppen understreger sin accept og anerkendelse af klassen som grundstruktur, af klassen som organisationsform og

af klassebaseret undervisning, men gør opmærksom på at loven peger på andre organiseringsformer i forhold til undervisningen.

Evalueringsgruppen anbefaler at lærerne skelner mellem klassen som en ramme for læring og en ramme om det sociale fællesskab, og at de vælger organisationsform ud fra formålet med undervisningen.

### **1.1.3 Anbefalingernes status**

Rapportens anbefalinger og vurderinger er formuleret af en ekstern, faglig evalueringsgruppe. Anbefalingerne er udtryk for evalueringsgruppens prioritering i forhold til de mange mulige anbefalinger der kan udledes af dokumentationsmaterialet. Grundlaget for evalueringsgruppens anbefalinger udgøres af samspillet mellem lovgrundlaget og skolernes lokale muligheder for at tilrettelægge en differentieret undervisning. Rapporten indeholder flere anbefalinger end dem der er anført i dette resumé. Anbefalingerne er placeret løbende i rapportens kapitler i umiddelbar sammenhæng med de analyser de knytter sig til. I appendiks A findes desuden en liste over alle rapportens anbefalinger.



Med folkeskoleloven fra 1993 blev undervisningsdifferentiering gjort til et bærende princip for al undervisning i folkeskolen. Begrebet har dermed været kendt i en del år i den danske skoleverden, men den konkrete betydning for tilrettelæggelsen og gennemførelsen af undervisningen har ikke været evalueret systematisk på landsplan.

## 2.1 Evalueringens formål

Formålet med denne evaluering er at undersøge hvordan undervisningsdifferentiering udmøntes i praksis i danske folkeskoler. Evalueringen ser på hvad lærerne forstår ved begrebet undervisningsdifferentiering, og den forsøger at identificere muligheder for at styrke en undervisning der tager udgangspunkt i den enkelte elevs behov og forudsætninger. Evalueringen fokuserer på følgende temaer:

- Forståelser  
Hvordan forstår lærerne begrebet undervisningsdifferentiering, og hvilke forventninger har forældre, elever og skoleledere til differentieret undervisning?
- Undervisningsdifferentieringens vilkår  
Hvilken betydning har organisatoriske, strukturelle og fysiske forhold for tilrettelæggelsen af differentieret undervisning?
- Undervisningens tilrettelæggelse  
Hvilke overvejelser gør lærerne sig om tilrettelæggelsen af en differentieret undervisning, og hvem samarbejder de med om tilrettelæggelsen?
- Undervisningens praksis  
Hvordan afspejles lærernes forståelse af og samarbejde om undervisningsdifferentiering i den konkrete undervisning?

Evalueringen af undervisningsdifferentiering tager udgangspunkt i faget dansk på mellemtrinnet (4.-6. klasse) for at afgrænse evalueringens fokus. Faget dansk er valgt fordi det er et centralt og bredt fag med mange undervisningstimer. Desuden er dansk ikke tidligere indgået i EVA's evalueringer. Mellemtrinnet er valgt fordi eleverne her er rutinerede skolegængere med en nysgerrig og umiddelbar tilgang til undervisningen. Det skal understreges at der ikke er tale om en evaluering af faget dansk på mellemtrinnet, men derimod en evaluering af undervisningsdifferentiering med dansk på mellemtrinnet som eksempel.

## 2.2 Grundlag for konklusioner og anbefalinger

Ifølge folkeskoleloven har den enkelte skole ansvaret for undervisningens kvalitet. Lærerne skal tilrettelægge en undervisning der svarer til den enkelte elevs behov og forudsætninger, og skolelederen skal sikre at det sker. Loven siger altså at undervisningen skal differentieres, men ikke *hvordan*. Dog fremgår det af loven at differentieringen vedrører undervisnings- og arbejdsformer, metoder, undervisningsmidler og stofvalg. Skolelederen og den enkelte lærer har dermed ansvaret for at vurdere hvordan undervisningen kan tilrettelægges og varieres så den rummer udfordringer for alle elever. Det betyder at evalueringen sætter særligt fokus på hvordan den enkelte skole og lærer forstår og udmønter princippet om en differentieret undervisning. .

Til støtte for skolernes arbejde med tolkning og udmøntning udsendte Undervisningsministeriet i 1998 udgivelsen Inspiration til Undervisningsdifferentiering. Dette materiale understreger at nogle måder at tænke og arbejde på er mere fremmede for en differentieret undervisning end andre:

*Filosofien er, at man som lærer kan gøre meget forskelligt, og nødvendigvis må gøre meget forskelligt, dels fordi eleverne er forskellige, og dels fordi lærere er forskellige. Når vi drister os til at skrive "Du "bør" tænke" er det, fordi vi faktisk mener, at der er nogle måder at tænke på, som er mere relevante og befordrende for at gennemføre en differentieret undervisning end andre. Man kan ikke tænke hvad som helst, hvis man ønsker at tage udfordringen – alle elevers størst mulige udbytte af undervisningen – alvorligt (1998:12).*

Inspirationsmaterialet fremhæver fx at det ikke er ligegyldigt om læreren inddrager eleverne i undervisningens tilrettelæggelse, om eleverne er med til at opstille mål for undervisningen, eller om eleverne lærer at evaluere ud fra deres opstillede mål. Denne rapport's kapitel 3 beskriver nogle af de væsentligste overvejelser som lærerne ifølge inspirationsmaterialet "bør" gøre sig når de tilrettelægger en differentieret undervisning. Hæftet giver desuden en række praksiseksempler der konkretiserer og understøtter materialets anbefalinger.

I forhold til ovenstående finder evalueringsgruppen at skolerne råder over en række muligheder og ressourcer de kan benytte for at tilrettelægge en undervisning der imødekommer den enkelte elevs behov og forudsætninger. Men der er også enighed om at der er en række faktorer af væsentlig betydning som skolerne kun har ringe eller ingen indflydelse på. Det betyder at den enkelte skole på den ene side er underlagt forskellige vilkår som enten begrænser eller forøger lærernes muligheder for at skabe udfordringer for den enkelte elev. Disse er fx givet ved nationale og kommunale regler, elevgrundlag, skolestørrelse, ruminddelinger og økonomiske rammer. På den anden side er skolerne netop med deres eget ansvar for undervisningens organisering og tilrettelæggelse givet en række muligheder de kan gøre brug af i tilrettelæggelsen og gennemførelsen af en differentieret undervisning. Det kan fx være aftaler om fælles planlægning, sparring med andre lærere og ressourcepersoner, elevinddragelse, holddannelse og forskellige organisationsformer, indretning af læringsmiljøer, materialevalg og anvendelse af værktøjer til arbejdet med mål og evaluering.

Fundamentet for evalueringsgruppens konklusioner og anbefalinger udgøres af samspillet mellem lovgrundlag, inspirationsmateriale og skolernes lokale muligheder for at tilrettelægge en differentieret undervisning.

## 2.3 Evalueringsgruppe og projektgruppe

EVA har nedsat en ekstern evalueringsgruppe der har ansvaret for vurderingerne og anbefalingerne i rapporten. Evalueringsgruppen er sammensat af personer med faglig ekspertise inden for undervisningsdifferentiering og faget dansk i folkeskolen. Gruppen har tilsammen både forskningsmæssig, ledelsesmæssig og faglig pædagogisk erfaring på området.

Evalueringsgruppen består af:

- psykolog og souschef Ole Kyed, PPR i Lyngby-Taarbæk Kommune (formand)
- lektorvikar Vibeke Hetmar, Institut for Curriculumforskning, DPU i København
- skoleleder Birthe Qvortrup, Dalumskolen i Odense Kommune
- professor og institutbestyrer Kjell Skogen, Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo
- lærer og skolekonsulent Henrik Vejen, Vester Mariendal Skole, Aalborg Kommune.

I appendiks C findes et kort CV.

EVA har også nedsat en projektgruppe af medarbejdere fra evalueringsinstituttet. Projektgruppen har det praktiske og metodiske ansvar for evalueringen. Projektgruppen består af:

- evalueringsekonsulent Morten Due (projektkoordinator)
- evalueringsekonsulent Mia Lange

- evalueringsmedarbejder Ida Bayer.

## 2.4 De deltagende skoler

Otte folkeskoler har deltaget i evalueringen. Skolerne er udvalgt ved et tilfældigt udtræk ud fra kriterierne geografisk spredning, kommunestørrelse og skolestørrelse. Alle otte skoler har deltaget i en selvevaluering. Fire af de otte skoler (besøgsskoler) har modtaget besøg af evalueringsgruppen og projektgruppen hvor evalueringsgruppen interviewede de selvevaluerende dansklærere, elever, klasseteamet, særlige ressourcepersoner og skolens ledelse. På de fire andre skoler (iagttagelsesskoler) har projektgruppen gennemført undervisningsiagttagelser og samtaler med dansklærerne.

Besøgsskoler:

- Borgeskovskolen, Nyborg Kommune
- Engbjergskolen, Herning Kommune
- Nordgårdskolen, Århus Kommune
- Sct. Jørgens Skole, Roskilde Kommune.

Iagttagelsesskoler:

- Grundtvigsskolen, Nykøbing-Rørvig Kommune
- Juulskovskolen, Ørbæk Kommune
- Overlund Skole, Viborg Kommune
- Tisvilde Skole, Helsingør Kommune.

Evalueringen går på tværs af de otte skoler og tegner dermed et bredt billede med så mange nuancer som muligt. Det skal understreges at formålet ikke er at evaluere de enkelte skoler, men derimod at evaluere undervisningsdifferentiering på baggrund af iagttagelser og analyser af disse skoler. De otte skoler er udvalgt efter kriterier der skal sikre at analysens resultat afspejler centrale forhold og problemstillinger i folkeskolen generelt og derfor kan genkendes og bearbejdes af alle skoler og skolemyndigheder.

## 2.5 Evalueringens forløb

Evalueringen er gennemført på baggrund af et kommissorium der blev vedtaget af EVA's bestyrelse i december 2003. Kommissoriet gør rede for evalueringens formål, organisering og metode og kan læses i appendiks B.

### Forundersøgelse

I efteråret 2003 gennemførte EVA's projektgruppe en forundersøgelse. Den bestod af studier af lovgrundlag, materialer fra Undervisningsministeriet, empiriske undersøgelser, faglitteratur mv.

Desuden aflagde projektgruppen besøg på to folkeskoler i efteråret 2003. Besøgene bestod af undervisningsiagttagelser og samtaler med dansklærere og skolernes ledelser.

Forundersøgelsen dannede grundlag for evalueringens kommissorium, vedtaget af EVA's bestyrelse i december 2003. Umiddelbart efter blev evalueringsgruppen nedsat.

Efter udfærdigelsen af evalueringens kommissorium blev forundersøgelsen afrundet med besøg på udvalgte skoler i New York City. Skolerne arbejder med målrettet udvikling og differentierer undervisningen under forhold der er svære, både hvad angår ressourcer og elevsammensætning. På baggrund af disse besøg har konsulenter fra EVA udarbejdet en redegørelse om New York-skolerne. Redegørelsen blev offentliggjort på EVA's hjemmeside i foråret 2004 og kan hentes på [www.eva.dk](http://www.eva.dk) eller bestilles på [danmark.dk](http://danmark.dk). Denne rapport indeholder nogle eksempler på erfaringer fra New York, men redegørelsen udgør i sig selv et samlet hele til inspiration for den danske skoledebat.

### **Brugerundersøgelser**

Som led i evalueringen har to konsulentfirmaer gennemført henholdsvis en repræsentativ spørgeskemaundersøgelse og fire fokusgruppeinterview med forældre. NIRAS Konsulenterne gennemførte spørgeskemaundersøgelsen, og interviewene med forældrene blev gennemført af Perception Research A/S. Resultaterne fra undersøgelserne indgår i denne rapport. Selve undersøgelserne findes i et selvstændigt bilag som kan hentes på [www.eva.dk](http://www.eva.dk) eller bestilles på [danmark.dk](http://danmark.dk).

### **Inddragelse af otte skoler**

I marts 2004 afleverede hver af de deltagende skolers ledelse en redegørelse om en række faktuelle forhold på deres skole i relation til undervisningsdifferentiering.

I april 2004 afleverede dansklærere og ledelser en selvevalueringsrapport fra hver af de otte deltagende skoler. Forud for udarbejdelsen af rapporterne modtog skolerne en vejledning til selvevalueringsprocessen, og derefter deltog dansklærerne og repræsentanter for skolernes ledelser i et selvevalueringsseminar over to dage. Formålet med seminaret var at sætte en refleksionsproces i gang på baggrund af en vejledning fra EVA.

Umiddelbart efter selvevalueringsseminaret gennemførte projektgruppen undervisningsiagttagelser på de fire iagttagelsesskoler. Forud for og lige efter hvert iagttagelsesforløb havde en eller to personer fra EVA's projektgruppe en samtale med den dansklærer der stod for undervisningen. Ud over disse formaliserede forløb foretog projektgruppen uformelle iagttagelser ved besøg i andre klasser, på specialcentret og i det pædagogiske servicecenter (skolebiblioteket).

I maj 2004 besøgte evalueringsgruppen og projektgruppen de fire besøgsskoler for at interviewe de selvevaluerende dansklærere, skolernes ledelser, elever på mellemtrinnet, klasseteamene omkring de udvalgte klasser og særlige ressourcepersoner, fx skolebibliotekarer og specialundervisningslærere.

## 2.6 Det samlede dokumentationsmateriale

Rapporten bygger på et omfattende kvalitativt og kvantitativt materiale. Materialet belyser på forskellig vis lærernes og skoleledernes forståelse af undervisningsdifferentiering, hvilke forhold der henholdsvis fremmer og hæmmer differentieret undervisning, hvilke forventninger der er til undervisning der tager udgangspunkt i det enkelte barns forudsætninger og behov mv.

Dokumentationsmaterialet består af:

- Otte redegørelser fra otte skolers ledelser, inklusive bilag fra skolerne.
- Otte selvevalueringsrapporter fra dansklærere på otte skoler og otte selvevalueringsrapporter fra skoleledelserne på de samme otte skoler.
- Fire interview med grupper af dansklærere på mellemtrinnet, fire interview med skoleledelser, fire interview med elever på mellemtrinnet, fire interview med teamlærere og ressourcepersoner.
- Fire fokusgruppeinterview med forældre til børn på mellemtrinnet på de fire besøgsskoler.
- Fire formelle undervisningsiagttagelser, inklusive samtale med læreren før og efter undervisningsforløbet, og en række uformelle iagttagelser.
- En repræsentativ spørgeskemaundersøgelse blandt dansklærere. Spørgeskemaet blev besvaret af 545 dansklærere fra 285 skoler.

Rapporten citerer direkte fra selvevalueringsrapporterne, dvs. fra det som lærere og ledelse har skrevet. Her vil skolerne også være angivet ved navn. Citaterne benyttes som eksempler på en given problemstilling og ikke som en fremhævelse af praksis på en enkelt skole. Udtalelser fra interview og samtaler er anonyme.

En nærmere redegørelse for evalueringens dokumentation og metode findes i appendiks D.

## 2.7 anbefalinger og opfølgning

Rapportens anbefalinger retter sig både mod de skoler der har deltaget i evalueringen, og landets øvrige folkeskoler. De enkelte anbefalinger bygger på det billede den samlede dokumentation tegner. Anbefalingerne er ikke rettet mod bestemte skoler, men når det er muligt, fremgår det hvem evalueringsgruppen anser for at være relevante modtagere og aktører, fx lærere eller ledelse. En liste over samtlige anbefalinger findes i appendiks A.

Anbefalingerne peger alle mod en fremadrettet udvikling. Nogle anbefalinger tager direkte udgangspunkt i fx lærernes egen forståelse af undervisningsdifferentiering og deres egne løsningsforslag. Andre anbefalinger peger på andre muligheder og udviklingsveje.

De otte skoler som har deltaget i evalueringen, skal ifølge bekendtgørelse om opfølgning på evaluering ved Danmarks Evalueringsinstitut forholde sig til evalueringens anbefalinger og udarbejde en opfølgningsplan der skal offentliggøres på skolens hjemmeside senest seks måneder efter at skolen har modtaget rapporten. Derudover er det evalueringens hensigt at andre skoler lader sig inspirere af rapportens analyser og anbefalinger til selv at sætte fokus på undervisningsdifferentiering.



# 3

# Begrebet undervisnings- differentiering

Formålet med dette kapitel er at gøre rede for hvordan begrebet undervisningsdifferentiering forstås på nationalt niveau.

I kapitlet gøres der rede for hvordan begrebet beskrives i folkeskoleloven, i undervisningsvejledningen til Fælles Mål for faget dansk, i Undervisningsministeriets publikation Inspiration til Undervisningsdifferentiering, i Folkeskolen år 2000 og i den pædagogiske faglitteratur. Her samles de tanker der er gjort på nationalt niveau, og dermed skitseres den forståelsesramme skolerne har at forholde sig til når de skal tilrettelægge en differentieret undervisning.

## 3.1 Folkeskoleloven

Med folkeskoleloven af 1993 indførtes enhedsskolen i Danmark. Dermed var det ikke længere muligt at foretage permanente niveaudelinger af eleverne. For at sikre udfordringen af alle elever, indførtes i stedet princippet om undervisningsdifferentiering, hvilket stadig er den gældende lov på området. I de almindelige bemærkninger til lovforslaget hedder det:

*Der er med lovforslaget lagt øget vægt på, at folkeskolen, gennem undervisningens tilrettelæggelse i alle fag, tager udgangspunkt i den enkelte elevs forudsætninger og aktuelle udviklingstrin med sigte på, hvad den enkelte elev kan nå. Hermed er undervisningsdifferentiering gjort til det bærende princip for undervisningens organisering og tilrettelæggelse.*

I folkeskolelovens § 2, stk.2 fastlægges ansvaret for undervisningens kvalitet således:

*Den enkelte skole har inden for de givne rammer ansvaret for undervisningens kvalitet i henhold til folkeskolens formål, jf. § 1, og fastlægger selv undervisningens organisering.*

Folkeskolelovens § 18 handler om undervisningens tilrettelæggelse, herunder undervisningsdifferentiering. Ordet undervisningsdifferentiering optræder ikke i lovtæksten, men nævnes eksplicit i lovens bemærkninger, fx i bemærkningerne til § 10 og § 18. I folkeskolelovens § 18, stk. 1 står der:

*Undervisningens tilrettelæggelse, herunder valg af undervisnings- og arbejdsformer, metoder, undervisningsmidler og stofudvælgelse skal i alle fag leve op til folkeskolens formål og varieres, så den svarer til den enkelte elevs behov og forudsætninger.*

I bemærkningerne står der at der med denne paragraf er "lagt øget vægt på" at folkeskolen "tager udgangspunkt i" den enkelte elevs forudsætninger og aktuelle udviklingstrin når undervisningen tilrettelægges.

Læreren har ansvaret for at tilrettelægge en differentieret undervisning, mens skolelederen er ansvarlig for at lærerne lever op til dette ansvar. I lovens § 18, stk. 2 står der:

*Det påhviler skolelederen at sikre, at klasselæreren og klassens øvrige lærere planlægger og tilrettelægger undervisningen, så den rummer udfordringer for alle elever.*

Loven kræver at lærerne tilrettelægger og planlægger undervisningen så den svarer til den enkelte elevs behov og forudsætninger, og så den rummer udfordringer for alle elever. Loven definerer ikke begrebet undervisningsdifferentiering og giver ikke retningslinjer for hvordan lærerne skal opfylde deres forpligtelse. Loven stiller fx ikke bestemte krav til lærernes valg af indhold, undervisningsform, undervisningsmidler osv., men den stiller krav om at de arbejder med mål for undervisningen og for den enkelte elev, og at de forholder sig til undervisnings- og arbejdsformer, metoder, undervisningsmidler og fagligt indhold der sikrer udfordringer for alle elever. Skolens og lærerens egne forståelser af undervisningsdifferentiering er derfor i høj grad bestemmende for hvordan undervisningen i praksis bliver tilrettelagt og gennemført.

Det fremgår af bemærkningerne til lovens § 10 at trin- og slutmål skal kobles sammen med undervisningsdifferentiering så der i den daglige undervisning arbejdes med individuelle mål på vejen frem mod de fælles mål. Undervisningsdifferentiering kobles altså her både til den løbende evaluering (§ 13, stk. 2) og til mål for den enkelte elev (§ 18, stk. 4). Som led i tilrettelæggelsen af undervisningen skal lærer og elev i hvert fag og på hvert klassetrin løbende samarbejde om at fastlægge mål for den enkelte elev. Elevens arbejde skal tilrettelægges efter disse mål, og den løbende evaluering af elevernes udbytte skal indgå i tilrettelæggelsen.

## 3.2 Fælles mål

Princippet om undervisningsdifferentiering understøttes yderligere af lovændringen i 2003 med indførelsen af trinmål og slutmål. Indledningen til de nye faghæfter udtrykker det således:

*Målbekrivelserne skal endvidere hjælpe lærere, forældre og elever med at være opmærksomme på, om en elev har brug for større udfordringer, støtte eller særlig opmærksomhed. Målene er således i høj grad et værktøj, der fremmer undervisningsdifferentiering (2003:5).*

I Fælles Mål-faghæfterne er undervisningsdifferentiering en integreret del af målene og metoderne i undervisningen. Undervisningsdifferentiering skal være et redskab der skal sikre at målene opfyldes, ligesom målene skal understøtte en differentieret undervisning. Undervisningsdifferentiering er altså et helt centralt begreb i Fælles Mål. Derfor kobles undervisningsdifferentiering også sammen med trinmål og slutmål i folkeskoleloven.

I undervisningsvejledningen til Fælles Mål for faget dansk defineres undervisningsdifferentiering således:

*Undervisningsdifferentiering er et princip for tilrettelæggelse og gennemførelse af undervisningen i en klasse eller gruppe, hvor den enkelte elev tilgodeses, samtidig med at man bevarer fællesskabets muligheder.*

*En undervisning, der bygger på undervisningsdifferentiering, tilrettelægges, så den både styrker og udvikler den enkelte elevs interesser, forudsætninger og behov, og så den indeholder fælles oplevelser og erfaringsgivende situationer, der forbereder eleverne til at samarbejde om at løse opgaver.*

Undervisningsvejledningen i Fælles Mål omtaler undervisningsdifferentiering som et princip som skal tænkes ind i planlægningen af al undervisning. Undervisningsdifferentiering er altså ikke en bestemt metode eller undervisningsform, men et pædagogisk princip som undervisningen skal tilrettelægges ud fra. Derfor har Fælles Mål for dansk ingen egentlige retningslinjer for hvordan lærerne skal gennemføre differentieret undervisning. Men lærerne skal tænke undervisningsdifferentiering ind i planlægningen af deres undervisning, og vejledningen stiller en række spørgsmål til inspiration for dette arbejde.

## 3.3 Inspiration til undervisningsdifferentiering

I 1998 udgav Undervisningsministeriet hæftet Inspiration til Undervisningsdifferentiering. I forordet betegner Undervisningsministeriet selv undervisningsdifferentiering som en af de største udfor-

dringer i folkeskoleloven fra 1993. Bogen blev derfor udgivet som vejledning og inspiration til at gennemføre en differentieret undervisning. Bogen er baseret på 60 udviklingsarbejder foretaget af konsulenter og lærere. Formålet er at give inspiration til indarbejdelse af princippet om undervisningsdifferentiering i lærernes planlægning og undervisning. Med denne udgivelse formulerer Undervisningsministeriet hvordan en differentieret undervisning "bør" være.

Bogens udgangspunkt er at ikke alle måder at tilrettelægge en differentieret undervisning på er lige gode. Man kan dermed ikke tænke hvad som helst hvis man vil tage princippet alvorligt. Undervisningsdifferentiering er fx andet og mere end at tage særligt hensyn til klassens svageste elever eller at lave niveaudelte prøver.

#### *Mål, indhold og evaluering*

For at udvikle sin undervisning så den enkelte elev kan lære mest muligt inden for rammerne af klassens fællesskab, skal læreren ifølge Inspiration til Undervisningsdifferentiering gå fra at sætte sin egen formidling i centrum til at sætte elevens læring i centrum. Det er elevens egen indsats gennem bearbejdning af information som giver eleven læring. Derfor skal undervisningen tilrettelægges med udgangspunkt i elevernes forudsætninger og potentialer.

Inspirationsmaterialet anfører at det er lærerens opgave at inspirere, vejlede og binde forløbet sammen gennem elevsamtaler og løbende evaluering. Eleven er altså udgangspunktet for undervisningsdifferentiering, og kun gennem målrettet dialog kan læreren få kendskab til den enkelte elev og dennes forløb. Ved at tage udgangspunkt i de fælles opstillede målsætninger får både lærer og elev gennem en løbende evaluering indsigt i elevens forudsætninger og potentialer.

Kendskabet til eleverne skal ifølge bogen være udgangspunktet for arbejdsformen. Arbejdsformer og valg af materialer skal tage udgangspunkt i elevernes forudsætninger, men de skal også være med til at give eleverne nye erfaringer og dermed flytte deres udgangspunkt. Der bør derfor være en nøje sammenhæng mellem mål, indhold, evaluering og arbejdsform i undervisningen.

#### *Specialcentret*

Inspiration til undervisningsdifferentiering understreger at en differentieret undervisning så vidt muligt skal tilgodese alle elevers behov. Derfor er målet at "specialundervisning bliver en foranstaltning, man først griber til, når elevens behov ikke dækkes i den almindelige undervisning" (1998:94). For at dette kan lade sig gøre skal specialundervisningslærernes kompetencer og erfaringer udnyttes i tilrettelæggelsen af normalundervisningen. I klasser med specialundervisningselever skal læreren og støttecenterlæreren så vidt muligt planlægge og gennemføre undervisningen sammen.

I afdækningen af den enkelte elevs forudsætninger og behov er specialundervisningslæreren en vigtig ressourceperson. De udviklingsarbejder der danner grundlag for materialet, viser at der både fagligt og socialt er store gevinster for den svage elev ved at blive i klassefællesskabet. I en differentieret undervisning bliver den enkelte elev udfordret uden at blive udelukket fra fællesskabet.

Inspirationsmaterialet understreger at speciallærerfunktionen ikke kan erstattes af en differentieret undervisning. Specialcentret skal være et fagligt forum med særlig kompetence omkring elever med særlige behov. Specialundervisning skal ikke bortfalde, men nytænkes så specialcentret ikke fungerer som en skole i skolen. Specialundervisningslæreren bør i høj grad være at fungere som en slags faglig konsulent og sparringspartner for de øvrige lærere.

#### *Lærerteamet*

Forfatterne til inspirationsmaterialet peger på lærerteamet som et vigtigt forum for tilrettelæggelsen af undervisningen, blandt andet fordi teamsamarbejdet styrker tværfagligheden og kendskabet til den enkelte elev. For at få man skal kunne få et optimalt udbytte af samarbejdet, skal møderne være strukturerede. Udgangspunktet for teammøder bør være dialog om målsætninger, elevgruppens forudsætninger og udvikling, forventninger og en løbende evaluering af undervisningen og læreprocessen. Et optimalt teamsamarbejde kan også være et forum for en professionalisering af den enkelte lærers arbejde og dermed have karakter af en løbende efteruddannelse.

#### *Ledelsen*

For at undervisningsdifferentiering skal kunne slå igennem, er det ifølge inspirationsmaterialet nødvendigt at skolelederen forpligter sig over for sagen. Skolelederen skal sikre den differentierede undervisning. Det kan ske gennem synlig støtte til initiativer taget af enkelte lærere. Skolelederen kan skabe fokus og fremme den udvikling som den enkelte lærer sætter i gang. Undervisningsdifferentiering kan inddrages i lærermøder, i medarbejdersamtaler og i ledelsens drøftelser af den konkrete undervisning med den enkelte lærer og lærerteamet. For at fremme en differentieret undervisning bør sådanne samtaler tage udgangspunkt i de samme emner som undervisningen bør tage udgangspunkt i: mål, indhold, arbejdsform, elevsamtaler og evaluering.

Udviklingen af en undervisning hvor undervisningsdifferentiering er det bærende princip, kræver at der arbejdes målrettet fra læreres og ledelses side med de ovennævnte metoder. Først og fremmest skal lærere og ledelse i fællesskab klarlægge hvad de forstår ved undervisningsdifferentiering. Så skal der ses på den eksisterende undervisningsform, og med den som udgangspunkt laves planer for udviklingen af en differentieret undervisning. Inspirationsmaterialet understreger at det er nødvendigt på alle niveauer at forstå at undervisningsdifferentiering er et paradigmeskift i undervisningsformen og ikke blot nogle udvalgte værktøjer der kan bruges som supplement i den traditionelle undervisning.

### 3.4 Folkeskolen år 2000

Formålet med Folkeskolen år 2000 (F 2000) var at støtte udviklingen af kvaliteten i folkeskolen. Kommunerne opfordredes til at udvikle og arbejde med otte fokusområder i samarbejde med lærerkredse, forældre og øvrige parter omkring folkeskolen. Et af de otte fokuspunkter i F 2000 var undervisningsdifferentiering. Med henvisning til folkeskoleloven betegnes undervisningsdifferentiering som det pædagogiske princip som skal være det ledende i al undervisning.

Udgangspunktet for arbejdet med og evalueringen af undervisningsdifferentiering var:

*at skabe rammer for at kunne imødekomme den enkelte elevs behov og forudsætninger og pege på en række faktorer, der kan være med til at kvalificere mulighederne for at udvikle en differentieret undervisning (2001:43)*

Formålet med F 2000-evalueringen af undervisningsdifferentiering var at klarlægge de forhold som er henholdsvis fremmende og hæmmende for en differentieret undervisning.

Af evalueringen fremgår det at nogle af de forhold der fremmer en differentieret undervisning, er at undervisningsdifferentiering prioriteres i den enkelte kommune og i skoleledelsen, at skoleledelsen fungerer som dialogpartner både ved idéudvikling og ved konkrete initiativer, at lærerne i deres team udvikler indhold af årsplaner og fastlægger overordnede læringsmål, og at der foregår en tæt dialog mellem skole og hjem om den enkelte elev.

Nogle af de primære forhold som ifølge evalueringen kan være med til at hæmme tilrettelæggelsen af en differentieret undervisning, er et manglende forum blandt lærere for diskussion af de enkelte fags planlægning og udvikling, en begrænset eller ingen erfaringsudveksling mellem kommunens skoler, en manglende netværksdannelse blandt lærerne og en skepsis i forældregruppen over for en differentieret undervisning.

### 3.5 Den pædagogiske faglitteratur

Som i Fælles Mål, Inspiration til Undervisningsdifferentiering og Folkeskolen år 2000 beskrives undervisningsdifferentiering i den pædagogiske faglitteratur generelt som et princip for tilrettelæggelse og gennemførelse af undervisning. Ved at definere undervisningsdifferentiering som et princip understreger forfatterne at begrebet ikke refererer til en bestemt metode eller undervisningsform. Desuden fremhæves det at der er tale om et *pædagogisk princip* og ikke et organisatorisk princip i form af niveaudeling. Undervisningsdifferentiering afløser altså princippet om elevdifferentiering, hvor hensynet til elevernes forskellighed blev tilgodeset ved at opdele eleverne i klasser eller hold på forskellige faglige niveauer.

Faglitteraturen understreger at fællesskab og samarbejde har en funktion, og skelner dermed mellem undervisningsdifferentiering og individualiseret undervisning. Elevernes fællesskab beskrives ikke som et mål i sig selv, men som en faktor der giver muligheder for læring og udvikling gennem samarbejde og ved at eleverne stiller krav til hinanden.

Flere forfattere skelner mellem elevernes forudsætninger og potentialer. Forudsætninger beskrives som selvstændige kompetencer i form af viden, kunnen og handleevne, altså det som eleven er i stand til her og nu, alene og uden hjælp. Potentialer forstås derimod som det en elev kan yde med direkte støtte fra en lærer eller fra andre elever i en social relation med dialog og samarbejde. Denne skelnen mellem forudsætninger og potentialer lægger op til at undervisningen skal tage hensyn til andet og mere end elevernes aktuelle forudsætninger. Elevernes potentiale skal i lige så høj grad tilgodeses, hvilket især kan ske gennem en differentieret undervisning.

Litteraturen lægger vægt på at undervisningsdifferentiering skal være et bærende princip i tilrettelæggelsen af undervisningen og i den langsigtede planlægning. Hensigten er både at tilgodeselevernes forudsætninger, dvs. hvad den enkelte elev kan her og nu, og at udfordre alle elever i overensstemmelse med deres potentiale.



# 4 Skolernes vilkår og muligheder

Et problem de fleste selvevaluerende lærere rejser i selvevalueringsrapporter og interview, er at det er svært at tilrettelægge og gennemføre en differentieret undervisning når klassens mange elever hver især kræver lærerens faglige og sociale opmærksomhed. Mange lærere peger på at de savner flere hænder, mere tid, bedre faciliteter og flere pædagogiske redskaber. Andre vurderer at normalundervisningen efterhånden "rummer" for mange urolige og fagligt svage elever, og at de stigende krav til skolens rummelighed stiller yderlige krav til en undervisning der modsvarer den enkelte elevs behov og forudsætninger.

Dette kapitel beskriver en række vilkår der enten begrænser eller forøger den enkelte skoles og lærers mulighed for at tilrettelægge og gennemføre en undervisning der rummer udfordringer for alle elever. Kapitlet forudsætter at skolernes muligheder er betinget af en række sociale, økonomiske og politiske vilkår som de hver især har ringe eller ingen indflydelse på. Samtidig identificerer kapitlet en række muligheder og ressourcer som skolerne i kraft af deres individuelle ansvar for undervisningens kvalitet kan vælge at udnytte. Disse muligheder og ressourcer knytter sig til ledelsesansvaret som det er præciseret i § 18, indretningen af læringsmiljøer, samarbejdet med forældre, kolleger og ressourcepersoner og den måde skolen vælger at organisere og tilrettelægge undervisningen på. Omdrejningspunktet i kapitlet er hvordan lærere og ledelse vægter de foreliggende muligheder når de tilrettelægger en differentieret undervisning.

## 4.1 Ledelsens ansvar

Ifølge folkeskolelovens § 18, stk. 2 er det ledelsens opgave "at sikre, at klasselæreren og klassens øvrige lærere planlægger og tilrettelægger undervisningen, så den rummer udfordringer for den enkelte elev". De selvevaluerende lederes forståelse af hvad der ligger i "at sikre", centrerer sig om to områder: et strukturelt og et kommunikativt.

### 4.1.1 Strukturelle forhold

Skolernes ledelser tager udgangspunkt i at de skal skabe vilkår og strukturer der gør det muligt for lærerne at tilrettelægge en differentieret undervisning. Lederne lægger i den forbindelse særlig vægt på den opgave der ligger i at fastlægge retningslinjer for dannelsen af velfungerende lærer-team. Nogle ledere peger på at de selv spiller en aktiv rolle i den konkrete sammensætning af

lærerteamene – ikke mindst for at sikre den nødvendige faglige kompetence i teamet. Lederne nævner i deres selvevalueringsrapporter flere andre eksempler på strukturelle forhold der har betydning for lærernes tilrettelæggelse af en differentieret undervisning, fx prioriteringen af ressourcer til materialer, it og efteruddannelse, udarbejdelse af principper for skole-hjem-samarbejdet og retningslinjer for arbejdet med den løbende evaluering. Initiativer vedrørende disse forhold er tæt knyttet til undervisningens kvalitet der jo er den enkelte skoles ansvar, jf. afsnit 3.1.

#### 4.1.2 Kommunikative forhold

Kommunikativt fokuserer skolernes ledelser dels på dialogen med lærerne, dels på den generelle pædagogiske debat på skolen. Skoleledelsen på Nordgårdskolen beskriver i deres selvevalueringsrapport den kommunikative model på deres skole:

*Som skoleleder sikrer jeg, at lærerne planlægger og tilrettelægger undervisningen, så den rummer udfordringer for den enkelte elev, ved at have løbende kommunikation med lærerne i forskellige råd og udvalg. Desuden får jeg via lærernes årsplaner informationer om områder og temaer på den enkelte årgang. Endelig sættes der i teamsamtalerne fokus på den løbende evaluering, som også er med til at styrke arbejdet med undervisningsdifferentiering.*

Skolernes ledelser forventer generelt ikke at lærerne har samme forståelse af begrebet som de selv har. De fleste skoler har ikke udarbejdet en fælles definition af begrebet, men i forbindelse med den pædagogiske debat på skolen ser lederne det som en del af deres opgave at lægge op til diskussioner om undervisningsdifferentiering, fx ved at sætte det på dagsordenen i pædagogisk råd. Det ser ud til at det kun slår igennem i et vist omfang. Som det fremgår af nedenstående tabel, oplever 53 % af lærerne at ledelsen kun i ringe grad eller slet ikke er med til at sætte pædagogiske diskussioner om undervisningsdifferentiering i gang på skolen.

**Tabel 1**  
**I hvilken grad oplever du ... ?**

	Slet ikke	I ringe grad	I nogen grad	I høj grad	Ved ikke	I alt
at skolens ledelse er med til at sætte pædagogiske diskussioner om undervisningsdifferentiering på dagsordenen på skolen? (n = 539)	15 %	38 %	31 %	14 %	2 %	100 %

*fortsættes næste side ...*

	Slet ikke	I ringe grad	I no- gen grad	I høj grad	Ved ikke	I alt
at skolens ledelse aktivt støtter op omkring undervisningsdifferentiering? (n = 540)	8 %	28 %	32 %	26 %	5 %	100 %
at du sammen med skolens ledelse drøfter undervisningsdifferentiering? (n = 541)	20 %	45 %	28 %	5 %	2 %	100 %
at skolens ledelse drøfter undervisningsdifferentiering med det team du indgår i? (n = 540)	27 %	40 %	27 %	4 %	2 %	100 %

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt dansk lærere på mellemtrinnet

### Anbefaling

Evalueringsgruppen anbefaler at skolernes ledelse sætter en systematisk og involverende proces i gang med det formål at formulere en fælles forståelse af begrebet undervisningsdifferentiering på skolen.

Flere skoleledere anfører at de sætter undervisningsdifferentiering på dagsordenen ved teamsamtalerne. Dialogen med lærerne tager først og fremmest udgangspunkt i lærernes og teamenes årsplaner for henholdsvis det enkelte fag og den enkelte klasse, årgang eller afdeling. Ifølge spørgeskemaundersøgelsen oplever 31 % af lærerne at de i høj eller i nogen grad drøfter undervisningsdifferentiering med ledelsen ved teamsamtalerne. Det tyder på at undervisningsdifferentiering ikke er et eksplicit fokuspunkt i ledelsens samarbejde med teamene. Netop ledelsens drøftelse med lærerne om den konkrete undervisning og synlighed omkring støtten til initiativer der fremmer undervisningsdifferentiering, fremhæves både i Inspiration til Undervisningsdifferentiering og i evalueringen af Folkeskolen år 2000.

### Anbefaling

Evalueringsgruppen anbefaler at ledelsen sikrer at tilrettelæggelsen af en differentieret undervisning er et tema der indgår i alle teamsamtaler.

### 4.1.3 Pædagogisk sparring

Når det viser sig vanskeligt at løse en opgave, kan det ofte være nyttigt at hente inspiration i udlandet. I forbindelse med forundersøgelsen identificerede EVA en mulighed for at hente inspiration på tre skoler i New York. Nedenstående er et uddrag af det notat der blev udarbejdet i forbindelse med besøget i New York.

#### *Erfaring fra New York*

Skolens ledelse bruger halvdelen af sin arbejdstid på at være til stede i klasseværelserne. I New York er der en klar kontrolfunktion indbygget i denne tilstedeværelse eftersom iagttagelserne indgår som en del af ledelsens evaluering af den enkelte medarbejders undervisning og opgaveløsning. Formålet med tilstedeværelsen er – ud over kontrolfunktionen – at supervisere lærerne. Lærerne og eleverne er vant til at en person fra ledelsen træder ind i klassen for at iagttage og deltage i undervisningen, og lærerne ser denne kontrol og sparring som en integreret del af deres job og opfatter sparringen som et værdifuldt bidrag.

Evalueringsgruppen ser undervisningsiagttagelse som en mulighed ledelsen kan benytte sig af som udgangspunkt for dialog og pædagogisk sparring med den enkelte lærer. Ledelsens direkte sparring i forhold til den konkrete undervisningspraksis vil efter evalueringsgruppens vurdering både kunne styrke ledelsen i forhold til ansvaret for undervisningen og kunne fremme skolens interne evalueringskultur. En praksisrelateret sparring kan sætte fokus på forholdet mellem intention og praksis – og ikke blot på lærerens intentioner – og kan fx baseres på at lederne iagttager eller deltager i dele af lærerens undervisning. Lederne bør i deres iagttagelser fokusere både på de givne vilkår og på den måde læreren har valgt at tilrettelægge undervisningen på. Herved vil de få et reelt og nuanceret billede som baggrund for deres feedback til lærerne.

At en leder deltager i eller iagttager undervisningen kan naturligvis vække bekymring hos nogle lærere, og flere af lederne fra de selvevaluerende skoler har da også givet udtryk for at nogle lærere vil opleve det som kontrol og udtryk for mistillid. Det er derfor vigtigt at tage udgangspunkt i at pædagogisk sparring med ledelsen har mange fordele. Pædagogisk sparring vil først og fremmest føre til at ledelsen får mulighed for en langt mere kvalificeret dialog med lærerne om deres undervisning. Sparringen vil desuden styrke ledernes mulighed for at give en kvalificeret støtte når der opstår problemer i klasserne, og den vil give lederne et bedre kendskab til skolens elever. En anden positiv effekt kan være at nogle læreres oplevelse af at være isolerede og usikre mht. kvaliteten af deres eget arbejde reduceres. Endelig vil den give lederne mulighed for at basere deres tillid til lærerne på et konkret grundlag.

Lærernes bekymring er dog ikke den eneste barriere for ledernes tættere tilknytning til undervisningen. Som administrative og pædagogiske ledere er ledernes opgaver ofte så omfattende at der sjældent er tid til systematiske iagttagelser eller deltagelse i undervisningen. Evalueringsgruppen vil i den forbindelse gerne pege på de udviklingsarbejder der er iværksat forskellige steder i landet – blandt andet på Nordgårdskolen i Århus – hvor man ved at ansætte administrative ledere frigør ledelsestid til varetagelse af de pædagogiske ledelsesopgaver.

---

### **Anbefalinger**

Evalueringsgruppen anbefaler at:

- skolernes ledelser sikrer et skolemiljø hvor pædagogisk sparring er en naturlig del af den pædagogiske praksis – både kollegialt og i forholdet mellem medarbejdere og ledelse
  - kommunerne organiserer ledelsesstrukturen sådan at det bliver muligt for skolernes ledelse at opprioritere det pædagogiske ledelsesansvar.
- 

## **4.2 Lærernes teamsamarbejde**

Lærerne på de otte selvevaluerende skoler giver samstemmende udtryk for at lærerteamet udgør det vigtigste samarbejdsforum for tilrettelæggelsen af en differentieret undervisning. Fx skriver en gruppe lærere fra Engbjergskolen i deres selvevalueringsrapport:

*Den vigtigste samarbejdsrelation i forberedelsesfasen er, når teamlærerne mødes for at planlægge og tilrettelægge undervisningen. Den samarbejdsrelation giver os mulighed for at udnytte hinandens ressourcer.*

Som det fremgår af nedenstående tabel, arbejder 83 % af dansklærerne i klasseteam, mens 58 % arbejder i større teamformer end klasseteam. 45 % af lærerne arbejder i fagteam.

**Tabel 2**  
**Hvilke former for teamsamarbejde indgår du i?**

(n=542. Der kunne gives flere svar)

	Andel
Selvstyrende team omkring den enkelte klasse	21 %
Team omkring den enkelte klasse (ikke selvstyrende)	62 %
Større team end blot omkring den enkelte klasse	58 %
Fagteam/fagudvalg	45 %
Andre former for teamsamarbejde	11 %

*Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt dansklærere på mellemtrinnet*

På de selvevaluerende skoler anser både lærere og skoleledere også teamet for at være et forum der kan give adgang til såvel kollegial sparring som en bred viden om den enkelte elev, klassen og årgangen. Spørgeskemaundersøgelsen bekræfter at drøftelsen af enkeltelever er et væsentligt fokusområde på teammøderne. Af nedenstående tabel fremgår det at 86 % af lærerne angiver at de i deres team altid eller ofte drøfter den enkelte elevs udvikling og behov.

**Tabel 3**  
**Med udgangspunkt i det team du hyppigst fungerer i, hvor hyppigt drøfter I systematisk følgende?**

	Aldrig	Sjældent	Ofte	Altid
Den enkelte elevs udvikling og behov (n = 531)	1 %	13 %	72 %	14 %
Undervisningens tilrettelæggelse (n = 533)	2 %	34 %	58 %	6 %
Skole-hjem-samarbejde (n = 533)	1 %	19 %	71 %	10 %
Generelle pædagogiske spørgsmål (n = 527)	2 %	31 %	60 %	7 %

*Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt dansklærere på mellemtrinnet*

Evalueringsgruppen deler skolernes vurdering af at lærerteamet er et væsentligt udgangspunkt for at tilvejebringe en differentieret undervisning. Dels kan samarbejdet skabe den bredest mulige

viden om den enkelte elev og elevens samspil med andre elever, dels giver det lærerne mulighed for at give og modtage pædagogisk og faglig sparring.

Besøgsinterviewene giver dog indtryk af at flere lærerteam bruger en stor del af tiden i deres samarbejde på at drøfte eleverne i det de kalder en "rundt om bordet"-gennemgang hvor de primært drøfter elever med særlige faglige og sociale problemer. Disse elevgennemgange er relativt uformelle, da de oftest er baseret på usystematiske iagttagelser af eleverne. Drøftelserne fastholdes sjældent skriftligt og udmøntes ikke systematisk i planlægningen af den enkelte elevs undervisning. Evalueringsgruppen vurderer at lærerteamet på grund af den manglende systematik og skriftlighed, risikerer at basere vurderingen af elevernes udvikling på et usikkert og utilstrækkeligt grundlag. Både lovgrundlaget og Inspiration til Undervisningsdifferentiering lægger op til et stærkt fokus på mål og opfølgning. I Inspiration til undervisningsdifferentiering understreges det at teammøder skal være strukturerede, og at udgangspunktet skal være bl.a. målsætninger og en løbende evaluering af undervisningen og læreprocessen.

---

### **Anbefaling**

Evalueringsgruppen anbefaler at skolerne indfører en større grad af systematik og skriftlighed i forbindelse med lærernes løbende iagttagelser og behandlingen af disse på teammøderne.

---

På flere skoler angiver lærerne at samarbejdet i teamene er af meget svingende kvalitet, bl.a. fordi kvaliteten i teamsamarbejdet er afhængig af lærernes grundlæggende holdning til selve teamsamarbejdet. Fx skriver skoleledelsen fra Nordgårdskolen i sin selvevalueringsrapport:

*Der ses derfor et meget differentieret billede af hvordan det enkelte team udnytter muligheden for at tilrettelægge en differentieret undervisning. Hvor samarbejdet fungerer bedst, udmøntes det i en disciplineret mødekultur med løbende diskussioner af mål og evaluering. Desuden udnyttes lærernes forskellige kompetencer optimalt i den overordnede strukturering og tilrettelæggelse af undervisningen.*

Det er også evalueringsgruppens indtryk at nogle lærere oplever arbejdet i teamet som en ekstra opgave der skal løses – og ikke som et hjælpemiddel der har til formål at støtte, udfordre og give dem faglig sparring i forbindelse med undervisningens tilrettelæggelse og gennemførelse. Men billedet er ikke entydigt, og selvom de fleste lærere ser positivt på mulighederne for gensidig sparring, ser de også en række praktiske forhindringer – ikke mindst i form af manglende tid og fysiske muligheder for at mødes og arbejde på skolen. På en del af de selvevaluerende skoler er der

dog indrettet både møde- og forberedelsesrum for lærerne. Evalueringsgruppen anser gode fysiske faciliteter for en væsentlig forudsætning for et kvalificeret teamsamarbejde.

### 4.3 Lærernes faglighed

De selvevaluerende skoler ser lærernes faglighed som en grundlæggende forudsætning for at de kan tilrettelægge en undervisning der udfordrer alle elever. Både lærere og ledere understreger vigtigheden af både en fag-faglig og en pædagogisk-faglig kompetence. Skoleledelsen på Tisvilde Skole formulerer det som en helt grundlæggende forudsætning:

*En høj faglig og pædagogisk standard blandt lærerpersonalet er ikke kun fremmende, men en nødvendig forudsætning for at gennemføre undervisningsdifferentiering.*

Flere af skolerne nævner fagteamet som et væsentligt forum for udveksling og formidling af faglig viden og indsigt. Fagteamene på de otte skoler varetager på nuværende tidspunkt primært indkøbet af bøger til faget. Skolerne har generelt ikke formuleret retningslinjer for indkøb af materialer der skal støtte tilrettelæggelsen af en differentieret undervisning. Evalueringsgruppen finder det vigtigt at skolerne fastlægger sådanne retningslinjer da de vil udgøre et kriterium for prioriteringen af de tilgængelige ressourcer og støtte fagteamenes fagdidaktiske drøftelser.

Fagteamet er øjensynligt ved at udvide sit virkefelt på nogle af de otte skoler. Både lærere og ledere har understreget et behov for at hæve niveauet i fagteamarbejdet og derigennem støtte lærernes muligheder for at få øje på nye faglige og didaktiske tilgange der kan medvirke til at skabe en varieret og differentieret undervisning. På nogle af de deltagende skoler er denne opgave først og fremmest formuleret som en idé eller et ideal i selvevalueringsrapporterne, mens den på andre skoler, fx Overlund Skole, er mere konkret formuleret i skolens principper:

*Fagteamet*

- 1. giver faglig inspiration kollegerne imellem*
- 2. tager initiativ til drøftelse af fagenes udvikling generelt – herunder bindende trinmål, evalueringsformer og øvrige krav som følge af ændringer i folkeskoleloven*
- 3. drøfter situationen vedr. undervisningsmidlerne i fagene, udveksling af undervisningsmaterialer, vurderer behovet for nye undervisningsmidler osv.*
- 4. tager initiativ til fælles kursusforløb.*

Evalueringsgruppen er enig i skolernes vurdering af at lærernes faglighed er en væsentlig forudsætning for at de kan tilrettelægge en differentieret undervisning. En sikring af fagligheden kræver at skolerne i lighed med Overlund Skole medtænker denne dimension i retningslinjerne for

fagteamenes arbejde. Tabel 2 viser at 45 % af dansklærerne på mellemtrinnet indgår i et fagteam eller fagudvalg. Undersøgelsen afdækker ikke om de øvrige 55 % bidrager med input til arbejdet, men det mener evalueringsgruppen de bør gøre. Opgaven er at finde en form hvor alle lærere er forpligtede til at bidrage med fagdidaktiske overvejelser og pædagogisk overvejelser som kan kvalificere udviklingen af en differentieret undervisning, jf. afsnit 3.4 om resultaterne af Folkeskolen år 2000.

---

### **Anbefaling**

Evalueringsgruppen anbefaler at skolerne prioriterer tid til faglig og pædagogisk sparring med fokus på at udvikle en undervisning der udfordrer alle elever. Dette indebærer at alle lærere forpligtes på at bidrage fag-fagligt og faglig-pædagogisk i forbindelse med fagteamenes arbejde.

---

Grundlæggende arbejder skolerne ud fra fållærerprincippet og faglærerprincippet. Fållærerprincippet styrker lærernes kendskab til og kontakt med den enkelte elev fordi lærerne underviser i flere fag i samme klasse. Faglærerprincippet tager udgangspunkt i lærernes faglige kompetencer og forudsætter at den fagligt velfunderede lærer i større omfang har det nødvendige overskud til at få øje på forskellige indfaldsvinkler der kan udfordre alle elever. Lærerne anser begge principper for vigtige og finder afvejningen mellem dem vanskelig. Der findes med den nuværende skolestruktur og læreruddannelse ingen enkel løsning på hvordan både fållærer- og faglærerprincippet kan tilgodeses samtidigt.

Hvis lærernes faglige kompetencer er et væsentligt udgangspunkt for at kunne tilrettelægge en differentieret undervisning, må skolerne forholde sig til principperne for teamenes sammensætning. En mulighed som stadig flere skoler vælger, er i et vist omfang at specialisere lærerne ved primært at knytte dem til én afdeling på skolen, fx indskoling, mellemtrin eller udskoling. På den måde fastholder og øger de lærernes faglige kompetencer inden for et mere afgrænset felt. Andre former for specialisering kan være etableringen af forskellige specialist- eller vejlederfunktioner som kollegerne kan trække på, fx en matematikvejleder eller en AKT-vejleder (Adfærd, Kontakt, Trivsel). Evalueringsgruppen ønsker at understrege betydningen af den faglige ekspertise som en forudsætning for at teamet kan skabe udfordrende rammer om elevernes læring.

Mange lærere på de selvevaluerende skoler peger på manglende adgang til efteruddannelse som en hindring for den nødvendige faglighed. Dette behov er dog mindre tydeligt i spørgeskemaundersøgelsen hvor 65 % af lærerne angiver at de overvejende mener at have de nødvendige kompetencer til at kunne gennemføre en differentieret undervisning. Det har ikke været muligt i den-

ne evaluering at kortlægge udbyttet af fagligt orienterede efteruddannelses tilbud og lærernes mulighed for at gøre brug af dem. Derfor kan evalueringsgruppen alene opfordre til at der sættes yderligere undersøgelser i gang om efteruddannelsesmuligheder der styrker sammenhængen mellem lærernes faglige kompetencer og udviklingen af en undervisning der rummer udfordringer for den enkelte elev. Desuden bør de enkelte skoler være opmærksomme på at "et optimalt teamsamarbejde kan være et forum for en professionalisering af den enkelte lærers arbejde og dermed have karakter af en løbende uddannelse" (citater fra Inspiration til Undervisningsdifferentiering, afsnit 3.3).

---

### **Anbefaling**

Evalueringsgruppen anbefaler at ledelsen tager initiativ til udarbejdelsen af en faglig kompetenceprofil for alle lærere. Profilen er dels kendt af lærerteamet, og lægges dels til grund for lærernes efteruddannelse. Denne anbefaling har som formål at sikre at den nødvendige faglighed er til stede, og at den udnyttes i arbejdet med undervisningsdifferentiering.

---

## **4.4 Undervisningens organisering**

Organiseringen af undervisningen fremhæves både af lærere og ledelse som et vigtigt led i tilrettelæggelsen af en differentieret undervisning. På skoleniveau kan undervisningen tilrettelægges inden for rammerne af et fast eller et fleksibelt skema, tema- eller tværsuger, faglærerdage osv. Lærerne kan desuden organisere undervisningen som klassebaseret undervisning, gruppearbejde, pararbejde, holddeling eller individuelt arbejde.

Lærerne betoner at undervisningsdifferentiering især udmøntes i særlige perioder eller forløb som tværsuger, værkstedsuger eller projektuger i løbet af skoleåret fordi organiseringen på skoleniveau her er anderledes. Fx skriver lærerne på Juulskovskolen:

*I vores værkstedsundervisning (2 gange 2 uger om året) har vi udpræget undervisningsdifferentiering. Vi lægger stor vægt på at have mange opgaver på forskellige niveauer. Eleverne vælger sig selv ind på det niveau, de er på. Er de i tvivl, vejleder læreren.*

Lærerne på de selvevaluerende skoler ser generelt fællesskabet – forstået som klassen – som et grundlæggende udgangspunkt for undervisningens organisering. Selvom der nogle gange arbejdes i andre organisationsformer end klassen, er det slående hvor ofte klassebaseret undervisning udgør rammen. Også i en evaluering af faget engelsk gennemført af Danmarks Evalueringsinstitut i 2003 fremstår klassebaseret undervisning som den dominerende måde at organisere undervis-

ningen på. Mange lærere forklarer at de anvender klassebaseret undervisning for at sikre sig at alle elever er med i gennemgangen af fælles stof. Evalueringsgruppen mener at det er problematisk at mange lærere vælger klassebaseret undervisning med den begrundelse når de samtidig giver udtryk for at netop den organisering gør det umuligt for dem at gennemføre en differentieret undervisning. At læreren har gennemgået det samme stof for alle elever, er ikke en garanti for at alle elever får det ønskede udbytte af undervisningen. Undervisning inden for klassens ramme udelukker ikke nødvendigvis gennemførelsen af en differentieret undervisning. Lovmæssigt er det slået fast at klassen er grundpillen i elevernes fællesskab, men det er vigtigt at lærerne stiller spørgsmål ved om klassefællesskabet altid er det mest hensigtsmæssige udgangspunkt for undervisningen. Klassebaseret undervisning bør i lighed med andre organisationsformer indgå som en didaktisk mulighed læreren vælger når den anses for at være det bedste valg i forhold til undervisningens mål og indhold og elevernes behov.

Holddannelse på tværs af årgange er kun slået igennem i begrænset omfang. Flere lærere og ledere beskriver det som et vigtigt redskab, og nogle skoler har da også sat det på skolens udviklingsplan. Men en række forhold hæmmer efter lærernes mening muligheden for at bruge holddannelse. De fysiske rammer nævnes ofte som en hæmmende faktor fordi skolen ikke har de nødvendige muligheder for at eleverne kan arbejde i grupperum eller i fællesrum uden for klasseværelset. Lærerne giver desuden udtryk for at det kan være vanskeligt at få skemaerne til at passe – ikke mindst når de arbejder i flere forskellige team.

En statistisk analyse af svarene i spørgeskemaundersøgelsen peger på at der er en sammenhæng mellem fleksibel tilrettelæggelse af undervisningen og gennemførelsen af en differentieret undervisning. Ifølge analysen ser det ud til at lærere fra skoler der arbejder med fleksibelt skema:

- arbejder hyppigere i selvstyrende team om den enkelte klasse
- oftere drøfter undervisningens tilrettelæggelse, deres faglige årsplan, teamets årsplan og tilrettelæggelsen af en differentieret undervisning i teamet
- i højere grad inddrager deres kolleger i tilrettelæggelsen af deres egen undervisning
- i større omfang drøfter undervisningsdifferentiering med skolens ledelse
- i højere grad opstiller skriftlige læringsmål for eleverne.

I spørgeskemaundersøgelsen angiver 19 % af lærerne at de arbejder med et fleksibelt skema i hele eller i store dele af året. 43 % angiver at de arbejder med fleksibelt skema i mindre perioder.

**Tabel 4****Hvilket udsagn beskriver bedst rammerne for din nuværende mulighed for at tilrettelægge din danskundervisning på mellemtrinnet**

n= 537

	Andel
Skemaet er fastlagt for hele året	38 %
Vi arbejder med fleksibelt skema i mindre perioder af året	43 %
Vi arbejder med fleksibelt skema i store dele af året	8 %
Hele årsskemaet er fleksibelt	11 %
Ved ikke	0 %
I alt	100 %

*Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt dansklærere på mellemtrinnet*

De selvevaluerende skoler angiver at de fordeler årets timer og fag fleksibelt, men der er stor forskel på hvordan de gør det. Især skoler med selvstyrende team arbejder ud fra en årsnorm for de forskellige fags timetal. De udarbejder forskellige periodiske skemaer med en varieret fordeling af lærere og fag ud fra et overordnet tema for perioden. Andre skoler arbejder ud fra et fast skema for hele året, men indlægger perioder hvor skemaet suspenderes. De kaldes tværsuger, fleksuger, fagdage eller lignende. Mange af de selvevaluerende lærere fremhæver fleksibel tilrettelæggelse som fremmende for en differentieret undervisning. På Overlund Skole skriver lærerne blandt andet at det vil forbedre deres mulighed for tolærerordninger og holddannelse.

**Anbefaling**

Evalueringsgruppen anbefaler at Undervisningsministeriet igangsætter udviklingsarbejder og forskning der fokuserer på sammenhængen mellem fleksibel tilrettelæggelse og den måde undervisningsdifferentiering praktiseres på.

**4.5 Den løbende evaluering**

Af folkeskolelovens § 13 fremgår det at skolen har pligt til at underrette elever og forældre om "skolens syn på elevernes udbytte af skolegangen". § 13, stk. 2 lyder:

*“Som led i undervisningen skal der løbende foretages evaluering af elevernes udbytte. Evalueringen skal danne grundlag for vejledning af den enkelte elev og for undervisningens videre planlægning”.*

Ifølge Inspiration til Undervisningsdifferentiering udgør den løbende evaluering af elevens udbytte af undervisningen sammen med lærerens og elevens målfastsættelse et centralt udgangspunkt for lærerens tilrettelæggelse af en differentieret undervisning. Dette afsnit afdækker nogle af de muligheder lærerne benytter sig af når de arbejder med den løbende evaluering<sup>1</sup>.

**Tabel 5**  
**I hvilken grad anvender du følgende former for evaluering i undervisningen?**

	Slet ikke	I ringe grad	I nogen grad	I høj grad	Ikke bekendt med evalueringsformen
Lærer-elev-samtaler (n = 539)	1 %	5 %	36 %	59 %	0 %
Portfolio (n = 524)	43 %	18 %	21 %	8 %	10 %
Logbøger (n = 537)	26 %	24 %	32 %	15 %	3 %
Skriftlige opgaver (n = 536)	8 %	24 %	46 %	20 %	2 %
Diagnostiske prøver (n = 531)	14 %	24 %	41 %	16 %	6 %
Skole-hjem-samtaler (n = 539)	2 %	5 %	43 %	48 %	1 %

*Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt dansklærere på mellemtrinnet*

Som det fremgår af tabellen og af nedenstående citat fra Overlund Skoles selvevalueringsrapport, søger lærerne at skabe sig et billede af eleverne gennem flere forskellige kilder:

*Vi skaffer os viden om den enkelte elev via test, ved skole-hjem-samtaler, samtaleark som varierer efter fokuspunkter og årgange, daglig iagttagelse, “face to face”-relationer, dialog med eleven om en opgave, fagpersoner/lærere, elevsamtaler (dette kun hos nogle af skolens lærere, idet der ikke er afsat tid til elevsamtaler. Løbende evaluering forventes at finde sted i den daglige undervisning).*

Spørgeskemaundersøgelsen viser at 95 % af dansklærerne i høj eller nogen grad gennemfører lærer-elev-samtaler. Det fremgår dog ikke af undersøgelsen om det er individuelle samtaler uden

<sup>1</sup>EVA's rapport om den løbende evaluering af elevernes udbytte af undervisningen i folkeskolen (2004) uddyber disse forhold.

for undervisningslektionerne, eller om samtalerne udgør en del af undervisningen. På nogle af de selvevaluerende skoler gennemføres strukturerede lærer-elev-samtaler uden for undervisningen. Disse gennemføres typisk af klasselæreren og tager udgangspunkt i et præfabrikeret samtalskema. På andre skoler anfører lærerne at de har en fortløbende dialog med eleverne i undervisningen. Denne dialog lader til at være mindre systematisk og inddrager som regel løse iagttagelser af eleverne. Fx skriver lærerne fra Engbjergskolen i deres selvevalueringsrapport:

*Den største del af indsigten opnår vi ved iagttagelser i det daglige arbejde af eleverne både i undervisnings- og i pausesituationer.*

Nogle af de deltagende skoler har fælles samtaleark, mens andre skoler har en samling af forskellige samtaleark som lærerne kan vælge imellem. Nogle lærere udarbejder deres egne ark, mens andre slet ikke anvender samtaleark.

I spørgeskemaundersøgelsen angiver 57 % af dansklærerne at de i høj eller i nogen grad anvender diagnostiske prøver i undervisningen. Af interview og selvevalueringsrapporter fremgår det at disse test ofte gennemføres i samarbejde med specialundervisningslærere. Selvevalueringsrapporterne viser dog en tendens til at diagnostiske prøver først og fremmest anvendes i indskoling. Prøverne tjener i vidt omfang til at udpege elever med behov for særlig støtte og i mindre omfang som en anledning til at overveje "effekten" af undervisningen og reflektere over tilrettelæggelsen.

I spørgeskemaundersøgelsen angiver 29 % af lærerne at de i nogen eller i høj grad anvender portfolio i undervisningen. 47 % angiver at de i nogen eller i høj grad anvender logbog. Hvordan portfolio anvendes er meget afhængigt af den enkelte lærer. Det gennemgående træk blandt de selvevaluerende skoler er at portfolio fortrinsvis er en mappe der sammensættes af elevens "bedste" produkter. Mappen anvendes først og fremmest kommunikativt i skole-hjem-samarbejdet – og ikke som et redskab i den daglige undervisning. Lærerne bruger logbogen i forskelligt omfang og med forskelligt formål på de selvevaluerende skoler. Nogle elever bruger den som en slags privat dagbog, mens andre anvender logbogen til at reflektere over deres læringsproces. På nogle skoler er logbogen en mere eller mindre vedtaget arbejdsform på hele skolen, mens den andre steder anvendes af enkelte lærere. 5. klasse-eleverne der deltog i interviewene, gav generelt udtryk for at de ikke kender til logbøger og portfolio-mapper. En del af de elever der har arbejdet med logbog, gav udtryk for at de ikke kunne se meningen med det og havde fundet det kedeligt.

Endelig foregår der på forskellig måde en løbende evaluering af elevernes produkter i form af skriftlige opgaver, diktater, fremlæggelser, plancher og lignende. Evalueringen har ikke afdækket anvendelsen af særlige systematikker eller fremgangsmåder i denne sammenhæng. Ud over de

her nævnte evalueringsformer anvender de deltagende skoler og de enkelte lærere også andre redskaber som fx sociogrammer og "elevbreve".

Som det også fremgår af kapitel 5 i denne rapport, er der på tværs af de otte skoler en tendens til at den løbende evaluering af elevernes udbytte er præget af en manglende systematik, og til at evalueringen bygger på lærerens implicite kendskab til eleverne. Kun på få skoler knytter enkelte lærere den løbende evaluering sammen med både målfastsættelsen og undervisningens indhold og organisering. På de fleste skoler anvendes den løbende evaluering primært til at orientere hjemmet om elevens faglige standpunkt og sociale trivsel i klassen.

---

### **Anbefaling**

Evalueringsgruppen anbefaler

- at ledelsen tager initiativ til udarbejdelse af retningslinjer for hvordan den løbende evaluering anvendes som et redskab der i bred forstand er med til at sikre en progression i elevernes læring
- at ledelsen tager initiativ til udarbejdelse af retningslinjer for hvordan evalueringresultater kan fungere som relevant dokumentation i lærernes dialog med ledelse og forældre.

---

## **4.6 Skolens center for specialundervisning**

De selvevaluerende skolers lærere beskriver grundlæggende to forskellige forståelser af specialcentrets rolle i forhold til undervisningen. Den ene rolle kan beskrives som den traditionelle i den forstand at specialcentret alene fokuserer på elever med særlige behov. Den anden rolleforståelse er kendetegnet ved at medarbejderen fra specialcentret i større omfang er rådgiver og vejleder end underviser. Det skal understreges at beskrivelsen af de to roller skitserer nogle tendenser og udviklingsmål fra skolernes praksis.

I rollen som underviser vil lærere knyttet til specialcentret først og fremmest forestå undervisningen af elever med særlige behov og på den måde primært være en lærer der ikke deltager i normalundervisningen. Til den anden, mere konsulterende rolle vil der ofte knytte sig en kortlægning som både drejer sig om eleven selv og elementer i elevens omgivelser. Fx kan den lærer der kommer fra specialcentret gennemføre observationer i klassen der søger at afdække en enkelt elevs relationer og samspil med andre elever og læreren. På baggrund af observationerne kan den pågældende lærer rådgive kollegerne i normalundervisningen om hvordan de kan imødekomme elevens behov inden for den almindelige undervisning. Med et sådant rolleskift sker der en for-

skydning i specialcentrets opgave fra selv at forestå undervisningen – i eller uden for den almindelige undervisning – til at være ressource for kolleger som vejleder og rådgiver.

Specialcentrets funktion som rådgiver er ikke udbredt på de otte skoler. Nogle har dog formuleret et mål om at give specialcentret denne funktion og ser blandt andet etableringen af læsevejlederfunktionen som en murbrækker for en vejlederrolle mellem i øvrigt ligestillede kolleger. Af interviewene med nogle af specialundervisningslærerne fremgår det at det kan være svært for dem at opnå den nødvendige accept af vejlederfunktionen hos kollegerne. En gav fx udtryk for at lærere har forskellige holdninger til at modtage vejledning. På hendes skole tilbyder specialundervisningslærerne at deltage i normalundervisningen i en periode, men da der indtil videre er tale om et frivilligt udviklingsprojekt, har nogle lærere takket nej – efter hendes vurdering på grund af usikkerheden over for andres tilstedeværelse i klasselokalet.

---

### **Anbefaling**

Evalueringsgruppen anbefaler at skolerne styrker specialcentrenes muligheder for at støtte lærernes tilrettelæggelse af en differentieret undervisning ved at en del af deres arbejdsindsats flyttes fra hold- og eneundervisning af fagligt svage elever til en konsultativ indsats med fokus på hvordan forskellige undervisningsformer, materialer og lignende kan støtte disse elevers deltagelse i normalundervisningen.

---

## **4.7 Det pædagogiske servicecenter**

I forhold til tilrettelæggelsen af en differentieret undervisning beskriver de otte skoler generelt opgaven for det pædagogiske servicecenter sådan:

- at opbygge både skønlitterære og faglitterære samlinger der først og fremmest er inddelt efter sværhedsgrad (fx lixtal) eller temaer
- at rådgive elever og lærere om materialer til et givet formål
- at rådgive og vejlede om anvendelsen af andre medier som it og audiovisuelle midler
- at gøre det pædagogiske center til et inspirerende læringsmiljø for elever og lærere.

Lærerne udtrykker ganske entydigt at det pædagogiske servicecenter er et naturligt sted for eleverne at søge viden og arbejde med deres forskellige projekter. I den forbindelse finder evalueringsgruppen det værd at bemærke hvordan det er lykkedes at gøre de pædagogiske servicecentre til indbydende læringsmiljøer. Et citat fra Sct. Jørgens Skoles selvevalueringsrapport viser hvilken betydning denne skoles lærere tillægger deres pædagogiske servicecenter:

*Mediateket [pædagogisk servicecenter] er skolens hjerte. Både hvad angår fysisk beliggenhed og med sin betydning for både planlægning og afvikling af undervisningsforløb, selvstændige studier for både lærere og elever, underholdning, inspiration og vejledning både i og uden for timerne. Mediateket har et stort fagbibliotek for lærerne, som bruges flittigt og til stadighed bliver opdateret.*

Pædagogisk servicecenters fokus på indkøb af og rådgivning om materialer har naturligvis stor betydning for lærerne. Det er evalueringsgruppens indtryk at undervisningsmaterialer først og fremmest tænkes i to dimensioner: sværhedsgrad/niveau og indhold/temaer og dermed primært tilgodeser elever med en visuel tilgang til læring. I forhold til undervisningsdifferentiering vil evalueringsgruppen gerne pege på andre dimensioner der med fordel kunne inddrages, fx medier og materialer der i større omfang lægger op til elever med en auditiv, taktil eller kinæstetisk lærings-tilgang. Ligeledes kunne man tænke i materialer der lægger op til varierede undervisningsformer og alternative muligheder for opgaveløsning. På den måde kan det pædagogiske servicecenter være med til at tilgodese elevernes forskellige potentialer - og i det hele taget fokusere på potentialebegrebet, jf. afsnit 3.5 om faglitteraturens skelnen mellem forudsætninger og potentiale.

---

### **Anbefaling**

Evalueringsgruppen anbefaler at

- skolerne udarbejder principper for anskaffelse af materialevalg der tager udgangspunkt i forskellige tilgange til undervisning og læring
- skolerne sikrer at fagteamene og medarbejderne i det pædagogiske servicecenter i deres vejledning af kollegerne inddrager forpligtelsen til at vælge materialer der byder på relevante faglige og personlige udfordringer for den enkelte elev.

---

På længere sigt ser evalueringsgruppen en mulighed for at det pædagogiske servicecenters funktion kan udvides til ikke alene at fokusere på valg af og vejledning vedrørende materialer, men også på at følge udviklingen inden for den pædagogiske og didaktiske viden og formidle den til lærere og ledelse. Dette bør også være gældende i samarbejdet med fagudvalgene om deres valg og indkøb af materialer til fagene, jf. bemærkningerne om lærerteamets professionalisering i afsnit 3.3. Dette stiller selvfølgelig nye krav til fagligheden hos medarbejderes i centeret. Derfor har den følgende anbefaling også mere langsigtede perspektiver.

---

## Anbefaling

Evalueringsgruppen anbefaler at skolerne udarbejder en strategi og handleplan for hvordan det pædagogiske servicecenter kan videreudvikles til videntcenter for pædagogiske og didaktiske forhold.

---

## 4.8 Den fysiske indretning af læringsmiljøet

På de selvevaluerende skoler tillægger lærere og ledelse generelt de fysiske rammer stor betydning for tilrettelæggelsen og gennemførelsen af en differentieret undervisning. Skolernes fysiske rammer er dog langt fra ens. En del skoler er præget af lange, brede gange og store fællesrum der på grund af brandregulativer kun kan anvendes til trafik eller midlertidige løsninger. På disse skoler giver lærere og ledelse udtryk for at det fx er vanskeligt at organisere eleverne i par, grupper eller hold. Andre skolers fysiske rammer understøtter i langt højere grad muligheden for at skabe organisationsformer der modsvarer undervisningens mål og indhold.

Spørgeskemaundersøgelsen blandt dansklærere på mellemtrinnet viser at 93 % af lærerne i høj eller i nogen grad anser de fysiske rammer for at have betydning for at kunne gennemføre en differentieret undervisning. 59 % angiver at de fysiske rammer på deres skole kun i ringe grad eller slet ikke støtter op om en differentieret undervisning. Der er altså et sammenfald mellem spørgeskemaundersøgelsen og det billede de selvevaluerende skoler tegner.

Mange af de selvevaluerende lærere savner et tilstrækkeligt antal grupperum og adgang til tidsvarende computere. Flere af skolerne har været eller er i gang med at tilpasse de fysiske rammer til kravene om varierede undervisnings- og organisationsformer. Fx indtænker skolerne i høj grad pædagogisk servicecenter som en vigtig del af deres fysiske læringsrum. I samarbejde med det lokale CVU er en af de deltagende skoler ved at ombygge fælleslokalerne ud fra pædagogiske og organisatoriske overvejelser. Andre skoler forsøger at tilpasse deres bestående rammer efter bedste evne, fx med klapborde der hænger på væggen på gangene. Men der er også skoler hvor lærerne angiver at de fysiske rammer egentlig giver de nødvendige muligheder, men at de ikke har tradition for at udnytte dem i forbindelse med gennemførelsen af en differentieret undervisning.

Lærerne oplever nogle begrænsninger i de fysiske rammer med hensyn til at skabe et motiverende læringsmiljø, men evalueringsgruppen vurderer at der også findes en del uudnyttede ressourcer på skolerne. Fx var der på en af de selvevaluerende skoler adgang til grupperum i tilknytning til klas-

selokalet, men disse grupperum bliver ifølge lærerne kun i begrænset omfang anvendt i den daglige undervisning. Herudover har besøgene afdækket at mange computere og computerrum kun udnyttes i ringe grad.

Mens skolerne generelt forsøger at gøre en indsats for at indrette fællesarealer på måder der kan understøtte varierede undervisningsformer, gør det samme sig sjældent gældende for indretningen af "det lokale læringsrum" (klasselokaler og grupperum). Det er evalueringsgruppens indtryk at diskussioner og overvejelser om det fysiske læringsmiljø udebliver enten fordi lærerne anser de fysiske rammer for utilstrækkelige, eller fordi der ikke er tradition for at inddrage dette tema i teamarbejdet. Beslutninger om klassens indretning overlades dermed ofte til klasselæreren. Det er evalueringsgruppens vurdering at teamene med fordel kan sætte flere kræfter ind på at diskutere og overveje hvad der kendetegner et imødekommende, motiverende og innovativt læringsrum. Det kan både dreje sig om bordopstilling, indretning af tavler, udsmykning med elevprodukter, anvisninger på mål for undervisningen eller retningslinjer for opgaveløsning inden for aktuelle temaer i undervisningen.

---

### **Anbefaling**

Evalueringsgruppen anbefaler at skolerne formulerer retningslinjer for indretningen af undervisnings- og læringsrum der understøtter princippet om undervisningsdifferentiering. Ansvar for udmøntningen af principperne tillægges teamene.

---

## **4.9 Forældrenes forventninger til undervisningen**

Et primært formål med gennemførelsen af en forældreundersøgelse på de fire besøgsskoler var at afdække om de deltagende skoler er underlagt et forventningspres fra forældrene angående lærernes tilrettelæggelse og gennemførelse af en differentieret undervisning.

Ifølge forældreundersøgelsen giver forældrene først og fremmest udtryk for en høj grad af tillid til lærernes kompetencer. De vurderer at lærerne i kraft af deres uddannelse og tætte daglige kontakt med eleverne er i stand til at tilrettelægge en undervisning der skaber udfordringer for den enkelte elev. Forældrene er generelt tilfredse med deres samarbejde med skolen og lærerne og ønsker det derfor ikke udbygget. Fx forklarer en forælder til en elev på Borgeskovskolen:

*Jeg har ikke noget behov for at yde indflydelse på undervisningen. Det må være lærerne, der har den faglige ekspertise.*

Den tilfredshed og tillid som forældrene beskriver i fokusgruppeinterviewene, stemmer overens med lærernes udsagn om at de sjældent oplever forældrenes engagement som et forventningspres de må forholde sig til når de tilrettelægger en differentieret undervisning. Kun på en enkelt skole giver lærere og ledelse udtryk for at forældre ofte tager eksplicit stilling til lærerens didaktiske og pædagogiske overvejelser. Forældrene baserer dog i høj grad deres tillid og tilfredshed på et meget ringe kendskab til begrebet undervisningsdifferentiering. Hvor forældrene på Nordgårdskolen slet ikke kender begrebet, beskriver de øvrige forældre i interviewene at undervisningsdifferentiering handler om at tilgodese elevernes forskellige niveauer, og om at hver elev får passende udfordringer. Fx forklarer en forælder fra Engbjergskolen:

*Ungerne er altså ikke på det samme niveau. Og hvis man vil have alle med, så er man nødt til at differentiere, hvis jeg forstår ordet rigtigt. Således at de der er dygtige, de får en tekst der passer til dem så de ikke sidder og falder i søvn, og dem der har sværest ved det, de får noget der passer til dem så de føler at de er med.*

Direkte adspurgt om elevernes danskundervisning formulerer forældrene at de forventer at lærerne i praksis tilrettelægger en undervisning der rummer udfordringer for alle elever. Ikke alle forældre ser sig dog i stand til at vurdere om det lige præcis er tilfældet i deres børns klasse. Nogle nævner elementer fra deres børns danskundervisning som eksempler på undervisningsdifferentiering, fx niveaudelte diktater, bøger i forskellige sværhedsgrader og niveaudelt gruppearbejde.

Evalueringsgruppen kan på baggrund af forældreundersøgelsen konkludere at lærerne generelt ikke er underlagt et forventningspres fra forældrene angående tilrettelæggelsen af en differentieret undervisning. Både forældre og lærere vurderer at læreren som den faglige ekspert har ansvaret for at skabe udfordringer for den enkelte elev.

# 5 Elevinddragelse, mål og evaluering

Elevernes inddragelse i undervisningens tilrettelæggelse er et centralt omdrejningspunkt i den tankegang der ligger bag den nuværende lovgivning. Folkeskolelovens § 18, stk. 4 lyder:

*På hvert klassetrin og i hvert fag samarbejder lærer og elev om fastlæggelse af de mål, der søges opfyldt. Elevens arbejde tilrettelægges under hensyntagen til disse mål. Fastlæggelse af arbejdsformer, metoder og stofvalg skal i videst muligt omfang foregå i samarbejde mellem lærerne og eleverne.*

Sammen med § 13, stk. 2 om den løbende evaluering af elevens udbytte og § 10 om Fælles Mål udgør § 18, stk. 4 en ramme for tilrettelæggelsen af en undervisning der svarer til den enkelte elevs behov og forudsætninger. Læreren er hovedansvarlig for valg af undervisningens indhold, men en vigtig begrundelse for at inddrage eleverne i undervisningens tilrettelæggelse er ifølge Undervisningsministeriets udgivelse Inspiration til Undervisningsdifferentiering at det generelt fremmer elevernes motivation og bevidsthed om egen læring når de er med til at formulere, forfølge og evaluere individuelle læringsmål. Inspirationsmaterialet understreger at elevernes aktive deltagelse i tilrettelæggelsen bør ses som en integreret del af selve undervisningen.

Dette kapitel har til formål at skabe et tværgående billede af hvordan de deltagende skoler anvender elevinddragelse, målfastsættelse og løbende evaluering i deres tilrettelæggelse og gennemførelse af en differentieret undervisning. Kapitlet indeholder eksempler på konkrete danskforløb på mellemtrinnet. Disse eksempler er hentet fra undervisningsiagttagelserne, skolebesøgene og skolenes selvevalueringsrapporter. Beskrivelserne baseret på projektgruppens undervisningsiagttagelser er anonymiseret da de går tæt på den enkelte lærers praksis.

## 5.1 Elevernes inddragelse i undervisningens tilrettelæggelse

Generelt er elevinddragelse ikke et parameter i lærernes forståelse af undervisningsdifferentiering. Lærerne på de selvevaluerende skoler udtrykker at de ikke selv i tilstrækkeligt omfang inddrager eleverne i deres overvejelser om undervisningen og dens tilrettelæggelse. Fx skriver lærerne på Tisvilde Skole:

*Her er et punkt hvor vi må anerkende at det i den daglige undervisning nok er temmelig lærerstyret. Valg af temaer, emner, metoder, materialer osv. er i høj grad bestemt af lærerne. Da der mangler en fast struktur for gennemførelsen af individuelle elevsamtaler, bør ledelsen tage initiativ. Der må rejses en debat så vi kan få indført en højere grad af elevmedbestemmelse i undervisningen.*

Selvom elevinddragelse ikke kendetegner lærernes forståelse af undervisningsdifferentiering, nævner flere skoleledere netop nødvendigheden af denne faktor i deres beskrivelser af forhold som har stor betydning for tilrettelæggelsen af en differentieret undervisning. Fx skriver skolelederne på Grundtvigsskolen i deres selvevalueringsrapport:

*Læreren kan ikke tilrettelægge en differentieret undervisning uden at gøre eleven til medvinder og medbestemmer om, hvad der skal arbejdes med, hvordan det skal ske, hvorfor det er vigtigt, og hvad der kommer ud af det.*

Samme skoleledelse skriver desuden at lærerne bør være klar over at eleverne skal gøre arbejdet, og at der ligger en udfordring i at flytte perspektivet fra lærernes undervisning til elevernes læring. En forklaring på hvorfor de selvevaluerende lærere sjældent inddrager eleverne i undervisningens tilrettelæggelse, er at de ser undervisningsdifferentiering som det at have forskellige – oftest implisitte – forventninger til eleverne. Hvor nogle elever fx primært hæfter sig ved handlingsforløbet når de læser en roman, er andre elever i stand til at læse med analytisk forståelse. På baggrund af denne konstatering giver mange lærere udtryk for at de forventer noget forskelligt af elevernes udbytte og besvarelser, og at deres forskellige forventninger er med til at sikre en differentieret undervisning.

Nedenstående beskrivelse af en 5. klasses arbejde med Astrid Lindgrens forfatterskab har til formål at belyse sammenhængen mellem undervisningsdifferentiering og lærernes forventninger til den enkelte elev.

### **5.1.1 Astrid Lindgren i 5. klasse**

I 5. klasse arbejder alle elever med et Astrid Lindgren-tema. Temaet der danner basis for fire ugers danskundervisning, tager udgangspunkt i det fælles klassesæt "Verdens Bedste Astrid". Bagest i klasseværelset er der opsat en udstilling bestående af bøger, videofilm og forskellige effekter fra forfatterskabet. I den dobbeltlektion de to evalueringsekspertiser overværer, tager læreren afsæt i fortællingen "Suser min lind, synger min nattergal". Fortællingen handler om livet på en fattiggård, og dansklæreren har i timen forud for EVA's iagttagelser bedt alle elever nærlæse historien hjemme. Hver elev har til den forestående lektion forberedt sig på at leve sig ind i rollen som fattiglem på fattiggården.

I klasseværelset sidder eleverne ved tomandsborde opstillet i tre rækker foran lærerens kateder. Som optakt til dagens situationsspil indleder læreren timen med at læse en kort passage op fra historien. Læreren stopper op da hun når et bestemt punkt i fortællingen: Klokkeren er blevet otte om aftenen, og alle fattiglemmerne er kommet tilbage til fattighjemmet godt trætte efter dagens arbejde. Læreren tager en stribe navnemærkater frem som den enkelte elev klæber på trøjen. På lærerens opfordring forklarer eleverne enkeltvis baggrunden for deres øgenavne, Rotte-Rasmus, Tæske-Tove osv. Der er tale om tovejskommunikation mellem læreren og eleven, og de andre elever forholder sig passive imens. Da alle elever har fastklæbet deres navnemærkater, beder læreren et antal elever bytte plads. Læreren træder nu ind i en rolle som Pompedullen, den bryske leder af fattiggården, og hun giver fem "fattiglemmer" besked på at sætte sig til rette i deres køjer. Pompedullen spørger ind til deres dag, og eleverne fører samtalen videre i gruppen. Samtalen, der øjensynligt er præget af konsulenternes tilstedeværelse, går lidt trægt, og resten af eleverne ser tavse til. Efter et kort situationsspil beder læreren eleverne rokere igen, og en ny gruppe elever får til opgave at indleve sig i dagligdagen på fattiggården.

Efter at grupperne har improviseret over rollerne i fortællingen, fremviser læreren et skema som hun beder eleverne udfylde. I skemaet skal eleverne på baggrund af deres nærlæsning af teksten blandt andet beskrive de sanseindtryk der kommer frem i historien. Læreren meddeler hvilke elever der skal arbejde sammen i par, og hvem der skal ind i læserummet sammen med hende. Hun understreger at det er pararbejde, og at alle elever skal være med til at udfylde skemaet.

Eleverne henter skemaerne på katederet og fordeler sig i klassen, på gangen, i skolens klyngerum og på biblioteket. I læserummet skiftes klassens svage læsere til at læse historien højt for hinanden. Læreren afgør hvor meget den enkelte elev læser, og hun stiller forståelsesspørgsmål undervejs i teksten. Da de svage læsere har læst historien færdig, går de i gang med at udfylde skemaet. Læreren forlader nu læserummet og cirkulerer rundt blandt elevparrene som hun har sammensat så de matcher hinanden fagligt. Læreren forklarer efterfølgende konsulenterne at hun har sammensat parrene så eleverne matcher hinandens niveau, fordi hun forudsætter at en svag elev hurtigt trækker sig tilbage hvis han eller hun bliver sat sammen med en meget dygtig elev. Parrene læser enkeltpassager højt for hinanden mens de diskuterer og besvarer opgaverne. Læreren minder de fleste par om at der godt kan optræde flere sanseindtryk i den samme tekstpassage, men hun kommenterer generelt ikke deres arbejde.

Da de første to drenge henvender sig til læreren med den begrundelse at de er færdige, beder læreren dem nærlæse teksten igen og gøre sig ekstra umage med at uddybe deres svar. For som hun senere forklarer konsulenterne, har hun forskellige forventninger til sine elever. Selvom nogle af de fagligt stærke elever ofte selv mener at de er først færdige, er de det ikke nødvendigvis, for

hun forventer mere af deres besvarelser end hun gør af de fagligt svages. De to drenge går atter i gang med opgaven.

Som timen skrider frem, bliver flere par færdige og henvender sig til læreren for at hun skal læse deres besvarelse og sætte dem i gang med noget nyt. I de tilfælde hvor læreren vurderer at eleverne har løst opgaven på tilfredsstillende vis, henviser hun dem til deres Astrid Lindgren-frilæsningsbøger og til tre opgavekasser med ekstra materiale. Kasserne er opdelt i sværhedsgrader (efter bøgernes lix-tal), og de indeholder krydsogtværs- og boganmeldelsesark.

Ved dobbelttimens afslutning har de fleste par udfyldt Astrid Lindgren-skemaet. De elever der endnu ikke har fuldført opgaven, fortsætter arbejdet den efterfølgende dag mens resten af klassens elever fortsat laver ekstraarbejde i form af frilæsningsbøger og krydsogtværs.

### 5.1.2 Lærernes forventninger og elevernes valgmuligheder

Karakteristisk for den fælles gennemgang af Astrid Lindgrens fortælling er at der er stor variation i undervisningens form, organisering og relationer, og at eleverne har mulighed for at trække på forskellige intelligenser. Læreren har på baggrund af et inspirerende kursus valgt undervisningens tema, indhold, materiale, form og organisering. Eleverne har ikke været inddraget i denne proces.

Et centralt omdrejningspunkt i Lindgren-forløbet er sammenhængen mellem to faktorer: På den ene side giver læreren udtryk for at hun forventer noget forskelligt af sine elever. På den anden side har hun planlagt et undervisningsforløb der inden for en fælles tidsramme stiller eleverne over for en række varierede, men identiske opgaver.

På tværs af skolerne bærer lærernes forventninger til den enkelte elev – ligesom i Lindgren-forløbet – præg af en konstatering af at alle elever er forskellige, og at de i kraft af deres forskellighed får forskelligt udbytte af at løse den samme opgave. Lærerne anfører at den enkelte elev tilgodeses og imødekommes ved at *læreren har forskellige forventninger til elevernes præstationer*, fx en stils, en boganmeldelses eller et referats sproglige og grammatiske korrekthed, indhold, kvalitet eller længde. Men eleverne ved ikke hvornår de har nået målet eftersom læreren baserer sine vurderinger på implicite forventninger. Differentieringen kan også ligge implicit i den måde hvorpå læreren taler med eleverne, fx ordvalg og dermed sværhedsgraden af mundtlige eller skriftlige spørgsmål. Citatet fra Borgeskovskolens læreres selvevalueringsrapport er et eksempel på det:

*Lærerens sprog er vigtigt. Lix-tallet differentieres både i forhold til de forskellige klassetrin og i undervisningen i den enkelte klasse og i forhold til den enkelte elev.*

Af Engbjergskolens selvevalueringsrapport fremgår det fx at alle elever i en 5. klasse skal træne læsning og referatskrivning i forbindelse med deres fælles gennemgang af Harry Potter. Lærerne ønsker at give eleverne en fælles oplevelse af romanen, og alle elever skal derfor følges ad og skrive et referat efter hvert kapitel. Eleverne bliver altså stillet den samme opgave inden for den samme tidsramme. Under evalueringsgruppens besøg uddybede lærerne dette forhold og sagde at de havde forskellige forventninger til referatets kvalitet og længde. I selvevalueringsrapporten pointerer de derfor:

*Ved referatskrivningen, som var det individuelle arbejde, havde vi selvfølgelig forskellige forventninger til den enkelte elev.*

Netop lærerens forventninger til eleverne problematiseres ofte i forbindelse med den danske folkeskole. Derfor har evalueringsgruppen fundet det relevant at se på hvordan lærerne på de tidlige- re nævnte New York-skoler arbejder med forventninger i forbindelse med undervisningsdifferentiering.

#### *Erfaring fra New York*

Skolevæsenet i New York anvender centrale principper og standardbeskrivelser for hvordan læring bedst gives. Principperne er udviklet ud fra den grundlæggende tanke at elevers læring kræver det rette læringsmiljø. For at skabe det rette læringsmiljø anses det blandt andet for en nødvendighed at lærerne har høje forventninger til og kræver en stor arbejdsindsats af alle elever uafhængigt af deres forskellige intelligenser og kompetencer. Lærerens høje forventninger til eleverne skal være klare og eksplicite. Dette søger læreren at opnå ved løbende at synliggøre og diskutere standarder og læringsmål med den enkelte elev. Gennem samtaler med eleven bevidstgør læreren systematisk eleven om de opstillede forventninger med det formål at eleven gradvist gør forventningerne til sine egne.

Ingen af de elever konsulenterne talte med i forbindelse med Lindgren-forløbet, kunne gøre rede for hvilke forventninger de selv eller læreren havde til deres læringsproces. Flere af eleverne forklarede i stedet at de syntes at de lærte en masse ting i skolen, og en enkelt elev understregede at han faktisk syntes at han lærte noget nyt hver eneste dag. Eleverne der deltog i Harry Potter-forløbet, fortalte til gengæld evalueringsgruppen at hvis man ikke er så god til at læse og skrive, må man sørge for at gå lidt hurtigere i gang. Og ligesådan med referatet. De anerkendte altså at der er stor forskel på hvor meget den enkelte elev kan "yde" inden for en bestemt tidsramme, og de ræsonnerede sig frem til at de elever der har svært ved at læse og skrive, må administrere deres tid så de kan følge med klassen. Eleverne omsætter med andre ord lærernes og deres egne for-

ventninger til deltagelsen i det fælles forløb til et krav om ikke at være "bagud" – snarere end til indholdsmæssige krav til deres egen læringsproces.

Evalueringsgruppen er enig med lærerne i at det er vigtigt at være opmærksom på elevernes forskellighed. Til gengæld er det problematisk at lærernes forskellige forventninger til elevernes læring ofte forbliver implicite. Når undervisningsdifferentiering udmøntes som forventningsdifferentiering, udelukkes elevernes inddragelse og bevidsthed om hvad de skal lære. Læreren er i centrum for alle undervisningens aktiviteter – både som formidler og instruktør og bedømmer. En konsekvens af dette er at kun lærerne – og dermed ikke eleverne – har mulighed for at vurdere progressionen og kvaliteten af elevernes arbejde og resultater. Det fremgår klart at de danske lærere anerkender elevens forskellige forudsætninger, men det står mindre klart om elevernes behov har samme fokus i deres bevidsthed.

---

### **Anbefaling**

Evalueringsgruppen anbefaler at lærerne konkretiserer og synliggør deres forventninger til den enkelte elev og sikrer at elevens egen vurdering kommer i spil.

---

De elever i 5. klasse der indgik i interviewene på de selvevaluerende skoler, vurderer at de ikke i væsentligt omfang er inddraget i undervisningens tilrettelæggelse. Eleverne mener først og fremmest at deres mulighed for inddragelse og medindflydelse ligger i valg af emne for en skriftlig opgave eller et delmne i et projekt. Der kan også ligge en valgmulighed i forhold til produktet – fx om det skal være en plakat, skriftlig opgave, computerpræsentation e.l. Eleverne får i nogle tilfælde lov til at vælge samarbejdspartnere. Motivation, lyst eller interesse udgør ifølge eleverne de primære kriterier for valg af opgave, projekt, produkt og samarbejdspartnere.

Mange lærere forklarer at selve variationen i undervisningen og elevernes mulighed for at vælge er en måde at differentiere på. Fx skriver lærerne på Grundtvigsskolen at deres forståelse af undervisningsdifferentiering er at der er valgmuligheder for eleverne mellem forskellige former for opgaver, fx forskellige sværhedsgrader eller udtryksformer.

I forbindelse med skolers tværs- eller emneuger ser lærerne typisk projektarbejdsformen som en arbejdsform hvori undervisningsdifferentiering er indbygget. Eleven vælger sig ind på et underområde inden for et overordnet tema (fx en spilleuge, en rejse i Europa, en lokalavis) for derefter selv at formulere og besvare spørgsmålene. I den daglige undervisning kan eleverne ofte vælge mellem forskellige opgaver stillet i materialet. På en enkelt skole overværer konsulenterne fx et danskfor-

løb baseret på danskbogen "Fantastiske Fortællinger". Læreren forklarer at forfatteren til bogen har tænkt differentiering ind i materialet på følgende måder: 1) Eleverne får forskelligt udbytte af hjemmelæsningen når de forholder sig til emnerne inden de diskuteres på klassen. 2) Eleverne har en læselog, og i den får de lov til at skrive det ned som de har lyst til. 3) Læreren bestemmer hvilke elever der skal forberede spørgsmål til teksten hjemme, men elever kan ønske at være i klassens "varme stol" for at besvare spørgsmålene til teksten. 4) Eleverne kan vælge mellem to opgaver i bogen der begge går ud på at lave en personkarakteristik ud fra en digtform. På konsulenternes spørgsmål om hvilke kriterier eleverne typisk vælger en sådan opgave ud fra, svarer læreren at det er forskelligt, men oftest meget lystbetonet. Flere af de elever konsulenterne talte med, svarede at de valgte at arbejde med den digtform der så lettest ud.

I forbindelse med de valg eleverne træffer, savner evalueringsgruppen en klarere sammenhæng mellem valgene og lærerens kriterier for undervisningen. Det er lærerens opgave at give eleverne indsigt i de overordnede mål for undervisningen og derefter fastlægge mål for den enkelte elev. Den enkelte elev skal vide at ikke alle valg har lige stor faglig relevans for ham eller hende. Læreren bør i den forbindelse være opmærksom på om eleverne har den nødvendige indsigt eller modenhed til at sætte umiddelbar lyst og interesse op imod andre, ofte mere abstrakte og langsigtede mål for undervisningen. Læreren må tilsvarende sikre at eleverne bliver udfordret på både deres styrkesider og de svage sider således at undervisningen ikke blot tilrettelægges ud fra elevernes aktuelle forudsætninger, men i lige så høj grad tager udgangspunkt i deres potentialer (jf. kapitel 3).

---

### **Anbefaling**

Evalueringsgruppen anbefaler at lærerne opstiller relevante faglige kriterier som gør formålet med undervisningen tydeligt for eleverne og hjælper dem til at blive konstruktive medspillere i tilrettelæggelsen af deres egen læreproces.

---

## **5.2 Målfastsættelse og evaluering**

Ovenstående afsnit konkluderer at elevinddragelse generelt ikke er et udgangspunkt for lærerens tilrettelæggelse af undervisningen. Det fremgår at læreren med fordel kan sætte flere kræfter ind på at synliggøre målene med undervisningen med henblik på at give eleverne et fagligt grundlag at fastsætte individuelle mål ud fra.

Dette afsnit beskriver et stavetræningsforløb præget af elevinddragelse, evaluering og målfastsættelse. Afsnittet problematiserer tendensen til at målfastsættelse og evaluering typisk inddrages når

det er muligt at opstille kvantitative kriterier for elevernes læring, fx for grammatisk eller stavemæssig korrekthed eller for håndgribelige, redskabsorienterede mål som det at tale højt i timen eller at holde rigtigt på blyanten.

### 5.2.1 Stavetræning på baggrund af staveprøve

*Dette forløb er et helt konkret eksempel på en individuelt tilrettelagt undervisning med efterfølgende evaluering (test). Et oplagt eksempel til læring af en bestemt danskfærdighed, nemlig stavning, men nok væsentligt mere omfattende end den stavetræning, vi plejer at lave på mellemtrinnet. Almindelig praksis er at bruge "Diktat for alle", som er et differentieret materiale, evt. suppleret med specifikke stavetræningsprogrammer.*

Sådan vurderer lærerne i en selvevalueringsrapport at 6. classes stavekursus adskiller sig fra den gængse praksis på mellemtrinnet. Klassen har stavning som det fælles overordnede indsatsområde, og klassens elever har indledningsvis haft en ST5-staveprøve opdelt i fejltyper. Ud fra elevernes besvarelser har læreren hjulpet eleverne med at markere det område hvor de har vanskeligheder og behov for at arbejde mere målrettet, fx med dobbeltkonsonanter eller endelser. De elever der ikke har problemer med stavningen og næsten ingen fejl i deres udfyldningsdiktater, skal arbejde med noget sværere materiale, fx med et tema om kommatering eller fremmedord. Klassen er i slutningen af forløbet der i alt omfatter ca. 15 lektioner, og dagen efter projektgruppens besøg skal eleverne have en ny ST-prøve der evaluerer elevernes udvikling. Læreren vil opdele testen i forskellige niveauer, for som hun forklarer, er det ikke rimeligt at nogle elever ender med at få 30 fejl. Det vil da være helt uoverskueligt for dem at indsnævre deres indsatsområde.

Timen indledes med at eleverne får deres niveaudelte udfyldningsdiktater tilbage som læreren har rettet hjemme. Alle elever løber deres fejl igennem mens læreren kort taler med et par elever. Læreren beder derefter eleverne gå i gang med stavetræning. Hun minder dem kort om at de hver især skal fokusere på deres indsatsområde. Eleverne lægger diktatbogen fra sig og går op til katederet for at hente løsark fra en mappe. Alle elever i klassen arbejder med individuelle ark opdelt efter emne og sværhedsgrad 1-4.

Katederet, som har en central placering foran tavlen, bliver i løbet af timen omdrejningspunkt for mange elever der kommer op for at få hjælp af læreren eller for at hente nye ark til deres egne mapper. Læreren har overblikket over ringbindet med løse sider indhentet fra forskellige stavetræningshæfter som læreren har sprættet op i ryggen. Ringbindet fungerer på den måde at eleverne spørger læreren om hun kan finde noget materiale om et specifikt område – og så oplyser eleverne deres sværhedsgrad. Læreren giver over for konsulenten udtryk for en ærgrelse over at noget af materialet slet ikke egner sig til at blive skåret i stykker. Et ark hører ofte sammen med nogle

andre sider – fx en gloseliste eller en baggrundstekst. Det er derfor at hun er i centrum for elevernes aktiviteter.

Med undtagelse af en enkelt gruppe drenge der småsnakker, er eleverne godt i gang med deres ark. De fleste sider er selvkontrollerende, og andet retter læreren. Enkelte elever sidder ved to-mandsborde, og resten af eleverne sidder i grupper af forskellig størrelse. Mange elever – især pigerne – spørger sidemanden til råds om faglige problemer, og først derefter konsulterer de læreren. Alle elever er i stand til at besvare konsulentens spørgsmål om hvad de laver, og hvorfor de ikke laver det samme som sidemanden. Deres spontane svar vidner om at de er meget bevidste om egen læring. Nogle elever forklarer at de laver en opgave om dobbeltkonsonanter fordi de har svært ved at huske hvornår der skal være en, og hvornår to konsonanter i et ord. Andre elever er i fuld gang med kommateringen, og en pige forklarer konsulenten at hun godt kan stave, så derfor arbejder hun med kommaer. Hun siger at hun egentlig heller ikke har svært ved at sætte kommaer, men at hun godt kan blive lidt bedre hvis hun øver sig.

Da der er 5-10 minutter tilbage af timen, beder læreren eleverne skrive det ord færdigt de er i gang med. Hun peger derefter på to overskrifter på tavlen. Den ene er "Navneord i bestemt flertal", og den anden er "Lang tillægsform". Eleverne skal lære hvilke ord der ender på "-ene", og hvilke på "-ende". Læreren spørger først hele klassen om nogen kan give hende eksempler på ord der passer til overskrifterne. Flere elever markerer, og da klassen har gennemgået et par eksempler mundtligt, beder læreren alle elever skrive et eksempel til hver kategori på tavlen. Læreren afslutter timen med at spørge eleverne hvad ordene har til fælles. Hun får mange forskellige svar der vidner om elevernes forskellige grammatiske indsigt og sproglige refleksionsniveau.

### **5.2.2 Betydningen af et fælles grundlag**

Staveforløbet i 6. klasse er især karakteriseret ved at eleverne arbejder selvstændigt inden for et overordnet fælles indsatsområde (stavning) i en begrænset periode. Eleverne arbejder med forskelligt materiale inden for kategorien skriftlig stavetræning, de har været med til at fastsætte mål og er generelt meget bevidste om egen læring.

Et andet eksempel hvor både kvalitative og kvantitative mål kan bringes i spil, er arbejdet med at skrive en god historie. I en 4. klasse har eleverne skrevet spøgelseshistorier hjemme. I den time konsulenterne besøger klassen, skal nogle af eleverne læse deres historier op for resten af klassen. Målet med spøgelseshistorierne er ifølge læreren først og fremmest at eleverne skal bruge deres fantasi til at skrive en god historie. Læreren forklarer at evalueringen af målene for den enkelte elev er der hvor differentieringen for alvor er tænkt ind. Hver elev har et fortrykt ark med en liste af indsatsområder som læreren har formuleret. Eleverne har i samarbejde med læreren valgt at afkrydse to til tre indsatsområder fra listen, fx at holde rigtigt på blyanten, at sætte flere punk-

tummer, at tale højt under fremlæggelsen eller at skrive sammenhængende. Læreren forklarer at hun har fået meget positiv respons fra elevernes forældre som i kraft af de eksplicite mål føler sig bedre rustet til at hjælpe deres børn med hjemmearbejdet. Læreren har bedt eleverne om at fokusere på deres individuelle mål i selve skriveprocessen og under oplæsningen af deres spøgelseshistorier. Hver gang en elev skal læse sin historie op, spørger læreren hvad han eller hun skal øve sig på. Eleven refererer til sine individuelle mål og evaluerer processen efter oplæsningen. I løbet af timen får eleverne lejlighed til at optræde som aktive lyttere, og læreren evaluerer klassens indsats som publikum. Men det overordnede kvalitative mål med spøgelseshistorien – at skrive en god historie – evalueres ikke. Evalueringsgruppen vil i den forbindelse gøre opmærksom på at der med fordel kan sættes flere ressourcer ind på at arbejde bevidst med evaluering på baggrund af kvalitative eller bløde mål der har anden faglig relevans end fx stavetræning eller redskabshåndtering.

Skolerne har (jf. kapitel 4) meget forskellig praksis hvad angår målfastsættelse og den løbende evaluering. Praksis er ikke alene forskellig fra skole til skole. Internt på skolerne er der også væsentlige forskelle. På Nordgårdskolen beskriver lærerne forholdene på følgende måde:

*Skolen har ingen generel holdning til samtaleskemaer, portefølje og logbog. Årgange har i flæng lavet og brugt samtaleskemaer. Enkelte årgange bruger portefølje som fast element i undervisningen. En del årgange arbejder med logbogen som fast element i undervisningen.*

Stadig flere undersøgelser peger på at folkeskolen har behov for at styrke indsatsen på evalueringsområdet i form af større grad af systematik og en mere fremadrettet anvendelse af evalueringresultater. For at fremme denne udvikling er der behov for at den systematik og de redskaber der vælges, gøres til et fælles udgangspunkt på skolen. Det vil både styrke og udvikle en fælles "evalueringskompetence" og øge kvaliteten af den løbende evaluering på skolerne.

---

### **Anbefaling**

Evalueringsgruppen anbefaler at kommunerne i samarbejde med skolerne fastlægger fælles retningslinjer og udvælger redskaber for den løbende evaluering af elevernes udbytte af undervisningen.

---

Ifølge spørgeskemaundersøgelsen angiver 90 % af lærerne at de i nogen eller i høj grad drøfter forskellige evalueringresultater med eleverne enkeltvist, mens 95 % angiver at de præsenterer dem ved skole-hjem-samtalerne. Evalueringsgruppen er i tvivl om i hvilket omfang lærerne udnytter disse drøftelser af evalueringresultater til at fastsætte mål for den enkelte elev. Problemstillin-

gen er vigtig da mange lærere angiver at de fx differentierer ved at have forskellige forventninger til elevernes opgaveløsning – og ikke i forhold til at fastlægge forskellige mål.

Set på tværs af lærernes arbejde med at fastsætte mål og evaluere vurderer evalueringsgruppen at sigtet med anvendelsen kan blive bredere end det er tilfældet på de fleste af skolerne. Der er en tendens til at formålet med den løbende evaluering er at afdække elevernes standpunkt og at informere forældrene. Der er desuden en tendens til at lærerne anvender deres viden om den enkelte elev til at danne grupper, udvælge materialer af forskellig sværhedsgrad eller i nogle tilfælde henvise dem til specialundervisning. Evalueringsstrategien fokuserer i mindre omfang på at skabe grundlag for lærernes refleksioner over sammenhængen mellem den undervisning de har tilrettelagt, elevernes læring og elevernes egen refleksion over deres læring. Fx viser evalueringen at anvendelsen af portfolio i vidt omfang har fokus på at præsentere udvalgte elevprodukter for forældrene. Det reducerer portfoliomethodens funktion. Portfolio rummer mulighed for at forfølge to formål. Dels at danne udgangspunkt for en systematisk dialog mellem lærer og elev om den proces et produkt er blevet til i, og den læring begge parter har haft af forløbet, og dels at fremlægge produkter der viser resultatet af læreprocessen.

---

### **Anbefaling**

Evalueringsgruppen anbefaler at CVU'er og forskningsinstitutioner støtter lokale bestræbelser på at udvikle brugbare evalueringsformer ved at sætte relevante udviklings- og forskningsprojekter i gang.

---

Der er væsentlige forskelle i de deltagende skolars praksis angående lærer-elev-samtalerne. Af selvevalueringsrapporterne fremgår det at lærerne generelt anser det for nødvendigt at der er afsat særlig tid til lærer-elev-samtaler uden for undervisningen. Det er efter deres mening ikke muligt at gennemføre systematiske samtaler med tilstrækkeligt udbytte i den almindelige undervisning. På nogle skoler er konsekvensen at der slet ikke gennemføres individuelle samtaler.

I den forbindelse kan der være inspiration at hente ved at kigge ud over landet grænser.

### *Erfaring fra New York*

På Island School i New York gennemfører lærere - klasser med ca. 30 børn - samtaler med enkelt-elever imens de andre børn arbejdede selvstændigt i grupper, par eller individuelt. Samtalerne er korte, konkrete og målrettede, og eleverne synes bevidste om at når læreren har denne rolle, er de nødt til i større omfang at trække på hinanden. Lærerens samtaler med eleverne kan tage udgangspunkt i flere forskellige elementer: en prøve eleven har lavet, et skriftligt produkt, et mål der er formuleret ved sidste samtale eller lignende.

I den sammenhæng vil evalueringsgruppen pege på en dobbelt problemstilling. Når skolerne tilde-ler særlig tid til samtaler uden for undervisningen, gives den som regel til klasselæreren. Men målfastsættelsen og den løbende evaluering omfatter ikke alene klasselæreren og hendes eller hans fag, men alle fag. Som det fremgår af Undervisningsministeriets Inspiration til Undervisningsdiffer-entiering, bør målfastsættelse og løbende evaluering indtænkes som en integreret del af selve undervisningen i alle fag. Skolerne må derfor overveje hvordan de kan organisere undervisningen på en sådan måde at læreren frigøres til samtaler i selve undervisningen, og fremme en elevad-færd der gør det muligt for andre elever at gennemføre meningsfulde aktiviteter selvstændigt eller sammen med andre elever.

---

### **Anbefaling**

Evalueringsgruppen anbefaler at skolerne sikrer undervisnings- og organisationsformer der gør det muligt at læreren som en integreret del af undervisningen gennemfører fagligt orienterede og evaluerende samtaler med enkelte elever.

---

# 6 Den enkelte elev og fællesskabet

Forholdet mellem fællesskabet og den enkelte elev er et centralt omdrejningspunkt i de otte skolars diskussioner af undervisningsdifferentiering. Fx skriver lærerne på Engbjergskolen at:

*“undervisningsdifferentiering er et princip for tilrettelæggelse og gennemførelse af undervisningen på et klassetrin, hvor den enkelte elevs kompetencer tilgodeses inden for fællesskabets rammer”.*

Dette kapitel søger at afdække hvilken betydning lærernes forståelser af samspillet mellem den enkelte elev og klassens fællesskab har for deres tilrettelæggelse og gennemførelse af en differentieret undervisning.

## 6.1 Kendskabet til den enkelte elev

Den landsdækkende spørgeskemaundersøgelse viser at lærerne anser kendskabet til den enkelte elevs faglige, sociale og private forhold for en vigtig forudsætning for at gennemføre en differentieret undervisning.

**Tabel 6**

**I hvilken grad oplever du at det i din funktion som lærer i forhold til at kunne undervise differentieret er relevant at have kendskab til:**

	Slet ikke	I ringe grad	I nogen grad	I høj grad	Ved ikke
Den enkelte elevs motivation for at lære (n = 542)	0 %	0 %	12 %	87 %	1 %
Den enkelte elevs faglige standpunkt (n = 542)	0 %	0 %	5 %	95 %	0 %
Den enkelte elevs syn på den gode lærer (n = 542)	1 %	13 %	52 %	30 %	4 %

*fortsættes næste side ...*

	Slet ikke	I ringe grad	I nogen grad	I høj grad	Ved ikke
Den enkelte elevs sociale forhold i skolen (n = 542)	0 %	2 %	21 %	76 %	1 %
Den enkelte elevs syn på hvad der gør danskfaget spændende (n = 542)	0 %	2 %	39 %	58 %	1 %
Den enkelte elevs fritidsinteresser (n = 542)	1 %	18 %	54 %	27 %	1 %
Den enkelte elevs familieliv (n = 541)	1 %	11 %	49 %	39 %	1 %

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt dansklærere på mellemtrinnet

Især vurderer lærerne at det er vigtigt at have kendskab til den enkelte elevs faglige standpunkt, motivation for at lære, sociale forhold i skolen og syn på hvad der gør danskfaget spændende. De selvevaluerende lærere og ledelser vurderer tilsvarende at det *brede* kendskab til eleverne er nødvendigt for at tilrettelægge en undervisning der skaber udfordringer for alle. Betoningen af det brede kendskab er i tråd med folkeskolelovens formålsparagraf der anfører at skolen i samarbejde med forældrene skal medvirke til den enkelte elevs alsidige personlige udvikling.

Lærernes vurdering er tilsvarende i tråd med deres egen overordnede, begrebsmæssige forståelse af undervisningsdifferentiering. Undervisningsdifferentiering "handler" ifølge de fleste lærere om at tage udgangspunkt i det eleverne allerede ved, deres forudsætninger, evner, ressourcer og kompetencer. Andre lærere lægger større vægt på at det handler om at tilgodese den enkelte elevs faglige og personlige udvikling. Mange lærere sammenkobler dog både det eleven allerede kan eller ved, med elevens potentielle udviklingsmuligheder. Fx skriver lærerne på Overlund Skole i deres selvevalueringsrapport at:

*"der tages udgangspunkt i den enkelte elevs forudsætninger og behov – at møde det enkelte barn præcist, hvor det er, og få det flyttet fremad".*

Flere lærere skriver om elevens nærmeste udviklingszone – et begreb der stammer fra den russiske psykolog L.S. Vygotsky. Fx skriver Nordgårdskolens lærere i deres selvevalueringsrapport:

*Undervisningsdifferentiering skal medvirke til at søge at give det enkelte barn udfordringer i dets zone for nærmeste udvikling. Dvs. at der skal tages udgangspunkt i barnets tilstedeværende ressourcer og kompetencer.*

I selvevalueringsrapporter og interview fremhæver flere lærere også at undervisningsdifferentiering handler om at tage højde for at elever lærer på forskellige måder. I nogle tilfælde knytter lærerne dette til teorien om læringsstile – en teori udarbejdet af den amerikanske professor Rita Dunn. På Juulskovskolen nævner lærerne fx i deres selvevalueringsrapport at lærerens kendskab til elevernes læringsstile vil kunne styrke en differentieret undervisning, og lærerne fra Borgeskovskolen skriver:

*Via forskellige læringsstile når man at ramme forskellige elevers måde at lære på.*

Evalueringsgruppen er enig med skolerne i at et bredt kendskab til den enkelte elev er af afgørende betydning for tilrettelæggelsen af en undervisning der tilgodeser og udfordrer alle. Det er derfor vigtigt (jf. afsnit 4.5) at lærerne anvender evalueringsredskaber der giver dem et bredt og opdateret kendskab til den enkelte elevs behov og forudsætninger. I den forbindelse bør lærerne (jf. folkeskolelovens formålsparagraf) i højere grad se forældrene som en vigtig kilde til viden om den enkelte elev – og dermed som en ressource de kan inddrage i forbindelse med undervisningens tilrettelæggelse.

---

### **Anbefaling**

Evalueringsgruppen anbefaler at lærerne i deres tilrettelæggelse af undervisningen i højere grad samarbejder med forældrene for at få et bredt kendskab til den enkelte elev.

---

Både i spørgeskemaundersøgelsen og på de otte selvevaluerende skoler vurderer lærerne at de rent faktisk har et bredt kendskab til deres elever. Men i praksis synes lærernes brede kendskab til den enkelte elev sjældent at indgå som et fast parameter i deres konkrete overvejelser over hvordan den enkelte elev bedst udfordres. Dette kan blandt andet skyldes at den løbende evaluering oftest fokuserer på et smalt udsnit af elevernes kunnen, nemlig deres faglige standpunkt. Den viden der herigennem opnås, anvendes primært til at udvælge materialer og opgaver i forskellige sværhedsgrader og til at danne fagligt homogene eller heterogene grupper – og sjældent til løbende at evaluere og fastsætte mål for den enkelte elev.

Lærerne fremhæver desuden at de får et bredt kendskab til den enkelte elev gennem deres uformelle iagttagelser i det daglige arbejde (jf. afsnit 4.5). Flere lærere forklarer at de anvender denne

viden til at tilrettelægge varierede forløb der sikrer at alle elever får mulighed for at demonstrere deres styrkesider for resten af klassen. Nedenstående beskrivelse af en 5. classes arbejde med en skolekomedie illustrerer hvordan en lærer – gennem sit kendskab til elevernes forskellige forudsætninger – søger at gennemføre et forløb der giver alle elever succesoplevelser.

### 6.1.1 Skolekomedien

Eleverne i 5. klasse har travlt med at lægge sidste hånd på manuskriptet til den årlige skolekomedie. Der er knap en måned til generalprøven, og klassen har forud for evalueringsekonsulentens besøg brugt to tværsuger og mange af årets dansktimer på selv at forfatte stykkets manuskript. Eleverne har indledningsvis valgt deres roller: En gruppe drenge er teletubbier, andre er videnskabsmænd, en er julemanden, og en anden er den onde dronning Margrethe 3. Med udgangspunkt i elevernes roller har læreren sammensat elevgrupper der skal skrive de scener de selv skal medvirke i. De elever der ikke har haft travlt med at forfatte manuskriptet, har haft læseuger. Læreren vurderer at grupperne generelt har arbejdet meget selvstændigt. Grupper bestående af tre til fire elever har skrevet sammen på pc. De har derefter sendt deres tekstudkast til læreren, og så har han løbende organiseret scenerne i det fælles stykke. Ifølge læreren er det meget forskelligt hvor meget arbejde eleverne i grupperne har lagt i de forskellige scener. Der hvor eleverne er gået i stå med manuskriptet, har han taget over og digtet lidt videre for at inspirere dem til at fortsætte. Mange har ifølge læreren bidraget med utrolig meget, mens andre mere "praktisk begavede" elever kommer til at blomstre når de skal male kulisser og visualisere stykket.

I den time hvor klassen har besøg af en evalueringsekonsulent, beder læreren eleverne tage deres manuskript op af tasken og slå op på scene tre. En gruppe elever skal have læseprøve, og hele klassen får mulighed for at læse korrektur og kommentere en scene de har gennemlæst hjemme. Eleverne læser på skift deres replikker, og de elever der ikke læser højt, ser med undtagelse af en enkelt dreng ud til at følge med i stykket. Da eleverne har læst scene tre, spørger læreren om de synes der er ting der skal ændres. Der er ingen forslag fra klassen, og en ny gruppe går i gang med scene fire. Nogle elever læser meget langsomt, og flere elever ser ud som om de er ved at falde fra. Men da læreren beder klassens elever komme med ændringsforslag og ideer til en slutning, bidrager alle elever – måske fordi de alle har haft til opgave at læse scenen hjemme. Nogle elever foreslår med tilslutning fra andre at teletubbierne skal gøre noget fjollet der får dronningens iskolde hjerte til at smelte. Læreren skriver fem elevers forslag op på tavlen. Eleverne stemmer om forslagene, og da valget falder på teletubbierne, består hjemmearbejdet til den efterfølgende dag i at komme med forslag til hvad teletubbierne skal gøre for at få dronningen til at grine. Læreren runder timen af med at spørge til stykkets genre. Flere elever foreslår at stykket indeholder elementer fra både eventyr og science fiction.

Efter timen forklarer læreren konsulenten at han ser teater som et meget differentieret arbejdsforløb og en fantastisk proces fordi en skolekomedie har mange funktioner – socialt, skrivemæssigt, formidlingsmæssigt og kropssprogligt. Eleverne er entusiastiske fordi de har valgt at skrive stykket selv, og fordi de har valgt deres egne roller. Den gruppe drenge der har valgt at være teletubbier, ender med at være stykkets helte, og det ser læreren også som en form for differentiering: Mange af disse drenge er dominerende socialt set, men arbejdsmæssigt er de ikke så godt med. Nu får de lov til at larme og falde på halen og for en gangs skyld mulighed for at få succes. Læreren vurderer at eleverne får forskelligt udbytte af at medvirke i produktionen: Nogle elever skal lære at tale højt eftersom stykket bliver fremvist for alle skolerne i kommunen, andre får mulighed for at bruge deres fantasi. Nogle er gode til at skrive og er derfor meget aktive under udarbejdelsen af manuskriptet. En enkelt dreng har meget svært ved at skrive, men han bliver lige som flere andre der har svært ved det boglige, god når klassen skal male kulisser og spille stykket.

### **6.1.2 Den enkelte elevs succesoplevelse og funktion**

Arbejdet med skolekomedien er især karakteriseret ved at eleverne vælger deres egne roller i stykket, og at de selv vælger hvad stykket skal handle om. Alle elever har en funktion i skolekomedien, de er inddraget i tilrettelæggelsen, men ikke alle er lige aktive i alle dele af processen. Læreren vurderer at differentieringen består i at forløbet er varieret, at eleverne er motiverede fordi de selv er med til at bestemme indholdet, og at alle elever får en funktion og en succesoplevelse i stykket. Gennem sit kendskab til den enkelte elev forsøger læreren at tilrettelægge en undervisning der er så varieret at alle elever får mulighed for at afprøve deres styrkesider. Men der bliver ikke fastsat faglige mål med projektet.

Flere andre lærere fremhæver ligeledes vigtigheden af at tilrettelægge varierede forløb der sikrer at alle elever får en succesoplevelse. En lærer forklarer fx at hendes klasse i perioder ikke arbejder med computer – først og fremmest fordi de har formskrift som indsatsområde – men også fordi disse perioder er særlig vigtige for en dreng der er dyslektiker. Når der er fokus på formskrift, kommer drengen der er dyslektiker – ligesom eleverne der laver kulisser i skolekomedien – på banen fordi han skriver en smuk, sammenhængende skrift.

Evalueringsgruppen vil først og fremmest understrege det problematiske i at elever vælger ud fra umiddelbar lyst og motivation – og ikke ud fra langsigtede mål for undervisningen. Variationen i undervisningen skal netop sikre at eleverne systematisk bliver udfordret både i forhold til deres forudsætninger og aktuelle styrkesider og i forhold til deres potentialer. Når eleverne koncentrerer sig om deres styrkesider uden at der løbende sættes faglige mål for deres læringsproces, er der risiko for at deres behov og potentialer negligeres. Lærers kendskab til eleverne omsættes dermed til implicite sociale mål der sikrer at alle elever gennem deres succesoplevelser får en social funktion i klassen.

Med udgangspunkt i ovenstående praksiseksempler vil evalueringsgruppen også problematisere det forhold at "ligevægten" blandt klassens elever – snarere end den enkelte elevs læringsproces – ofte gøres til mål for undervisningen. Denne problematik hænger i høj grad sammen med skolernes høje vægtning af klassens fællesskab. Det at alle elever skal have mulighed for at bidrage med noget de er gode til for at føle sig som en del af fællesskabet, synes i flere tilfælde at overgå vigtigheden af den enkelte elevs læringsproces. I den forbindelse vurderer evalueringsgruppen at det er vigtigt at fokusere på de potentielle succesoplevelser der ligger i at eleverne gennem systematisk målfastsættelse og løbende evaluering lærer at vurdere udviklingen i egen læringsproces. På den måde udfordres eleverne i forhold til deres potentialer og behov og ikke blot i forhold til deres forudsætninger og styrkesider.

---

### **Anbefaling**

Evalueringsgruppen anbefaler at lærerne i samarbejde med eleverne fastsætter mål der udfordrer den enkelte elev i forhold til både deres forudsætninger og deres potentialer.

---

## **6.2 Fællesskabet**

De selvevaluerende lærere vægter generelt fællesskabet meget højt. Hvor enkelte lærere enten ser årgangen eller små elevgrupper som potentielle fællesskaber, sætter hovedparten af lærerne lighedstegn mellem fællesskabet og klassen. Fx skriver lærerne på Tisvilde Skole:

*Klassen som grundstruktur er ok. Fællesskabet er stadig vigtigt for succesoplevelser, og der er mulighed for at differentiere inden for klassen.*

Lærerne beskriver fællesskabet som det at have fælles oplevelser, fælles opgaver og fælles arbejde i klassen. I deres beskrivelser fremstår fællesskabet som en samværsform der har et socialt snarere end et læringsmæssigt formål. Borgeskovskolens lærere skriver fx i deres selvevalueringsrapport:

*Det er vigtigt, at den enkelte elev føler sig som en del af fællesskabet, dvs. at han/hun føler, at han/hun kan bidrage med noget til fællesskabet, samt at den enkelte føler sig som et ligeværdigt menneske på trods af forskellighederne.*

Mange lærere fremhæver at fællesskabet er med til at give eleverne succesoplevelser. Heri kan der implicit ligge at succesoplevelser har en positiv indvirkning på elevernes læringsproces, og at fællesskabet indvirker på deres alsidige personlige udvikling, men kun lærerne på Sct. Jørgens Skole giver eksplicit udtryk for at klassens fællesskab støtter elevernes læring:

*De lærer af hinandens ideer, de lærer at udvikle tanker fælles, de lærer at arbejde sammen, de lærer at fungere i et demokrati (...) hvor viljerne må bøjes mod hinanden.*

Generelt ser lærerne en sammenhæng mellem undervisningsdifferentiering og fællesskabet, men de anskuer den fra to forskellige vinkler. Nogle lærere giver udtryk for at undervisningsdifferentiering kun kan styrke den enkelte elevs læring hvis den udmøntes inden for rammerne af klassens fællesskab. Andre lærere ser et klart modsætningsforhold mellem fællesskabet og undervisningsdifferentiering. De forstår undervisningsdifferentiering som individualiseret undervisning og anser gennemførelsen af den for en trussel mod det sociale fællesskab. En lærer siger fx at hun er i et dilemma når hun skal gennemføre en differentieret undervisning fordi hun vil have fællesskabet med.

Skolelederne på de otte skoler er enige om at forholdet mellem det individuelle og fællesskabet er nuanceret. De skriver at undervisningsdifferentiering overordnet handler om at tilgodese den enkelte elevs forudsætninger og at give den enkelte elev udfordringer inden for rammerne af klassens fællesskab. På linje med lærerne ser de fællesskabet som klassen, men er i modsætning til lærerne generelt enige om at undervisningsdifferentiering hverken er i modstrid med fællesskabet eller ensbetydende med individuel undervisning. De anser forholdet for nuanceret, men uddyber det ikke ved hjælp af praksiseksempler.

En naturlig konsekvens af de selvevaluerende læreres høje vægtning af klassens fællesskab er at de generelt vælger klassen som den dominerende organisatoriske ramme for undervisningen. På tværs af de otte skoler indebærer dette valg at undervisningen i praksis tager form som klassebaseret undervisning hvor eleverne i stor udstrækning arbejder med samme indhold og materiale. Som det fremgik af kapitel 5, giver mange lærere udtryk for at de skaber udfordringer for den enkelte elev ved fx at have forskellige forventninger til forskellige elevers udbytte og løsning af den samme opgave. En anden, meget udbredt måde at gennemføre en differentieret, klassebaseret undervisning på er man ifølge lærerne at inddele eleverne i niveauer. På tværs af de selvevaluerende skoler fremhæves niveaudeling som en konkret måde at differentiere en klassebaseret undervisning på, og på en af skolerne ser lærerne udelukkende undervisningsdifferentiering som niveaudeling. I spørgeskemaundersøgelsen angiver 93 % af lærerne at de inddrager elementet niveau når de tilrettelægger en differentieret undervisning.

lagttagelser og samtaler på de otte skoler har vist at niveaudifferentiering først og fremmest praktiseres i forbindelse med klassens udfyldningsdiktat. Derudover indtænkes der niveau når lærerne sammensætter eleverne i fagligt homogene par eller grupper, og når eleverne arbejder med niveaudelt "ekstra" materiale, opdelt efter elevernes lixtal. Lærerne fremhæver ganske entydigt at dansksystemerne "Ny Diktat for Alle", "Stavevejen" og "Stav 4, 5 og 6" giver dem mulighed for

at gennemføre en differentieret undervisning i klassen. Systemerne indeholder ud over en systematisk gennemgang af dansk grammatik niveaudelte diktater og staveordsøvelser. Følgende eksempel er hentet fra undervisningsiagttagelser i en 5. klasse.

### **6.2.1 Den niveaudelte diktat**

I 5. klasse sidder eleverne i tre rækker med tomandsborde. De tager på lærerens opfordring "Stav 5" frem for at begynde på den ugentlige udfyldningsdiktat. Diktaten er opdelt i sværhedsgraderne 1, 2 og 3, og eleverne slår derfor ikke op på samme side. De bedste stavere, som udgør langt de fleste af klassens 28 elever, finder den side der indeholder niveau 3-ordene. Seks til syv elever slår op på niveau 2, og blot to elever, hvoraf den ene er en udenlandsk gæstelev, bladrer frem til ugens niveau 1-diktat. Læreren forklarer konsulenterne at eleverne forud for diktaten har arbejdet med diktatorerne i stavebogen.

Da alle elever sidder klar med diktaten, læser læreren den første sætning højt. Hun minder kort eleverne om at de skal huske at skrive formskrift så de hele tiden får øvet sig. Hun gentager langsomt og tydeligt de ord som elever på henholdsvis niveau 1, 2 og 3 skal skrive. Derefter læser hun en ny sætning op. Der er stille i klassen under oplæsningen. Enkelte gange spørger en elev læreren om hun vil gentage et ord, og et par af de svage læsere beder af og til om hjælp. Læreren giver sig roligt tid til at hjælpe dem. Hun gør af og til elever på niveau 1, 2 eller 3 opmærksomme på at de skal være ekstra vågne i forbindelse med et svært ord.

Efter et kvarter er diktatskrivningen færdig. Læreren opfordrer eleverne til at se ordene igennem i et minut. Hun går ned og hjælper en elev. Herefter beder hun eleverne bytte diktater så de hver især kan rette hinandens. De korrekte svar er angivet i hæftet, og eleverne går i gang med opgaven. Nogle bliver ret hurtigt færdige. Læreren cirkulerer rundt blandt eleverne og foreslår de elever der henholdsvis har haft for mange eller ingen fejl i de forgangne uger, at rykke ned eller op i niveau. Støjniveauet hæves en smule efterhånden som eleverne bliver færdige med at rette.

Da eleverne har rettet diktater i ti minutter, er alle med undtagelse af to par færdige. Læreren lægger op til at gå i gang med en fælles gennemgang af diktaten, men et par piger protesterer højtlydt og vil gerne have kontrolleret diktaten af læreren. Læreren løber hurtigt deres ord igennem. Derefter går en fælles gennemgang af samtlige ord i diktaten i gang på tavlen. Læreren læser et ord højt, og den elev der markerer, skal stave til ordet og gøre rede for hvad man skal være særlig opmærksom på (fx stumt d, vokallyd eller dobbeltkonsonant). Klassens svageste staver – en dyslektiker – får mulighed for at stave til næsten alle niveau 1-ordene, da klassens anden svage staver er til specialundervisning i dansk i en stor del af timen. Til gengæld kommer de gode stavere i den store niveau 3-gruppe sjældnere på banen.

Efter et kvarter er der fortsat systematisk gennemgang af diktatorerne på tavlen. Kigger man ud over klassen, ser man tre elever der læner hovedet mod bordet, to elever småsnakker, og flere piller i penallhuset, leger med blyanter eller kigger ud ad vinduet. Støjniveauet er til gengæld ikke højt. Læreren henvender sig til en dreng som hun giver udtryk for ikke er blevet hørt længe. Drengen ser ud som om han er langt væk, men han får alligevel stavet ordet korrekt.

Da samtlige ord er gennemgået på tavlen, opfordrer læreren eleverne til at strække benene og gå på toilettet. Resten af dobbelttimen tager udgangspunkt i en fælles tavlegennemgang om basale forhold ved udsagnsord. Derefter arbejder eleverne med at omskrive nutidsord til datid i "Stav 5". De elever der bliver hurtigt færdige, læser frilæsningsbøger.

Efter timen forklarer læreren konsulenterne at differentieringen både kommer til udtryk i diktatens niveaudeling, i elevernes mulighed for at rykke op og ned i niveau og sidst, men ikke mindst i rettefasen hvor hun hører alle klassens elever. Hun pointerer dog som de fleste selvevaluerende lærere at alle hendes elever som hovedregel skal følges ad i Stav 5 – selvom især en enkelt pige godt kan lide at lave forud i hæftet. At eleverne skal følges ad, skyldes at læreren anser det for vigtigt at alle elever er med i den fælles gennemgang; især fordi der er nogle regler som hun synes er gode at få gennemgået i fællesskab. Der sidder fx stadig nogle elever som ikke kan huske forskel på udsagnsord og navneord, og de elever vil ifølge læreren ikke få noget ud af undervisningen medmindre stoffet bliver gennemgået på tavlen. Det fremgår dog ikke tydeligt hvorfor hele klassen skal have repeteret reglerne. Læreren forklarer efterfølgende konsulenterne at hun ser et læringsudbytte i den rette samarbejdsrelation: Eleverne skal have fornemmelse af hinanden og vænnes til at give og modtage. Hun sætter derfor oftest klassens kvikkeste dreng sammen med en dreng der er dyslektiker. Den kvikke dreng ved at han er god til at stave, og ved at hjælpe den anden dreng får han en formidlerrolle og finder derved ud af hvorfor han selv er god til at stave.

### **6.2.2 Den klassebaserede undervisning**

Diktatforløbet er især karakteriseret ved at klassens elever niveaudeles, men at de alle arbejder med samme materiale og indhold. Alt stof gennemgås fælles på tavlen, men læreren benytter – i modsætning til læreren i Lindgren-forløbet – heterogen pardannelse til at skabe udfordringer for den enkelte elev. Diktaten bliver brugt som led i elevernes stavetræning og ikke som et diagnostisk testredskab der søger at afdække elevernes fejltyper.

Mange selvevaluerende lærere fremhæver den niveaudelte diktat som et eksemplarisk forsøg på at skabe udfordringer for den enkelte elev. De fleste lærere benytter diktaten som led i elevernes stavetræning, og mange lærere understreger over for deres elever at de både kan rykke op og ned i sværhedsgrad: Hvis man gentagne gange har mere end to til tre fejl, rykker man ned, og hvis

man ikke har fejl, rykker man op. Underforstået gør lærerne altså deres elever opmærksomme på at diktaten ikke fastholder dem på et bestemt niveau.

Evalueringsgruppen hæfter sig først og fremmest ved en gennemgående tendens på skolerne til at den niveaudelte diktat indgår som et fast, oftest ugentligt element i danskundervisningen på mellemtrinnet. Dette skyldes muligvis at dansksystemerne lægger op til at hvert afsnit i danskhæftet afsluttes med en udfyldningsdiktat. Lærerne benytter sjældent diktaten som et diagnostisk redskab til at afdække elevernes fejltyper med og dermed heller ikke muligheden for at gøre eleverne bevidste om hvad de skal være særlig opmærksomme på i forbindelse med deres individuelle stave-træning – endsige til at sætte mål.

Differentieringen i niveau kommer hyppigst til udtryk i de tilfælde hvor niveaudelingen i sig selv ikke distraherer eller hindrer klassens fælles danskforløb: De niveaudelte diktater tager udgangspunkt i et fælles materiale for alle elever, og de foregår både inden for en fælles tidsramme og i et fælles rum. Ekstrakasserne inddelt efter elevernes lixtal muliggør at de elever der bliver hurtigt færdige med en fælles opgave, fortsat kan deltage i det fælles danskforløb uden at være "forud" for resten af klassen. Dette forhold forklarer muligvis det faktum at 89 % af lærerne i spørgeskemaundersøgelsen svarer at de ofte anvender samlet klasseundervisning hvor eleverne arbejder individuelt. Af disse lærere svarer 98 % at de oplever at det i nogen grad eller i høj grad er muligt at anvende undervisningsdifferentiering i forbindelse med denne undervisningsform.

Netop i undervisningsforløb præget af niveaudifferentiering nedtoner lærerne betydningen af elevernes forskellighed ved at fremhæve klassens fællesskab og elevernes faglige og sociale homogenitet. I diktatforløbet beskrevet ovenfor vælger læreren fx konsekvent at alle elever skal gennemgå alt fælles selvom de i udgangspunktet er niveaudelt. Ikke alle lærere vælger at gennemgå samtlige staveord på tavlen. I flere tilfælde retter læreren diktaterne hjemme eller i løbet af timen. Eleverne får diktaten tilbage og retter eventuelle fejl. Men de fleste lærere giver udtryk for at det er vigtigt for dem at føle at alle elever har været igennem det hele.

Nedtoningen af forskellighed og markeringen af homogenitet kommer også til udtryk når lærerne pointerer at alle elever kan "rykke op og ned" i en niveaudelt diktat. Alle klassens elever bliver følgelig potentielt gode og dårlige stavere hvorved kategorierne "gode og dårlige stavere" i sig selv bliver opløst og gjort ikke-statiske. Flere lærere understreger desuden at den niveaudelte diktat er med til at give alle elever en succesoplevelse; for selvom eleverne er bevidste om at diktaterne er inddelt i sværhedsgrader, sammenligner eleverne ifølge lærerne ikke deres individuelle evner til at stave. De sammenligner tværtimod antallet af fejl på tværs af niveauerne, og som flere lærere pointerer, kan man sagtens have nul fejl i diktaten selvom man er en svag staver. En enkelt lærer opmuntrer indirekte eleverne til at spejle sig i hinandens antal af fejl ved hver uge at udregne og

notere klassens "gennemsnit" på tavlen. Elevernes individuelle fejl på tværs af indholdsmæssigt usammenlignelige niveauer omsættes derved til klassens gennemsnitlige fejl. Denne systematiske opprioritering og markering af klassens homogenitet rummer en risiko for at eleverne får en forestilling om at forskelle skal utydeliggøres. Dette kan udgøre et grundlæggende problem i forhold til at arbejde med forskellige mål for eleverne.

---

### **Anbefaling**

Evalueringsgruppen anbefaler at lærerne skaber et læringsmiljø hvor eleverne anerkender at de er ligeværdige, men at de har forskellige forudsætninger og potentialer.

---

Flere lærere tager konsekvensen af at det kan være svært for alle elever at følge med klassen. Som det fremgik af Lindgren-forløbet i forrige kapitel, gav læreren de svage læsere en ekstra hånd med læsningen mens de andre elever gav sig i kast med pararbejdet. Ofte forsøger lærerne at "tids- og mængdedifferentiere". Tids- og mængdedifferentieringen sikrer at ingen elever kommer forud eller bagud, og den foregår typisk i forbindelse med elevernes hjemmearbejde. En dansklærer i en 6. klasse fortæller fx at alle hendes elever har læst romanen "Skammerens Datter" som led i et fælles danskforløb. Klassens to specialundervisnings elever har fået en hel måned til at læse bogen, hvorimod de andre elever kun har fået to uger. Læreren siger imidlertid at tidsdifferentieringen aldrig bliver helt retfærdig eftersom nogle af de allerbedste læsere kan læse bogen på to dage. Hun konkluderer dog at de kvikke altid vil finde udfordringer andre steder, fx ved at læse nogle flere bøger hjemme. Pendanten til tidsdifferentiering er mængdedifferentiering. I stil med læreren i Lindgren-forløbet forklarer lærerne på de fleste skoler at de ikke forventer at deres elever skriver lige fyldestgørende stile, referater og boganmeldelser. Nogle elever har gjort sig umage hvis de blot har skrevet tre sætninger, mens andre med lethed skriver flere sider. Fælles for tids- og mængdedifferentiering er at de opstiller kvantitative mål for elevens læring, og at disse mål fungerer som en mekanisme der skal sikre at alle elever kan følge med klassen. Men den udstikker vel at mærke ikke rammerne for elevernes læringsproces. Læreren kendskab og kvalitative forventninger til *hvordan* den enkelte elev bedst muligt udfordres, bliver omsat til kvantitative krav om *hvor meget* og *hvor længe*.

Evalueringsgruppen understreger sin accept og anerkendelse af klassen som grundstruktur, af klassen som organisationsform og af klassebaseret undervisning. Men den understreger også vigtigheden af at klassen som organisationsform og klassebaseret undervisning er et *bevidst valg* der er taget fordi det betragtes som det mest velegnede didaktiske valg. Heri ligger at klassen har en

læringsmæssig relevant betydning, og at der ikke alene er tale om et socialt fællesskab, men også om et fagligt relevant fællesskab.

---

### **Anbefaling**

Evalueringsgruppen anbefaler at lærerne skelner mellem klassen som en ramme for læring og en ramme om det sociale fællesskab, og at de vælger organisationsform ud fra formålet med undervisningen.

---

Dette kapitel indeholder tværgående analyser af evalueringens centrale temaer. Kapitlet skitserer først de deltagende skolars egne fremtidsvisioner og undersøger derefter sammenhængen mellem lærernes forståelse, tilrettelæggelse og praksis i forhold til begrebet undervisningsdifferentiering. Til sidst giver evalueringsgruppen anbefalinger til hvordan skolerne kan styrke arbejdet med at tilrettelægge og gennemføre en differentieret undervisning. Disse anbefalinger skal læses i sammenhæng med de øvrige kapitlers konklusioner og anbefalinger.

## 7.1 Fremtiden set med skolernes øjne

Med afsæt i de selvevaluerende læreres og lederes beskrivelser af hvad der hæmmer og fremmer gennemførelsen af et differentieret undervisningsforløb, beskriver dette afsnit skolernes fremtidsvisioner.

### 7.1.1 Vilkår og udviklingsperspektiver

Lærere og ledere på de otte skoler fremhæver teamsamarbejde og fleksibel tilrettelæggelse som vilkår der særligt fremmer en differentieret undervisning. Som hæmmende for tilrettelæggelsen af en differentieret undervisning fremhæver lærere og ledelser generelt utilstrækkelige ressourcer. Her tales der generelt om ressourcer eller vilkår som fx flere gruppe- og værkstedsrum, flere computere og tolærerordninger – alt sammen noget der kræver flere økonomiske midler til folkeskolen. Derudover efterlyser lærerne især mere tid til en række aktiviteter såsom pædagogiske diskussioner, fælles planlægning og elevsamtaler.

Mens nogle lærere og ledere betragter mangel på ressourcer og tid som stopklodser for deres udvikling, kommer andre med mere konkrete bud på hvad man kan gøre under de givne vilkår. Her tager lærerne og lederne udgangspunkt i hvad de selv kan gøre, dvs. hvilke interne ressourcer de kan udnytte på en anden eller bedre måde.

De selvevaluerende lærere har givet deres bud på hvordan ideelle undervisningsforløb ville kunne se ud. Evalueringsgruppen er af den opfattelse at disse forløb i stor udstrækning kan realiseres inden for de eksisterende rammer. Lærerne selv deler sig imidlertid i to grupper. Den ene gruppe ser de eksisterende vilkår som stopklods for at realisere deres ideelle undervisningsforløb.

Den anden gruppe ser i høj grad hvilke muligheder på skolen, hos ledelsen og lærerne der kan aktiveres for at realisere deres ideelle undervisningsforløb og visioner for undervisningen i øvrigt. Fx skriver de selvevaluerende lærere på Juulskovskolen:

*Det er kun os selv, der er stopklods for at udføre forløbet i praksis.*

Denne indstilling gælder ikke kun det konkret beskrevne undervisningsforløb. Tværtimod skriver lærerne følgende om undervisningsdifferentiering mere generelt:

*Der er ingen undskyldning for ikke at gennemføre en undervisningsdifferentiering i mere udstrakt grad, end vi allerede gør. De eneste, vi kan give 'skylden', er os selv!*

Denne skoles lærere og ledelse ser på linje med flere andre en række muligheder for hvordan skolen selv kan forbedre vilkårene for undervisningsdifferentiering, og hvordan skolen samlet set kan støtte lærernes bestræbelser på at udmønte undervisningsdifferentiering i praksis. Også lærerne på Grundtvigsskolen skriver:

*"Ud over de fysiske rammer i indeværende år er der ikke noget, der forhindrer, at vi differentierer vores undervisning."*

men de fremhæver samtidig at:

*"... skolen mangler en pædagogisk diskussion, der kan beskrive, hvad praksis skal være på området. Gerne med konkrete forslag til hvordan".*

---

## **Anbefaling**

Evalueringsgruppen anbefaler at skolerne på baggrund af en systematisk analyse vurderer om der er en tilfredsstillende sammenhæng mellem de opgaver skolerne prioriterer, kvaliteten af opgaveløsningen og den tid der anvendes på de enkelte opgaver. På baggrund af en sådan analyse anbefales skolerne at tage deres prioriteringer op til revision.

---

### **7.1.2 Skolernes fremtidsvisioner**

Dette afsnit indeholder nogle af de deltagende skolers egne bud på hvordan man fremover kan arbejde videre med undervisningsdifferentiering. Eksemplerne er udvalgt fordi de er konstruktive forslag til hvad man konkret kan gøre inden for folkeskolens nuværende rammer og under de

givne vilkår. Nogle forslag er formuleret af skoleledere, andre af lærerne. Lærernes beskrivelser af hvad der kan gøres, tager ofte afsæt i deres daglige bestræbelser på at leve op til hvad de forstår ved undervisningsdifferentiering.

Både lærere og ledere på de selvevaluerende skoler giver udtryk for at der er behov for en fælles pædagogisk diskussion af undervisningsdifferentiering lokalt på den enkelte skole. Mange lærere efterlyser også retningslinjer for eller forslag til hvad lærerne kan gøre i praksis. Her er det centralt at lærerne ønsker at ledelsen tager initiativ til og understøtter disse aktiviteter. Mange lærere efterlyser i øvrigt mere pædagogisk sparring eller flere initiativer fra ledelsen i forhold til forskellige områder. Om teamsamarbejdet skriver lærerne på Grundtvigsskolen fx:

*Der burdes laves en standardiseret mødestruktur for team, hvor der f.eks. var udstukket nogle retningslinjer for, hvilke emner man **skulle** diskutere. Desuden bør ledelsen følge op på disse møder.*

Citatet berører også en anden problemstilling, nemlig hvordan man prioriterer hvad der tales om på teammøder inden for en given tidsramme i forhold til de enkelte møder og i forhold til antallet af møder over et år. Grundtvigsskolens lærere skriver også i deres selvevalueringsrapport at det er vigtigt at lærerne prioriterer at mødes, og foreslår konkret:

- *En fast dag, hvor alle lærere er på skolen til kl. 16.00.*
- *En fast dag, hvor al undervisning begynder kl. 9.00, og alle lærere mødes kl. 8.00.*
- *Der kunne indlægges dage, hvor skolen var "elevfri", og lærerne mødes og planlægger og holder møde.*

Disse lærere har fokus på hvordan og til hvad de bruger tiden. I tråd hermed skriver lærerne på Sct. Jørgens Skole at en fremadrettet udvikling med fokus på undervisningsdifferentiering forudsætter at lærerne indstiller sig på en anderledes, men ikke større arbejdsbyrde.

Mens lærerne ønsker flere initiativer og mere pædagogisk sparring fra ledelsens side, fremhæver ledere under interview og i selvevalueringsrapporter at de selv ser et potentiale i at ledelsen stiller større krav og er mere deltagende i forhold til teamsamarbejde og selve undervisningen. Fx skriver ledelsen på Tisvilde Skole i sin selvevalueringsrapport:

*Lærernes forventninger til ledelsen på dette område er også ved at skifte. Ledelsen kan godt stille større krav og udvise større interesse. En sådan feedback kan på sigt bringe udviklingen videre.*

Denne skoles ledelse fremhæver i øvrigt forholdet mellem lærere og ledelse som vigtigt for at kunne leve op til folkeskolelovens bestemmelser om undervisningsdifferentiering:

*Det er i høj grad fremmede i forhold til at kunne leve op til paragraffen, at vi har en flad struktur med et tæt samarbejde. Den lidt uformelle måde at gøre tingene på er et udtryk for en høj grad af tillid til medarbejderne, hvor vi alligevel har stor indsigt i, hvad der foregår. På den anden side giver denne struktur måske et mindre problem i det øjeblik, hvor ledelsen kunne tænke sig at være mere kontrollerende.*

Flere lærere fremhæver også løbende evaluering som vigtigt i en fremadrettet udvikling af undervisningsdifferentiering. Nogle lærere ønsker at ledelsen udarbejder retningslinjer for løbende evaluering, andre at teamet gør det.

Generelt ser lærerne gerne tolærerordninger indført i langt højere grad end tilfældet er. Der er imidlertid kun ganske få bud på hvordan dette ville kunne lade sig gøre uden flere økonomiske midler. Et konkret bud er at der skabes mulighed for tolærerordninger gennem en mere fleksibel anvendelse af den tid der er til rådighed.

De lærere og ledere der formulerer konkrete bud på hvordan man fremover kan arbejde videre med undervisningsdifferentiering inden for de eksisterende rammer og under de givne vilkår, ser primært uudnyttede ressourcer hos sig selv og hinanden. Nogle fremhæver også holdningsændringer som centrale, blandt andet med hensyn til ledelsens rolle og med hensyn til prioritering af mødetiden for teamsamarbejdet. Selvevalueringsrapporterne og interviewene indeholder imidlertid også eksempler på at både lærere og ledere ser uudnyttede ressourcer hos forældrene. Fx giver en skoles ledelse under et interview udtryk for at forældrene har en vigtig viden om og indvirkning på eleverne som i høj grad vil være relevant at udnytte. Dette kan fx ske ved at forældrene under nærmere definerede omstændigheder får mulighed for at deltage i undervisningen.

## **7.2 Tværgående analyse**

De foregående kapitler beskriver og analyserer evalueringens centrale temaer hver for sig. Dette afsnit fokuserer på overordnede sammenhænge mellem dem. Et gennemgående træk i evalueringen er at der er en diskrepans mellem lærernes overordnede forståelse af begrebet undervisningsdifferentiering og den forståelse der kommer til udtryk når lærerne taler om deres tilrettelæggelse og gennemførelse af en differentieret undervisning. Evalueringsgruppen har derfor i løbet af rapporten formuleret en række anbefalinger der opfordrer skolerne til i højere grad at reflektere over deres grundlæggende antagelser om og forståelser af undervisningsdifferentiering og af de faktorer der influerer på dens gennemførelse og tilrettelæggelse. Det er med dette sigte at evaluerings-

gruppen problematiserer lærernes overordnede forståelse af undervisningsdifferentiering som en række differentieringsformer. Andre forhold kunne også være fremhævet, men netop denne dimension relaterer til centrale problemstillinger på tværs af evalueringen. Til slut præsenteres nogle andre tværgående temaer som evalueringsgruppen finder væsentlige for at skolerne kan tilvejebringe en differentieret undervisning.

### **7.2.1 Sammenhæng mellem forståelse, tilrettelæggelse og praksis**

Lærerne omtaler generelt Fælles Mål som et vigtigt udgangspunkt for tilrettelæggelsen af undervisningen – ikke mindst i udarbejdelsen af årsplanen for det enkelte fag – og Fælles Mål synes at have en central placering i mange dansklæreres bevidsthed. Fx har en lærer indarbejdet de fælles mål i sit samtalskema for lærer-elev-samtaler.

Generelt tager lærerne udgangspunkt i Fælles Mål og derefter i undervisningens indhold eller tema. I tilrettelæggelsen af det daglige undervisningsforløb spiller Fælles Mål en mere indirekte rolle. Fx skriver lærerne på Grundtvigsskolen i deres selvevalueringsrapport:

*Grundlæggende tager vi (i hvert fald i årsplanlægningen) udgangspunkt i 'Fælles Mål'. Når vi kommer til det konkrete undervisningsforløb, kan der være forskellige faktorer, der bliver styrende for undervisningens tilrettelæggelse.*

Overvejelser over hvordan undervisningen skal differentieres, kommer ifølge lærerne først ind i forbindelse med deres valg af undervisningsmaterialer, organisering og produkt. Fx skriver lærerne på Sct. Jørgens Skole i deres selvevalueringsrapport:

*Vi tilrettelægger ikke med udgangspunkt i differentieret undervisning. Vi tænker på klassens mål/emne/projekt ... og derefter tænker vi på differentiering i forløbet.*

Denne gruppe lærere understreger efterfølgende at der ikke er tale om en fast cyklus i tilrettelæggelsen fordi de enkelte valg er gensidigt afhængige. Det er evalueringsgruppens indtryk at denne cyklus er et godt billede på den gængse tilrettelæggelsespraksis på skolerne. Billedet svarer også til resultaterne fra spørgeskemaundersøgelsen hvor lærerne giver udtryk for at de inddrager forskellige elementer når de tilrettelægger en differentieret undervisning.

Lærerne giver altså selv udtryk for at de ikke i udgangspunktet tilrettelægger undervisningen med differentiering for øje, men at de senere inddrager den i deres overvejelser om fx materialer, organisation, udtryksformer og produktvalg. Dette stemmer overens med at lærerne i høj grad knytter deres forståelse af undervisningsdifferentiering til en række måder at differentiere på, fx materia-

ledifferentiering, forventningsdifferentiering, tids- og mængdedifferentiering og differentiering i niveau og sværhedsgrader.

Mange lærere har fx fremhævet den niveaudelte diktat som en måde at gennemføre en differentieret undervisning på. Her bliver differentieringsbegrebet knyttet til en enkelt differentieringsform hvor elevernes generelle udbytte ikke ser ud til at blive inddraget i bredere og mere langsigtede overvejelser om undervisningens tilrettelæggelse.

Andre lærere beskriver først og fremmest undervisningsdifferentiering som en undervisning hvor der arbejdes med åbne spørgsmål og opgaver, og hvor læreren har forskellige forventninger til elevernes udbytte. Lærerne fremhæver her at der er mange mulige løsninger på en åben opgave og mange mulige svar på et åbent spørgsmål i modsætning til lukkede opgaver og spørgsmål hvor der kun er ét facit eller rigtigt svar. Lærerne på Borgeskovskolen skriver fx i deres selvevalueringsrapport:

*Vi forstår især undervisningsdifferentiering som en undervisning, hvor der arbejdes med åbne spørgsmål og åbne opgaver, der kan løses på flere niveauer.*

I forbindelse med differentieringsformerne taler mange lærere om *grader af undervisningsdifferentiering* hvor variationen i undervisningen afgør graden af differentieringen. Nedenstående citat fra selvevalueringsrapporten fra Tisvilde Skoles lærere er et eksempel på en beskrivelse af undervisningsdifferentiering med vægten lagt på variation af undervisningen:

*Vi forstår begrebet undervisningsdifferentiering som variation af undervisningen (...). Der bør differentieres både m.h.t. indhold, metoder, materialer, organisering og tid afhængigt af det enkelte arbejdsområde og elevgruppen. Variationen af undervisningen er afgørende for, at eleverne kan udvikle sig bedst muligt.*

Evalueringsgruppen savner en tydelig angivelse af hvordan de enkelte differentieringsformer tager udgangspunkt i den enkelte elevs behov og forudsætninger. Lærernes konkrete forståelse af undervisningsdifferentiering som en varieret undervisning rummer mange differentieringsformer, men variationen i undervisningen sikrer ikke i sig selv at den enkelte elev imødekommes og udfordres på alle felter hvis der ikke sættes mål for den enkelte elevs læring. Niveaudifferentiering gennem valg af opgaver og materialer inddelt i forskellige sværhedsgrader kan være med til at begrænse fagligheden til spørgsmål om at udvikle konkrete færdigheder på bestemte niveauer. Og en differentieret undervisning der hovedsageligt bygger på åbne spørgsmål og åbne opgaver uden målfastsættelse, løbende evaluering og faglige kriterier for "det gode svar eller den gode opgave", kan medføre at eleven ikke udfordres tilstrækkeligt.

Både undervisningsvejledningen til Fælles Mål, Inspiration til Undervisningsdifferentiering og den pædagogiske faglitteratur fremhæver at undervisningsdifferentiering ikke er en bestemt undervisningsform eller -metode, og lovens § 18, stk. 1 lægger vægt på variation i både undervisnings- og arbejdsformer, metoder, undervisningsmidler og stofudvælgelse. Samtidig fremgår det (jf. kapitel 3 og 5) at elevinddragelsen og samarbejdet om målfastsættelse og den løbende evaluering er forudsætninger for tilrettelæggelsen og gennemførelsen af en differentieret undervisning. I forhold til disse betragtninger har lærerne en smal forståelse af begrebet undervisningsdifferentiering.

---

### **Anbefaling**

Evalueringsgruppen anbefaler at ledelsen drøfter med lærerne i hvilket omfang målene for den enkelte elev skal være styrende for tilrettelæggelsen og gennemførelsen af undervisningen.

---

### **7.2.2 Andre tværgående temaer**

#### *Skoleledelse*

Evalueringsgruppen vurderer at folkeskolen bør udfordre sit syn på ledelse. Denne pointe findes også i OECD's rapport fra foråret 2004 om folkeskolen. Der er blandt andet tale om en uhenigtsmæssig forståelse af tillid og kontrol som hinandens modsætninger. Lovens § 18, stk. 2 fastlægger lederens pligt til at sikre en differentieret undervisning. Evalueringsgruppen mener ikke at dette kan gøres kvalificeret uden et element af kontrol forstået som en kvalificeret indsigt i hinandens intentioner og handlinger med henblik på sparring og løbende dialog. Gensidig tillid mellem lærer og ledelse er en forudsætning for ledelsens kvalificerede indsigt i og sparring om undervisningen, og dette er igen en forudsætning for at ledelsen kan efterleve sit ansvar i § 18, stk. 2.

#### *Elevinddragelse, målfastsættelse og løbende evaluering*

Folkeskolen bør udfordre sin forståelse af hvad målfastsættelse og evaluering er. Rapporten har anbefalet at der oparbejdes en større systematik omkring den løbende evaluering, og at evalueringens resultater tænkes i forhold til elevernes progression. Evalueringens dokumentation har vist at eleverne generelt har en afventende adfærd i forhold til lærerens initiativer, og at lærerrollen er karakteriseret ved at læreren oftest tager rollen som den der igangsætter, instruerer og binder et undervisningsforløb sammen. Evalueringsgruppen har anført at denne rolleforståelse blandt andet bevirker at lærerne har svært ved at skabe plads til lærer-elevsamtaler i undervisningen. En forudsætning for at eleven kan få en mere aktiv rolle i sin egen læreproces er at eleven kender målene og selv forpligtes på at forfølge dem, og at lærerne gentænker deres rolle. Arbejdet med målfast-

sættelsen skal sikre at eleven bliver i stand til at arbejde selvstændigt, og at læreren herigennem får frigjort ressourcer til arbejdet med den enkelte elev.

#### *Kendskabet til den enkelte elev*

OECD's rapport fra foråret 2004 om folkeskolen i Danmark fremhæver at lærerne ikke kan pege på kilden til deres viden om elevernes standpunkt og udviklingsbehov. I denne evaluering har evalueringsgruppen tilsvarende anbefalet at lærerne anvender en større grad af systematik i forbindelse med deres tilegnelse af viden om den enkelte elev.

#### *Klassens læringsmæssige betydning*

Evalueringsgruppen har givet udtryk for at det er vigtigt at skolerne overvejer klassens læringsmæssige betydning. I den forbindelse bør lærerne diskutere hvilke andre former for fællesskab inden for klassen og på tværs af klasser der bedst kan imødekomme forholdet mellem undervisningens indhold og elevernes læring. Evalueringsgruppen vurderer at lærerne bør udfordre deres forståelse af klassebegrebet i forhold til undervisningsdifferentiering. De bør forholde sig til om og under hvilke omstændigheder fællesskabet gavner både de sociale relationer og elevernes læring.

#### *Manglen på tid*

Lærerne og til dels ledelserne har i en række sammenhænge fremhævet mangel på tid som en hæmmende faktor for undervisningsdifferentiering og for andre forhold der har betydning for undervisningsdifferentiering. Det gælder ikke mindst for lærernes samarbejde om undervisningens tilrettelæggelse og deres mulighed for at føre individuelle samtaler med eleverne. Evalueringsgruppen tvivler ikke på at folkeskolen har mange og tidskrævende opgaver, og ønsker heller ikke at signalere at der er tid tilovers til flere opgaver. Men gruppen vil gerne opfordre skolerne til at overveje om den tid der bruges på de mange opgaver, giver det ønskede udbytte.

#### *Fælles forståelse af undervisningsdifferentiering*

Der er efter evalueringsgruppens vurdering tale om en usikkerhed blandt flere lærere om de pædagogiske og didaktiske konsekvenser af at skulle tilrettelægge og gennemføre en differentieret undervisning. Spørgeskemaundersøgelsen peger ikke på et behov for yderligere afklaring af begrebet, men lærere på de otte selvevaluerende skoler har udtrykt usikkerhed eller har haft så forskellige opfattelser af begrebet at det bør foranledige den enkelte skole til at gå ind i mere systematiske og konkrete overvejelser om hvad lærere og ledelse forstår ved undervisningsdifferentiering. Flere af de selvevaluerende lærere fremhæver desuden at selvevalueringsprocessen har været med til at sætte overvejelser i gang som har været givende og har udfordret eller nuanceret deres forståelse af begrebet.

I arbejdet med denne evaluering har evalueringsgruppen haft rig lejlighed til at diskutere de samme begreber og problemstillinger som skolerne er blevet bedt om at diskutere. I den forbindelse har evalueringsgruppen set nærmere på de måder hvorpå krav og forventninger til en differentieret undervisning er formuleret fra centralt hold, og er stødt ind i nogle uklarheder. Hvad vil det egentlig sige at undervisningen skal "tage udgangspunkt i den enkelte elevs behov og forudsætninger", at undervisningen "svarer til den enkelte elevs behov og forudsætninger", og at den skal "rumme udfordringer for alle elever"? På hvilke måder er elevernes potentialer tænkt ind i disse udsagn?

Når det drejer sig om undervisning i afgrænsede og definerede færdigheder (som det at kunne stave), har spørgsmålet måske ikke den store relevans, for her kan man gennem diagnostisk materiale afdække elevens forudsætninger. Man kan desuden gå ud fra at eleven har brug for at blive en bedre staver, og at dennes staveudvikling må tage udgangspunkt i at han eller hun udfordres i forhold til de forudsætninger han eller hun har. Men når det drejer sig om undervisning i fag og i problemstillinger af mere kompleks art, hvordan skal så kravet om at tage udgangspunkt i den enkelte elevs forudsætninger forstås og praktiseres? Måske har den enkelte elev også brug for i sin personlige og faglige udvikling at *møde udfordringer der rækker ud over dennes aktuelle forudsætninger*.

Det er evalueringsgruppens opfattelse at undervisningsdifferentiering som styrende princip i tilrettelæggelsen af undervisningen vil kunne styrkes, ikke mindst ved at Undervisningsministeriet tager initiativ til at afklare hvordan undervisningsdifferentieringens centrale begreber skal forstås – både i forhold til svage og stærke elever.

---

### **Anbefaling**

Evalueringsgruppen anbefaler at Undervisningsministeriet præciserer hvad undervisningsdifferentieringens centrale begreber konkret henviser til, og hvordan relationerne mellem dem skal forstås. En sådan afklaring må gerne lægge op til en undervisning der udfordrer alle elever til at udvikle både viden og færdigheder, lyst og nysgerrighed til at tage udfordringer op som rækker ud over den enkelte elevs aktuelle faglige og personlige forudsætninger.

---



## Oversigt over anbefalinger

Denne oversigt indeholder alle rapportens anbefalinger inddelt efter hvem de henvender sig til. Formålet er at give et overblik over anbefalingerne og at gøre det muligt for de institutioner der medvirker i evalueringen, at finde de anbefalinger der er relevante for dem. Efter hver anbefaling er der en henvisning til det afsnit i rapporten der redegør for baggrunden og formålet med anbefalingen.

### Evalueringsgruppen anbefaler at skolerne:

- indfører en større grad af systematik og skriftlighed i forbindelse med lærernes løbende iagttagelser og behandlingen af disse på teammøderne (4.2)
- prioriterer tid til faglig og pædagogisk sparring med fokus på at udvikle en undervisning der udfordrer alle elever. Dette indebærer at alle lærere forpligtes på at bidrage fag-fagligt og faglig-pædagogisk i forbindelse med fagteamenes arbejde (4.3)
- styrker specialcentrenes muligheder for at støtte lærernes tilrettelæggelse af en differentieret undervisning ved at en del af deres arbejdsindsats flyttes fra hold- og eneundervisning af fagligt svage elever til en konsultativ indsats med fokus på hvordan forskellige undervisningsformer, materialer og lignende kan støtte disse elevers deltagelse i normalundervisningen (4.6)
- udarbejder principper for anskaffelse af materialevalg der tager udgangspunkt i forskellige tilgange til undervisning og læring (4.7)
- udarbejder en strategi og handleplan for hvordan det pædagogiske servicecenter kan videreudvikles til videncenter for pædagogiske og didaktiske forhold (4.7)
- sikrer at fagteamene og medarbejderne i det pædagogiske servicecenter i deres vejledning af kollegerne inddrager forpligtelsen til at vælge materialer der byder på relevante faglige og personlige udfordringer for den enkelte elev (4.7)
- formulerer retningslinjer for indretningen af undervisnings- og læringsrum der understøtter princippet om undervisningsdifferentiering. Ansvar for udmøntningen af principperne tillægges teamene (4.8)

- sikrer undervisnings- og organisationsformer der gør det muligt at læreren som en integreret del af undervisningen gennemfører fagligt orienterede og evaluerende samtaler med enkelte elever (5.2.2)
- på baggrund af en systematisk analyse vurderer om der er en tilfredsstillende sammenhæng mellem de opgaver skolerne prioriterer, kvaliteten af opgaveløsningen og den tid der anvendes på de enkelte opgaver. På baggrund af en sådan analyse anbefales skolerne at tage deres prioriteringer op til revision (7.1.1).

#### **Evalueringsgruppen anbefaler at lærerne:**

- konkretiserer og synliggør deres forventninger til den enkelte elev og sikrer at elevens egen vurdering kommer i spil (5.1.2)
- opstiller relevante faglige kriterier som gør formålet med undervisningen tydeligt for eleverne og hjælper dem til at blive konstruktive medspillere i tilrettelæggelsen af deres egen læreproces (5.1.2)
- i deres tilrettelæggelse af undervisningen i højere grad samarbejder med forældrene for at få et bredt kendskab til den enkelte elev (6.1)
- i samarbejde med eleverne fastsætter mål der udfordrer den enkelte elev både i forhold til dennes forudsætninger og potentialer (6.1.2)
- skaber et læringsmiljø hvor eleverne anerkender at de er ligeværdige men at de har forskellige forudsætninger og potentialer (6.2.2)
- skelner mellem klassen som en ramme for læring og en ramme om det sociale fællesskab, og at de vælger organisationsform ud fra formålet med undervisningen (6.2.2).

#### **Evalueringsgruppen anbefaler at skolernes ledelser:**

- sætter en systematisk og involverende proces i gang med det formål at formulere en fælles forståelse af begrebet undervisningsdifferentiering på skolen (4.1.2)
- sikrer at samarbejdet om tilrettelæggelsen af en differentieret undervisning er et tema der indgår i alle teamsamtaler (4.1.2)
- sikrer et skolemiljø hvor pædagogisk sparring er en naturlig del af den pædagogiske praksis – både kollegialt og i forholdet mellem medarbejdere og ledelse (4.1.3)
- tager initiativ til udarbejdelse af en faglig kompetenceprofil for alle lærere. Profilen er dels kendt af lærerteamet, og lægges dels til grund for lærernes efteruddannelse. Denne anbefaling har som formål at sikre at den nødvendige faglighed er til stede, og at den udnyttes i arbejdet med undervisningsdifferentiering (4.3)
- tager initiativ til udarbejdelse retningslinjer for hvordan den løbende evaluering anvendes som et redskab der i bred forstand er med til at sikre en progression i elevernes læring (4.5)
- tager initiativ til udarbejdelse af retningslinjer for hvordan evalueringresultater kan fungere som relevant dokumentation i lærernes dialog med ledelse og forældre (4.5)

- drøfter med lærerne i hvilket omfang målene for den enkelte elev skal være styrende for tilrettelæggelsen og gennemførelsen af undervisningen (7.2.1).

**Evalueringsgruppen anbefaler at kommunerne:**

- organiserer ledelsesstrukturen sådan at det bliver muligt for skolernes ledelse at opprioritere det pædagogiske ledelsesansvar (4.1.3)
- i samarbejde med skolerne fastlægger fælles retningslinjer og udvælger redskaber for den løbende evaluering af elevernes udbytte af undervisningen (5.2.2).

**Evalueringsgruppen anbefaler at CVU'er og forskningsinstitutioner:**

- støtter lokale bestræbelser på at udvikle brugbare evalueringsformer ved at sætte relevante udviklings- og forskningsprojekter i gang (5.2.2).

**Evalueringsgruppen anbefaler at Undervisningsministeriet:**

- igangsætter udviklingsarbejder og forskning der fokuserer på sammenhængen mellem fleksibel tilrettelæggelse og den måde undervisningsdifferentiering praktiseres på (4.4)
- præciserer hvad undervisningsdifferentieringens centrale begreber konkret henviser til, og hvordan relationerne mellem dem skal forstås. En sådan afklaring må gerne lægge op til en undervisning der udfordrer alle elever til at udvikle både viden og færdigheder, lyst og nysgerrighed til at tage udfordringer op som rækker ud over den enkelte elevs aktuelle faglige og personlige forudsætninger (7.2.2).



## Kommissorium

### Evaluering af undervisningsdifferentiering i folkeskolen

Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) har med sin handlingsplan for 2003 besluttet at evaluere undervisningsdifferentieringen i folkeskolen. Dette kommissorium redegør for evalueringens formål, organisering og metode.

### Undervisningsdifferentiering ifølge loven

Med folkeskoleloven fra 1993 blev undervisningsdifferentiering for første gang gjort til et bærende princip for hele folkeskolens undervisning. Indtil da var lovens differentieringsbegreb knyttet til mere organisatorisk prægede tiltag som fx kursusdeling og prøveniveauer. Folkeskolelovens krav om undervisningsdifferentiering tager udgangspunkt i formålsparagraffens formulering om at undervisningen skal medvirke til den enkelte elevs alsidige personlige udvikling. Kravet bliver yderligere præciseret i § 18:

*Undervisningens tilrettelæggelse, herunder valg af undervisnings- og arbejdsformer, metoder, undervisningsmidler og stofudvælgelse skal i alle fag leve op til folkeskolens formål og varieres, så den svarer til den enkelte elevs behov og forudsætninger.*

Derudover forholder andre paragraffer i loven sig til emner der på forskellig vis ses som forudsætninger for eller dele af princippet om undervisningsdifferentiering. I den sammenhæng tænkes specielt på § 10 om nationale trin- og slutmål, § 13 om den løbende evaluering af elevernes udbytte af undervisningen og § 25 om holddeling.

### Formål

Formålet med evalueringen er først og fremmest at undersøge hvordan princippet om undervisningsdifferentiering er udmøntet i praksis, og hvilke muligheder og barrierer der er for en undervisning der tager udgangspunkt i den enkelte elevs behov og forudsætninger. Evalueringen vil både se på hvordan lærernes opfattelser af begrebet undervisningsdifferentiering påvirker deres

praksis, og hvilke forventninger forældre, elever og skoleledere har til en differentieret undervisning.

Evalueringen vil fokusere på følgende:

#### *Definitioner*

Hvilke opfattelser har lærerne af begrebet undervisningsdifferentiering, og hvilke forventninger findes hos forældre, elever og skoleledere?

#### *Undervisningsdifferentieringens vilkår*

Hvilken betydning har forskellige organisatoriske, strukturelle og fysiske forhold for tilrettelæggelsen af en differentieret undervisning?

#### *Undervisningens tilrettelæggelse*

Hvilke overvejelser danner grundlag for lærernes tilrettelæggelse af en differentieret undervisning, og i hvilke samarbejdsrelationer foregår tilrettelæggelsen?

#### *Undervisningens praksis*

På hvilken måde kommer lærernes opfattelse af og samarbejde om undervisningsdifferentiering til udtryk i den konkrete undervisning?

Evalueringsens afdækning af de enkelte elementers betydning og gensidige sammenhæng vil have betydning for i hvilket omfang de indgår i den endelige rapport.

### **Evalueringsområde**

Evalueringen omfatter undervisningen i dansk på folkeskolens mellemtrin i 4.-6. klasse. Otte skoler deltager i selvevaluering, skolebesøg og undervisningsiagttagelse.

### **Evalueringsens organisering**

EVA nedsætter en evalueringsgruppe der er ansvarlig for evalueringens vurderinger og anbefalinger. Evalueringsgruppen skal identificere styrker og svagheder ved praksis i forhold til princippet om undervisningsdifferentiering.

Evalueringsgruppen skal samlet dække følgende kompetencer:

- praktisk erfaring med undervisning i faget dansk i folkeskolen
- organisatorisk og ledelsesmæssig erfaring med tilrettelæggelsen af differentieret undervisning
- generel pædagogisk/psykologisk erfaring

- didaktisk forskningserfaring i faget dansk
- kendskab til undervisningsdifferentiering i en nordisk sammenhæng.

EVA's projektgruppe har det praktiske ansvar for evalueringen og skal desuden sikre at evalueringprocessen anvender hensigtsmæssige og pålidelige metoder i overensstemmelse med evalueringens formål. Projektgruppen yder sekretariatsbistand til evalueringgruppen og skriver den endelige rapport.

## **Evalueringemetode**

### *Forundersøgelse*

Projektgruppen har som grundlag for udformningen af kommissoriet gennemført en forundersøgelse. Den har bestået af litteraturstudier, studier af det centrale regelgrundlag og skolebesøg. Formålet var at fastlægge relevante temaer og problemstillinger for evalueringen.

Forundersøgelsen har blandt andet vist at der ikke er en nærmere formel definition af begrebet undervisningsdifferentiering end den i § 18. Der er derimod ind til flere uformelle. Dette forhold overlader en væsentlig tolkningsopgave til lærerne selv. En tolkningsopgave som foregår i samspil med andre opfattelser og forventninger fra fx forældre, elever og skoleledere. Dette forhold er inddraget i evalueringens fokus.

### *Selvevaluering og anden dokumentation fra udvalgte skoler*

Der gennemføres selvevaluering på otte udvalgte skoler fordelt over hele landet. Skolerne er valgt ud fra kriterierne geografisk spredning, kommune- og skolestørrelse. Selvevalueringen gennemføres som et seminar over to dage hvor deltagerne ud fra en vejledning udarbejdet af EVA diskuterer, beskriver og vurderer evalueringens temaer. Efter seminaret har de selvevaluerende skoler en periode på tre uger til at færdiggøre deres selvevalueringssrapport. Hver skole er blevet bedt om at udpege to repræsentanter fra skoleledelsen og mindst tre og højst fem dansklærere til at deltage i selvevalueringen. Mindst tre lærere skal repræsentere danskundervisningen i skolens 4.-6. klasse.

Skolelederne skal op til selvevalueringsseminaret udarbejde en kort redegørelse for forhold på deres skole af betydning for undervisningsdifferentieringen. Redegørelsen skal tage udgangspunkt i en skriftlig vejledning fra EVA.

Skolerne får i den endelige evalueringssrapport en direkte tilbagemelding på deres praksis baseret på selvevalueringssrapporterne og indtrykkene fra skolebesøg og undervisningsagttagelser.

### *Skolebesøg og undervisningsiagttagelse*

Efter selvevalueringen vil skolerne modtage besøg efter to modeller:

- Fire skoler modtager besøg af evaluerings- og projektgruppen. Her vil de interviewe de selvevaluerende lærere, klasseteamet omkring de udvalgte klasser og særlige ressourcpersoner, fx skolebibliotekar og specialundervisningslærere, skolens ledelse og udvalgte elever fra mellemtrinnet.
- Fire skoler modtager besøg fra projektgruppen med det formål at gennemføre en række undervisningsiagttagelser. Hvert besøg varer to dage. Der vil både være tale om målrettede iagttagelser i udvalgte klasser på mellemtrinnet og mere uformelle iagttagelser i andre klasser og gennem tilstedeværelse på skolen i øvrigt. I forbindelse med de målrettede iagttagelser gennemføres der en kort samtale med den involverede lærer før og efter iagttagelsen.

### *Undersøgelser*

Der gennemføres en national spørgeskemaundersøgelse blandt dansklærere om en række af evalueringens centrale temaer. Formålet med undersøgelsen er at afdække dansklærernes opfattelse af undervisningsdifferentiering, deres vurderinger af egne muligheder og deres syn på skolens og undervisningens rammer i forhold til at kunne differentiere deres undervisning. Spørgeskemaundersøgelsen udarbejdes på baggrund af et kvalitativt interview med udvalgte dansklærere.

### *Fokusgruppeinterview med forældre*

Der gennemføres fokusgruppeinterview med forældre på de fire skoler der modtager besøg af evalueringsgruppen. Forældrene skal have børn på skolens mellemtrin. Interviewene har til formål at afdække forældrenes opfattelser af og forventninger til en differentieret undervisning, og i hvilket omfang de finder at deres børn modtager en undervisning der lever op til denne forventning.

### **Evalueringsrapporten**

Evalueringsrapporten sendes til høring på de selvevaluerende skoler. Formålet med høringen er at give deltagerne mulighed for at rette faktuelle fejl og kommentere evalueringens proces, metoder og resultater. Høringen er skriftlig.

## Evalueringsgruppen

### Ole Kyed, formand for evalueringsgruppen

Souschef ved Pædagogisk Psykologisk Rådgivning (PPR) i Lyngby-Taarbæk Kommune siden 1980. Uddannet lærer fra Haslev Seminarium 1969 og cand.pæd.psyk. fra Danmarks Lærerhøjskole 1977. Autoriseret psykolog og specialistgodkendelse i samfundspsykologi, pædagogisk psykologi og psykoterapi. 1971 udsendt af Danida som lærer til Ceylon (Sri Lanka), 1972-77 lærer i folkeskolen, 1977-80 psykolog ved PPR, Brøndby Kommune. Pædagogisk konsulent ved Danida-projekter i Kenya og Nepal. 1988-92 medlem af bestyrelsen i Pædagogiske Psykologers Forening. 1997 medlem af UNICEF Danmarks bestyrelse og fra 1998 formand for denne. Forfatter til artikler og medforfatter til bøger om børn med særlige forudsætninger.

### Henrik Vejen

Skolekonsulent med dansk som hovedområde siden 1978 ved Aalborg Kommunale Skolevæsen og underviser i dansk på de ældste klassetrin på Vester Mariendal Skole i Aalborg. Læreruddannet i 1967 og cand.pæd.-studier ved Danmarks Lærerhøjskole 1974-78. Proceskonsulent og leder af Skolernes Dramacenter. Beskikket censor i skriftlig og mundtlig dansk. Medlem af arbejdsgruppen for udarbejdelse af Klare Mål i dansk. Instruktør ved danskkurser i kommunalt regi, amtscentre og Danmarks Lærerhøjskole. Forfatter til artikler om danskfaget.

### Birthe Qvortrup

Skoleleder på Dalumskolen i Odense Kommune siden 1999, viceinspektør samme sted 1994-99. Læreruddannet i 1974 fra Århus Seminarium. Har arbejdet som lærer 1974-94 i Hinnerup og Odense Kommune. Beskikket censor 1994-98. 1991-94 deltaget i forskellige udviklingsarbejder om undervisningsdifferentiering, blandt andet *Normers indflydelse på behovet for undervisningsdifferentiering* (er beskrevet i "Undervisningsdifferentiering i Skolen" af Harrit, Jansen og Kristensen, Undervisningsministeriet, 1993).

### **Vibeke Hetmar**

Lektorvikar ved Danmark Pædagogiske Universitet. Læreruddannet og har arbejdet som lærer i Ballerup Kommune. Cand.pæd. i dansk og ph.d. fra Danmarks Lærerhøjskole (DLH) med afhandlingen *Litteraturpædagogik og elevfaglighed*. Har forsket i og skrevet om litteratur- og skrivepædagogik i folkeskolen og har blandt andet gennemført et kombineret udviklings- og forskningsprojekt i Allerød Kommune med titlen *Elevfaglighed, lærerfaglighed og progression i tekstpædagogik i teori og praksis*. Forsker for tiden i udvikling af kommunikative kompetencer i dansk og på tværs af fagene og i forskellige former for evaluering af læse- og skriveudvikling.

### **Kjell Skogen**

Professor og institutleder ved Institutt for spesialpedagogikk, Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo. Medlem af Utdanningsdirektoratets faglige råd for udvikling af en inkluderende skole i Norge. Leder af forskningsprojektet "En vurdering av om innføringen av Reform 97 har ført til at skoler har utviklet inkluderende praksis, sosialt, kulturelt og fagligt" under Norges Forskningsråd. Verdensbankskonsulent for den indonesiske regering i forbindelse med indføring af specialpædagogik i læreruddannelsen. Har udgivet en række bøger om "elevtilpasset opplæring" og "inkludering".

## Evaluerings dokumentation

Evalueringen af undervisningsdifferentiering er baseret på flere former for indsamling af viden og dokumentation. Rapporten bygger på et omfattende kvalitativt og kvantitativt materiale. Materialet belyser på forskellig vis evalueringens centrale temaer, blandt andet hvordan lærerne og skolelederne forstår undervisningsdifferentiering, hvilke forhold der støtter og hæmmer en differentieret undervisning, og hvilke forventninger der er til en differentieret undervisning. Dette appendiks gennemgår de enkelte dele af evalueringens dokumentation.

Dokumentationsmaterialet består af:

- selvevalueringsrapporter fra dansklærere og ledelse på de otte deltagende skoler
- redegørelser fra skolelederne på de otte deltagende skoler
- undervisningsiagttagelser og samtaler på fire skoler
- interview med dansklærere, elever, skoleledere, teamkolleger og ressourcepersoner på fire skoler
- en kvantitativ, repræsentativ spørgeskemaundersøgelse blandt dansklærere der underviser på mellemtrinnet
- fokusgruppeinterview med forældre til børn på mellemtrinnet.

Selvevalueringsrapporter, redegørelser, interview, samtaler og undervisningsiagttagelser giver et kvalitativt billede af evalueringens temaer. Det kvalitative materiale giver mulighed for en dybtgående og nuanceret indsigt i evalueringens temaer, blandt andet i hvordan en række aktører på otte tilfældigt udvalgte skoler forstår begrebet undervisningsdifferentiering, og hvordan lærerne på disse skoler konkret udmønter det i praksis.

Spørgeskemaundersøgelsen giver et kvantitativt billede af dansklæreres vurderinger af deres egne muligheder for at tilrettelægge en differentieret undervisning.

Størstedelen af dokumentationsmaterialet er kvalitativt og udgør det primære dokumentationsmateriale. Det kvantitative materiale bruges dels som selvstændig dokumentation, dels til at supplere og underbygge de tendenser som har vist sig i det kvalitative dokumentationsmateriale.

Det kvalitative materiale er indsamlet fra i alt otte skoler. Forventningen, baseret på EVA's hidtidige erfaringer, er at de otte skoler tilsammen kan ramme centrale forhold og problemstillinger for folkeskolen generelt som andre vil kunne forholde sig til og formentlig genkende i større eller mindre grad.

### **Skoleudvælgelse**

Otte folkeskoler deltager i evalueringen. Skolerne er valgt ved tilfældigt udtræk ud fra kriterierne geografisk spredning, kommunestørrelse og skolestørrelse. Desuden er de skoler der tidligere har været direkte involveret i EVA's evalueringer, blevet sorteret fra. Alle otte skoler har deltaget i en selvevaluering. Fire af de otte skoler (besøgsskoler) har modtaget besøg af evalueringsgruppen og projektgruppen. Evalueringsgruppen har på disse skoler interviewet de selvevaluerende dansklærere, elever, klasseteamet, særlige ressourcepersoner og skolens ledelse. På de fire andre skoler (iagttagelsesskoler) har projektgruppen gennemført undervisningsiagttagelser og samtaler med dansklærerne.

### **Selvevaluering**

Selvevaluering er et fast metodeelement i EVA's evalueringer, og de selvevaluerende parter selvevalueringsrapporter er et væsentligt element i den samlede dokumentation. Hensigten med selvevaluering er desuden at sætte en udviklingsproces i gang på skolerne.

I denne evaluering indgik skoleledere og tre til seks dansklærere på mellemtrinnet på otte skoler i en selvevalueringsproces. På baggrund af en vejledning fra EVA udarbejdede henholdsvis lærere og ledelser fra hver skole en selvstændig selvevalueringsrapport. Som led i selvevalueringsprocessen deltog de selvevaluerende parter i et seminar over to dage i marts 2004 arrangeret af evalueringens projektgruppe. En skoles ledelse meldte afbud til seminaret på grund af sygdom og udarbejdede derfor selvevalueringsrapporten uden deltagelse i seminaret.

Formålet med seminaret var at sætte selvevalueringsprocessen i gang inden for uforstyrrede rammer på baggrund af en introduktion til selvevalueringen og evalueringen af undervisningsdifferentiering. Samtidig gav det projektgruppen mulighed for at vejlede og uddybe og besvare spørgsmål. Grundlaget for selvevalueringsprocessen og rapporterne er en selvevalueringvejledning udarbejdet af EVA. Den ene del af vejledningen er rettet mod dansklærerne, den anden del er rettet mod skolelederne. De er begge bygget op om evalueringens centrale temaer: begrebet undervisningsdifferentiering, vilkår for en differentieret undervisning, tilrettelæggelse af danskundervisningen,

danskundervisning i praksis, undervisningsdifferentieringens fremtid. Vejledningen tager afsæt i en selvevalueringsmodel udviklet af EVA på baggrund af hidtidige evalueringserfaringer. Modellen indeholder tre faser: beskrivelse af nuværende forhold, analyse og vurdering af nuværende forhold samt en beskrivelse af ønskværdige og mulige udviklingsveje. Til hvert tema hørte en række spørgsmål som deltagerne skulle forholde sig til, reflektere over og besvare. Spørgsmålene var tilpasset lærerne og lederne, og antallet af spørgsmål var betydeligt højere for lærerne end for lederne.

Dansklærernes selvevalueringsrapporter har et omfang på mellem 10 og 17 sider, og skoleledernes selvevalueringsrapporter har et omfang på mellem 2 og 11 sider. Hertil kommer eventuelle bilag. Generelt giver selvevalueringsrapporterne et godt billede af hvordan parterne opfatter evalueringens temaer. De enkelte temaer er bearbejdet med forskellig grundighed og detaljerighed på tværs af de otte skoler.

### **Redegørelser fra skoleledere**

På baggrund af et skema udarbejdet af EVA har de otte skolers ledelse udarbejdet en skriftlig redegørelse om en række faktuelle forhold på skolen. Skolelederne er blandt andet blevet bedt om at gøre rede for om skolen eller skolens hjemkommune har udarbejdet målsætninger eller retningslinjer for undervisningsdifferentiering, om undervisningsdifferentiering eller relaterede forhold har udgjort et særligt indsatsområde osv., og i så tilfælde beskrive disse eller vedlægge bilag som dokumentation. Derudover blev skolelederne bedt om at redegøre for eventuelle principper for teamsamarbejde, løbende evaluering, efteruddannelse m.m. og om at besvare spørgsmål af faktisk karakter såsom antal lærere, lærernes gennemsnitlige alder, antal elever og andel piger.

Alle skolelederne har i stor udstrækning vedlagt bilag; både de efterspurgte og andre der på anden vis er fundet relevante. Antallet af bilag er mellem 1 og 14, og hvert bilag er af meget forskellig længde.

### **Undervisningsiagttagelser**

Fire af de selvevaluerende skoler modtog i slutningen af marts besøg af en eller to konsulenter fra EVA som gennemførte en række undervisningsiagttagelser af hver to dages varighed. Formålet med iagttagelserne var at få indsigt i hvordan undervisningsdifferentiering kommer til udtryk i dansk på mellemtrinnet. Ud over de planlagte iagttagelser og samtaler omfattede besøgene også en række iagttagelser af øvrige aktiviteter, undervisning og gruppearbejde på skolen samt samtaler med ledelse, lærere og elever i andre klasser/fag og på skolerne generelt.

På hver af de fire iagttagelsesskoler overværede en eller to konsulenter fra EVA typisk tre til fire lektioner i dansk på mellemtrinnet. I forbindelse med disse målrettede iagttagelser gennemførte

de en samtale af 20-30 minutters varighed med den enkelte dansklærer både før og efter undervisningsforløbet. De indledende samtaler havde først og fremmest til formål at give konsulenterne viden om særlige forhold i klassen og om lærerens tilrettelæggelse af og forventninger til undervisningsforløbet. Hensigten med de efterfølgende samtaler var at give læreren mulighed for at reflektere over undervisningsforløbet og forklare særlige omstændigheder der gjorde sig gældende. Dokumentationen fra iagttagelserne består af iagttagelsesnotater og referater fra samtalerne.

### **Skolebesøg**

Evalueringsgruppen og projektgruppen besøgte i maj 2004 de øvrige fire deltagende skoler. På hver skole blev der selvevaluerende lærere, deres teamkolleger og særlige ressourcpersoner, skoleledelsen og 16-20 elever fra mellemtrinnet interviewet hver for sig. Alle blev interviewet i grupper. Eleverne blev delt op i to grupper med otte til ti elever i hver gruppe. Ud over selve interviewene fik evalueringsgruppen og projektgruppen også en rundvisning på hver skole.

Formålet med interviewene af lærerne og ledelsen var at drøfte og uddybe indholdet af selvevalueringsrapporten og redegørelsen og at give evalueringsgruppen mulighed for at spørge til relevante og eventuelt ikke tilstrækkeligt belyste forhold. På den måde fungerede interviewene også som en validering af selvevalueringsrapporterne. Formålet med interviewene af ressourcpersonerne og teamkollegerne var at få indblik i deres rolle i forhold til undervisningsdifferentiering og betydningen af forskellige samarbejdsrelationer for tilrettelæggelsen af en differentieret undervisning. Formålet med interviewene af eleverne var at få et indtryk af hvordan de oplever at undervisningen svarer til deres behov og forudsætninger.

Før besøgene drøftede evalueringsgruppen og projektgruppen det foreliggende dokumentationsmateriale, særlig redegørelserne og selvevalueringsrapporterne, og på den baggrund blev den generelle spørgeguide suppleret med specifikke spørgsmål der var relevante for den enkelte skole og interviewgruppe. Den endelige spørgeguide fungerede som en ramme under interviewet, men var fleksibel i forhold til udviklingen i dialogen i det enkelte interview.

### **Spørgeskemaundersøgelse blandt dansklærere på mellemtrinnet**

I foråret 2004 gennemførte NIRAS Konsulenterne en repræsentativ spørgeskemaundersøgelse blandt dansklærere på mellemtrinnet på vegne af EVA. Hensigten med spørgeskemaundersøgelsen var at få et repræsentativt billede af dansklærernes egne vurderinger af hvorvidt undervisningsdifferentiering er et operationelt begreb, hvilke forhold der støtter og hæmmer undervisningsdifferentiering i praksis, om der er behov for at konkretisere begrebet, og om lærerne føler de har tilstrækkelige ressourcer og kompetencer til at undervisningsdifferentiere.

Som forberedelse til spørgeskemaundersøgelsen blev der foretaget et fokusgruppeinterview med otte dansklærere på mellemtrinnet fra fem forskellige skoler. Formålet med interviewet var at ud-  
dybe, nuancere og validere spørgeskemaet inden udsendelse. Selve interviewet udgør ikke en del  
af evalueringens dokumentation. Herefter blev der gennemført en pilottest af spørgeskemaet. Ti  
danskklærere på mellemtrinnet modtog spørgeskemaet efterfulgt af telefonisk kontakt fra NIRAS  
Konsulenterne. På baggrund af pilottesten blev det endelige spørgeskema udarbejdet. Under hele  
forløbet havde NIRAS Konsulenterne en løbende kontakt og dialog med EVA. Ved udarbejdelsen  
af spørgeskemaet blev der lagt vægt på at spørgsmålene var meget konkrete, og at svarkategori-  
erne svarede til spørgsmålets karakter og var så udtømmende som muligt.

Stikprøven på ca. 1000 dansklærere der underviser på mellemtrinnet, blev udtrukket fra en brutto-  
liste på 400 folkeskoler. Disse 400 skoler udgjorde en simpel, tilfældigt udvalgt stikprøve af samt-  
lige 1650 folkeskoler, dog fratrukket 109 skoler som tidligere har deltaget i EVA's forundersøgel-  
ser og evalueringer samt denne evalueringens otte skoler. Den endelige udvælgelse af de 1000  
danskklærere blev efter anvisninger fra NIRAS Konsulenterne foretaget af skoleledelserne på de 400  
skoler. Kriteriet for antallet af deltagende lærere per skole var skolens størrelse målt i antal elever.  
På skoler med op til 100 elever skulle én lærer deltage, på skoler med 101-200 elever skulle to  
lærere fra to forskellige klassetrin på mellemtrinnet deltage, og på skoler med over 200 elever  
skulle tre lærere fra tre klassetrin på mellemtrinnet deltage. Lærerne skulle besvare spørgeskemaet  
og sende det i udfyldt stand til NIRAS Konsulenterne. I alt har 545 lærere fra 285 skoler besvaret  
spørgeskemaet.

Resultaterne fra spørgeskemaundersøgelsen bruges dels som selvstændig dokumentation, dels til  
at supplere og perspektivere de tendenser som har vist sig i det kvalitative dokumentationsmate-  
riale.

### **Forældreundersøgelse**

Som led i evalueringen af undervisningsdifferentiering gennemførte analyseinstituttet Perception  
Research A/S på vegne af EVA i marts og april 2004 fire fokusgruppeinterview med forældre til  
børn på mellemtrinnet på de fire besøgsskoler. Hensigten med disse interview var at få indsigt i  
forældrenes kendskab til, vurderinger af og forventninger til lærerens tilrettelæggelse og gennem-  
førelse af en differentieret undervisning i deres børns klasse. Mere specifikt handler forældreun-  
dersøgelsen om forældrenes vidensniveau og forventninger, deres indflydelse på danskundervis-  
ningen samt kontakten og dialogen mellem forældre og dansklærerne.

Deltagerne i interviewene blev kontaktet og inviteret på baggrund af skolernes klasselister. For  
hver skole blev det tilstræbt at de deltagende forældre var ligeligt repræsenteret med hensyn til  
deres eget køn og deres børns køn, og at deres børn var jævnt fordelt på 4., 5. og 6. klassetrin.

Endelig blev en forskellighed i forældrenes beskæftigelse tilstræbt. På skolerne i Nyborg, Herning og Roskilde forløb rekrutteringen problemfrit. På skolen i Århus Kommune er hovedparten af forældrene ikke etnisk danske og taler et mangelfuldt dansk. Eftersom fokusgruppeinterview ved hjælp af tolk ikke vurderedes hensigtsmæssigt, udarbejdede de selvevaluerende dansklærere en bruttoliste på 15-20 dansktalende forældre. Der blev rekrutteret 14 forældre hvoraf 7 mødte op. Dette var dog tilstrækkeligt til at gennemføre interviewet.

Perception Research A/S og EVA vurderer at alle fire fokusgruppeinterview forløb godt, og at de er anvendelige til formålet.

### **Databearbejdning**

Det kvalitative datamateriale er bearbejdet ved hjælp af et kvalitativt dataprogram NVivo. NVivo giver mulighed for at systematisere et omfattende skriftligt dokumentationsmateriale. Programmet er anvendt for at sikre en ligelig og grundig behandling af hele dokumentationen. Al tekst er blevet indlæst i programmet og efterfølgende kodet på baggrund af centrale temaer som ved grundig gennemlæsning af materialet fremstod som centrale for evalueringen. Samme tekstpassage kan kodes med et i princippet uendeligt antal koder. NVivo er ikke brugt til selve analysen af materialet.

En udtømmende beskrivelse af spørgeskemaundersøgelsens metode og analyser findes i brugerundersøgelsens metodeafsnit.

### **Anvendelse af dokumentationen i rapporten**

Rapporten indeholder direkte citater fra selvevalueringsrapporter, dvs. kun fra det som lærere eller ledelse har *skrevet* i deres selvevalueringsrapport. Her vil skolerne være angivet ved navn. Citaterne benyttes som eksempler på en given problemstilling og ikke som en fremhævelse af praksis på en enkelt skole. Udtalelser fra interview og samtaler samt iagttagelser er behandlet anonymt. De anonyme aktører bliver derfor betegnet som ledere, lærere, forældre, en lærer osv.

For at sikre datas pålidelighed er data trianguleret. Dvs. at hver udtalelse dækker over mindst to kilder; enten af samme karakter som to interview eller af forskellig karakter som et interview og en selvevalueringsrapport. Hvis en udtalelse kun stammer fra en kilde, fremgår dette tydeligt gennem udtrykket en lærer, en forælder osv. Kilder nævnt i bestemt flertal, fx skolerne, dækker over et tværgående generelt billede på tværs af de otte skoler. Det kvalitative materiale er ikke nævnt ved talangivelser som to skoler, fem lærere osv. fordi et kvalitativt materiale ikke kan kvantificeres på en metodisk forsvarlig måde. Det interessante i det kvalitative materiale er derimod de billeder og nuancer det tegner.

Danmarks Evalueringsinstitut har tidligere udgivet:

- *Skriftlige opgaver og vejledning*, december 2000, ISBN 87-7958-001-7
- *Social- og sundhedshjælperuddannelsen*, 2001, ISBN 87-7958-003-3
- *Socialrådgiver- og socialformidleruddannelserne*, 2001, ISBN 87-7958-008-4
- *Samarbejde og sammenhænge*, 2001, ISBN 87-7958-010-6
- *Sammenhænge og samspil*, 2001, ISBN 87-7958-011-4
- *Basisuddannelserne*, 2001, ISBN 87-7958-013-0
- *Historie med samfundskundskab i det almene gymnasium*, 2001, ISBN 87-7958-017-3
- *Fysik i skolen – skolen i fysik*, 2001, ISBN 87-7958-020-3
- *Overgange fra hhx og htx til videregående uddannelse*, 2001, ISBN 87-7958-015-7
- *Teknik og naturvidenskab*, 2001, ISBN 87-7958-024-6
- *Undervisning i pædagogik*, 2002, ISBN 87-7958-056-4
- *Efteruddannelse af lærere på erhvervsskoler og AMU-centre*, 2002, ISBN 87-7958-062-9
- *Det Teknisk-Naturvidenskabelige Fakultet ved Aalborg Universitet*, 2002, ISBN 87-7958-032-7
- *Profiler på hhx og htx*, 2002, ISBN 87-7958-033-5
- *Masteruddannelser*, 2002, ISBN 87-7958-073-4
- *Børnehaveklassen*, 2002, ISBN 87-7958-077-7
- *Datamatikeruddannelsen*, 2002, ISBN 87-7958-078-5
- *Agricultural Science*, 2002, ISBN 87-7958-079-3
- *Folkeskolens afgangsprøver*, 2002, ISBN 87-7958-076-9
- *Efter- og videreuddannelse af undervisere på mellemlange videregående uddannelser*, 2003, ISBN 87-7958-096-3
- *Pædagoguddannelsen*, 2003, ISBN 87-7958-100-5
- *Eksamensformer i det almene gymnasium*, 2003, ISBN 87-7958-104-8

- *Vilkår for pædagogisk udviklingsarbejde*, 2003, ISBN 87-7958-107-2
- *Engelsk i grundskolen*, 2003, ISBN 87-7958-113-7
- *Engelsk i grundskolen (delrapport)*, 2003, ISBN 87-7958-114-5
- *Personlige uddannelsesplaner på tekniske erhvervsuddannelser*, 2003, ISBN 87-7958-115-3
- *Læreruddannelsen*, 2003, ISBN 87-7958-123-4
- *Tysk på universitetet*, 2003, ISBN 87-7958-118-8
- *Den internationale dimension i folkeskolen*, 2003, ISBN 87-7958-124-2
- *Specialundervisning for voksne*, 2003, ISBN 87-7958-128-5
- *Journalistuddannelserne*, 2004, ISBN 87-7958-140-4
- *Kvalitetssikring og kvalitetsudvikling af erhvervsuddannelserne*, 2004, ISBN 87-7858-150-1
- *Skriftlighed i gymnasiet*, 2004, ISBN 87-7958-157-9
- *Master of Public Health*, 2004, ISBN 87-7958-156-0
- *Idræt I folkeskolen*, 2004, ISBN 87-7958-158-7
- *Engelsk i gymnasiale uddannelser*, 2004, ISBN 87-7958-168-4
- *Auditering af DTU*, 2004, ISBN 87-7958-175-7
- *Audit of University of Copenhagen*, 2004, ISBN 87-7958-174-9

Rapporterne kan læses på EVA's hjemmeside [www.eva.dk](http://www.eva.dk) eller købes hos:  
 Danmark.dk's netboghandel  
 Telefon 18 81  
 H [www.danmark.dk/netboghandel](http://www.danmark.dk/netboghandel)