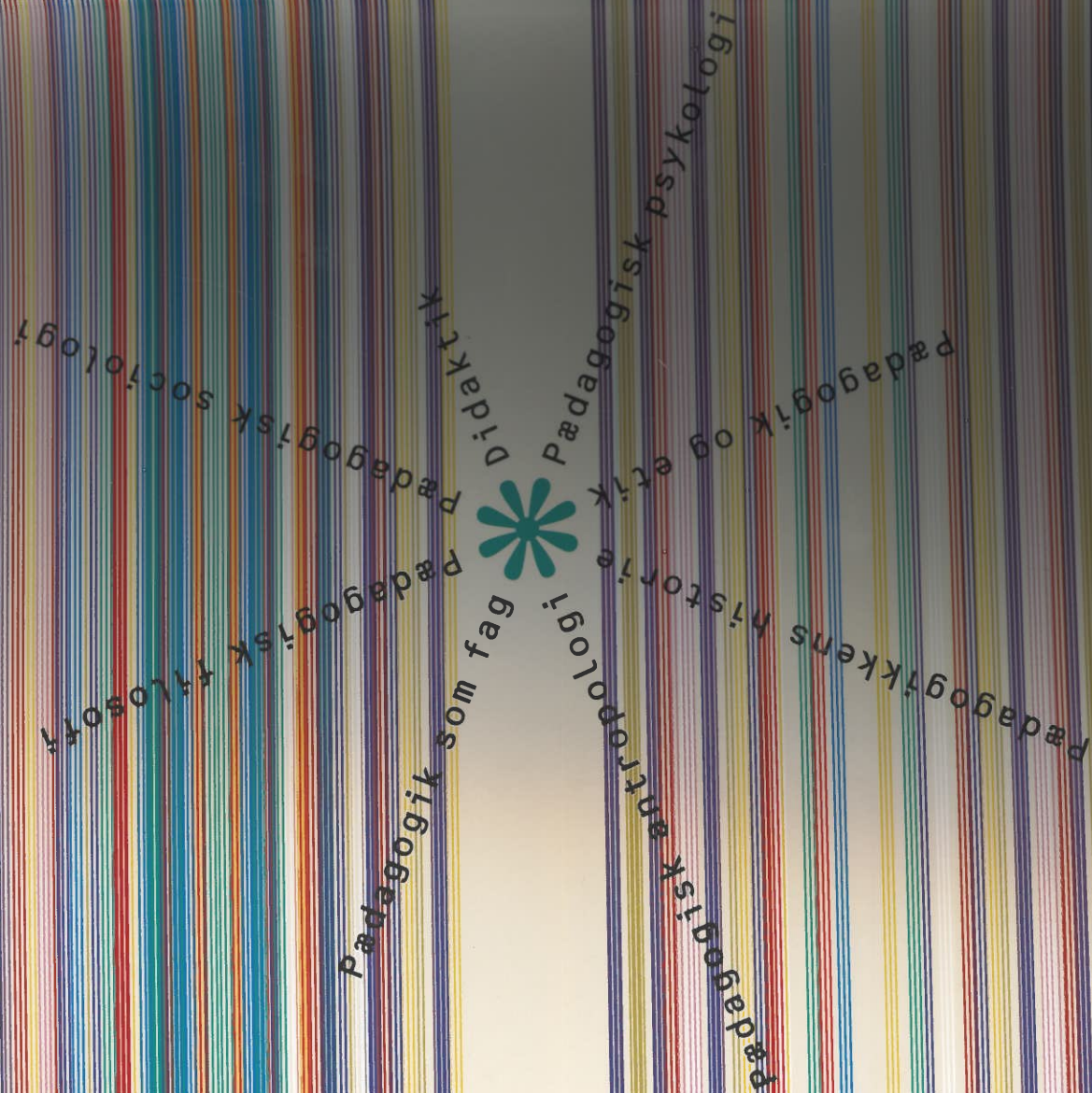


# Pædagogikhåndbogen



Per Fibæk Laursen og Hans Jørgen Kristensen red.



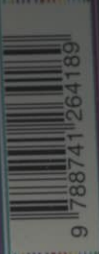
## Pædagogikhåndbogen

Otte tilgange til pædagogik

HANS REITZELS FORLAG

Per Fibæk Laursen og Hans Jørgen Kristensen red.

[hansreitzel.dk](http://hansreitzel.dk)







## Forslag til videre læsning

KvaN (1998): Didaktik. KvaN, 51.

KvaN (2005): Målet med Fælles Mål. KvaN, 72.

## Litteratur

EVA (2012): *Fælles Mål i folkeskolen. En undersøgelse af lærernes brug af Fælles Mål*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.

Rasmussen, J., Holm, C. & Rasch-Christensen, A. (red.) (2015): *Folkeskolen efter reformen*. København: Hans Reitzels Forlag.

Reisby, K. (1974): *Målbeskrivelser i undervisningen*. I: T. Ålvik (red.), *Undervisningslære 1*, s. 69-95. København: Gyldendal.

Undervisningsministeriet (2014): *Læringsmålstyret undervisning i folkeskolen. Introduktion til forenklede Fælles Mål og læringsmålstyret undervisning*. København: Undervisningsministeriet.

## 3.3

# Undervisningsdifferentiering

KIRSTEN KROGH-JESPERSEN

Af de mange indfaldsvinkler til at definere begrebet undervisningsdifferentiering og til at tegne konturerne af en differentieret undervisning vil tre temaer blive uddybet i dette kapitel:

- 1) Forholdet mellem individ og fællesskab træder frem som grundlæggende kategorier i forhold til at begrunde undervisningsdifferentiering. Det handler her om at begribe, at elevernes forskellighed er et vilkår, som snarere end at adresseres som et problem skal opfattes som en styrke. Diversitet og mangfoldighed i klassefællesskabet er drivkræfter i udviklings- og læreprocesser, og derfor skal skolen rumme alle og fremme både samarbejdet og chanceligheden mellem eleverne.
- 2) I forholdet mellem undervisning og læring handler det om at understrege, at lærerne har ansvar for deres opgaver, nemlig de opgaver, der vedrører undervisningens tilrettelæggelse og gennemførelse. Eleverne er dem, der lærer, hvilket kræver en aktiv indsats af dem i en undervisning, hvor deres forudsætninger, det de kan, kan komme til udtryk. Både lærere og elever må sætte sig i forhold til, hvad eleverne vil kunne komme til at lære sig i en løbende tolkning og udfordring af deres potentialer.
- 3) Der rundes af med en kort diskussion af den udviklingsopgave, som lærerne må påtage sig med henblik på en fortsat kvalificering af den differentierede undervisning, ikke mindst i forbindelse med skolereformen og inklusionsvisionen.

## Et potent didaktisk begreb

Undervisningsdifferentiering er et yderst potent didaktisk begreb, som både synes at udgøre en stor udfordring og tillægges et stort potentiale til realisering af den danske enhedsskole som “verdens bedste folkeskole”.

Den endelige gennemførelse af enhedsskolen med folkeskoleloven af 1993 gav anledning til at skærpe princippet om en differentiering af undervisningen. Når alle elever principielt går i samme klasse fra 1. til 9. klasse, må undervisningen tilrettelægges, så klassens meget forskellige elever kan få mest muligt ud af den. I bemærkningerne til lovens § 18 understreges det, at undervisningen skal tage udgangspunkt i den enkelte elevs forudsætninger og aktuelle udviklingstrin med sigte mod det, den enkelte elev kan nå. Denne tilpasning af undervisningen til forskelle i elevforudsætninger skal respektere folkeskolens overordnede formål, og alle elever skal gennem de valgte undervisnings- og arbejdsformer stilles over for nye udfordringer – intellektuelt, følelsesmæssigt, socialt og med hensyn til opbygning af værdier og holdninger.

Bemærkningerne blev fra flere sider udlagt som et udsagn om, at undervisningen skulle individualiseres – hver elev sin læseplan. Måske som følge af denne misforståelse kom nogle lærere til at sige, at deres elever var alt for forskellige til, at der var muligt at differentiere undervisningen, Andre udtrykte, at de altid har søgt at tilrettelægge deres undervisning i overensstemmelse med formuleringerne i bemærkningerne. Man kan i hvert fald sige, at i det omfang elever har lært noget af deres skolegang, har undervisningen været tilrettelagt og gennemført, så den har “sigtet mod det, den enkelte elev kan nå”. Men princippet om undervisningsdifferentiering har ingen facilitliste, ingen kan vide, hvor meget mere den enkelte elev og eleverne ville kunne nå, og alle tænkelige muligheder for differentiering vil aldrig kunne siges at være udtømte. Så nok har “vi altid gjort det”, men vi bliver heller aldrig færdige med at gøre det, og det kan altid blive bedre.

Det skal understreges, at der er tale om et princip. Der er ingen bestemte metoder, indholdsområder eller materialer, der er mere fremmende for en differentieret undervisning end andre. Man må derfor altid spørge konkret til differentieringspotentialet i en given undervisningstilrettæggelse. Herved vil det dog nok ofte vise sig, at en “traditionel klasseundervisning” alt andet lige rummer de færreste differentieringsmuligheder. Den rummer nemlig relativt begrænsede handlemuligheder for eleverne – og man lærer jo som bekendt

af det, man gør. Desuden tilrettelægges klasseundervisningen ikke under hensyntagen til den enkelte elev, men til “klassen som organisme”. Wolfgang Klafki sammenfatter klasseundervisningens begrænsninger i forhold til undervisningsdifferentieringen således: “Det er en undervisning, hvor der til alle elever stilles de *samme krav*, som de i princippet skal honorere på *samme tid* og under stort set de *samme betingelser*” (Klafki 2001: 200).

I 1990'erne handlede det altså om at implementere undervisningsdifferentiering som princip for undervisningens tilrettelæggelse. Der blev iværksat forskellige tiltag fra centralt hold i erkendelse af, at begrebet syntes uklart, og at opgaven blev opfattet som vanskelig at løse.

I det første tiår af 2000-tallet blev danske elevers præstationer – eller manglende præstationer – i PISA undersøgelserne udgangspunkt for udvikling af en række tiltag, der havde til hensigt at beskrive – gennem test og evalueringssultater – den enkelte elevs faglige standpunkt og med dette afsæt styrke hendes faglige niveau. Udbredelse af holddannelser og profilskoler skal ses i denne sammenhæng. Der kan iagttages en begyndende opløsning af enhedsskolen og man kan spørge, om undervisningsdifferentiering som overskrift for enhedsskolen, er på vej til at blive opgivet til fordel for elevdifferentiering i en delt skole.

Der er imidlertid intet belæg for, at en delt skole skulle fremme sagen, hvad enten vi betragter den i forhold til elevernes udbytte af deres skolegang, til samfundets demokratisering eller til Danmarks konkurrenceevne. Et heterogent og mangfoldigt fællesskab i enhedsskolen er det optimale afsæt for løsning af dannelses- og uddannelsesopgaven og for den enkelte elevs udvikling og læring. Der er derfor kun én vej, samtidig med at der ikke findes én opskrift på differentieret undervisning, som er præget af mangfoldighed, variation og fleksibilitet.

Udfordringen i det andet årti af 2000 er at arbejde målrettet for en fortsat kvalificering af en sådan undervisning. Eleverne skal møde et fagligt bredt og meningsfuldt indhold, mange forskellige struktureringsprincipper og arbejdsformer skal bringes i anvendelse sammen med forskellige typer gruppe- og holddannelser. Arbejdet med fælles og individuelle mål, feedback og evalueringsformer, som gør eleverne medvidende om egne styrker og svagheder, skal rammesætte elevernes samarbejde og deres individuelle arbejdsprocesser.



## Individ og fællesskab

Spændingsforholdet mellem individ og fællesskab er blevet tydelig i de vestlige, moderne samfund. Tendensen til vægtlægning af individets frigørelse fra fællesskabet, individualisering som tidens mantra, selvdannelse – dannelse på selvets præmisser – kræver stor opmærksomhed hos lærere og skoler (og forældre). De må kunne adressere udfordringen vel vidende, at individ og fællesskab er komplementære størrelser. Man behøver blot at bevæge sig ind i en skoleklasse for at få øje på den dybe gensidige afhængighed mellem “individerne”, eleverne, og “fællesskabet”, klassen – den samlede elevgruppe. En afhængighed, som både er kilde til konflikt og konsensus eller harmoni, som udfordrer og påvirker den enkelte og konstituerer og udvikler det sociale rum, klassefællesskabet.

Netop begrebet om komplementaritet giver mening til forståelse af, hvorledes den logiske modsætning mellem begreberne individ og fællesskab kan overskrides ved på den ene side at erkende deres begrebsmæssige forskellighed og på den anden side acceptere deres iagttagelige og mærkbare forbundethed i praksis. Det er således utænkeligt, at mennesker skulle kunne leve uden for “fællesskabet”.

For ca. 100 år siden pegede John Dewey (2005: 117) på den fællesskabsform, nemlig demokratiet, som er forudsætning for *alle* samfundsmedlemmers dannelse og uddannelse. Han tog bl.a. afsæt i en kritik af de sociale uligheder i samfundet og diskuterede uddannelsens betydning i et socialt fællesskab. Han antog, at uddannelsens mål er at gøre individer i stand til at fortsætte deres uddannelse – eller at læringens genstand og belønning er en fortsat evne til at udvikle sig. Med et citat af Hans Dorf vil jeg understrege denne forståelses aktuelle relevans:

“Flere begivenheder inden for de sidste få år har bidraget til at reaktivere den politiske diskussion om social integration og demokratisk opdragelse og medborgerskab. Begreberne social arv og social ulighed er kommet på den politiske dagsorden, og samtidig debatteres betydningen af kultur for den samfundsmæssige udvikling og sammenhængskraft. Om demokratiseringen af samfundet så faktisk er et autentisk politisk projekt, om samfundsmæssig integration tænkes tilvejebragt via fælles erfaringsdannelse i en skole, hvor der satses på at overvinde sociale og kulturelle barrierer, eller om uddannelse primært forstås som tilvejebringelse af individuelt differentierede kundskaber og læringskompetencer, der efter behov kan

garneres med henvisninger til et nationalt betydningsfællesskab – disse spørgsmål må besvares på baggrund af aktuelle politiske analyser. Men Deweys fortsatte aktualitet hviler på, at hans tænkning i usædvanlig grad leverer sammenhængende perspektiver til diskussionen af sådanne grundlæggende spørgsmål, der spænder over alle pædagogikkens niveauer” (Dorf 2008: 37).

Dorf henviser indirekte til den stadig mere højtrøstede efterlysning af holdninger, eliteklasser og profilskoler, altså til elevdifferentiering snarere end undervisningsdifferentiering.

### Elever er forskellige – på mange måder

“Forskellighed” er ikke et neutralt begreb. Og at påstå at elevernes forskellighed er en styrke kan i første omgang kaldes naivt. Nogle “forskelle” danner nemlig bedre afsæt for at klare sig godt i skolen end andre, blandt andet fordi lærerne bedre kan genkende nogle elevers ressourcer end andre elevers, og fordi samfundet efterspørger nogle kompetencer frem for andre. Forskelle bliver til ulige muligheder i uddannelsessystemet, også diskuteret som chanceulighed. Mange forskningsprojekter og kritiske analyser har desuden vist, at skolen aktivt er medproducent af ulighedsfremmende forskelle eleverne imellem (McDermott 1996). Pierre Bourdieu understreger udfordringen:

“Der er derfor aldrig grund til at være sikker på, at de uligheder mellem mennesker, som kan konstateres i en given social situation, skulle være af naturlig art. I dette spørgsmål er det, så længe man ikke har udforsket alle veje, ad hvilke de sociale ulighedsfaktorer virker, og så længe man ikke har udtømt alle pædagogiske greb til at overskride disse faktors effekt, bedre at tvivle for meget end for lidt” (Bourdieu i Broady 1998: 429).

Enhedsskolen med den differentierede undervisning har fået pålagt opgaven at bryde “den sociale arv”. Henrik Kaare Nielsen diskuterer opgaven på følgende måde:

“Pædagogikken kan ikke løse ulighedens og den sociale marginaliserings problematik, men som medskaber af individernes sociale og kulturelle kompetencer, fortolkningsmønstre og handlingsmotivationer kan den ikke

desto mindre spille en væsentlig rolle i en styrkelse af det civile samfund. Den pædagogiske proces er et af de få eksisterende offentlige rum, som allerede omfatter alle kulturelle miljøer, og den kan derfor betragtes som et eksperimentarium for de nødvendige, bredere samfundsmæssige læreprocesser” (Nielsen 1998: 527).

Elevernes forskellighed er som sagt et grundvilkår. De kan ikke være andet end forskellige – de er det i udgangspunktet, og de vil forblive med at være det gennem deres skolegang. Forbistringen er, at hverken læreren, kammeraterne eller den enkelte elev selv har direkte adgang til at “kortlægge”, hvad der så gælder for den enkelte elev. Derfor er parterne nødt til at kommunikere, for kun i kommunikation har vi mulighed for at se en flig af, hvad hinanden rummer.

Man kan forstå, at lærere af og til kunne ønske sig, at eleverne var lidt mere ens i en forestilling om, at en sådan “enshed” kunne forenkle de didaktiske udfordringer. Det er vigtigt, at en sådan ønskedrøm ikke gør lærerne blinde for de faktiske forskelle. Lærerne i klassen og på skolen må hjælpe hinanden med at holde synet skarpt og med at kunne rumme mangfoldigheden af elever og med at udfordre dem optimalt. Et aspekt af dette vedrører lærernes tolkninger af det, de erfarer. Er eleverne fx urolige, egoistiske og optaget af selv at være i centrum, eller er de kommunikerende, selvbevidste og ambitiøse? En kvalificeret tolkning vil resultere i et nuanceret svar, sandsynligvis et både-og, som har betydning for lærernes måde at gribe opgaven an på.

Elever er drenge og piger. I et differentieringsperspektiv er det i høj grad en relevant forskel. Diverse undersøgelser, forskningsprojekter og udviklingsarbejder formidler indsigter om køn og pædagogik, som kan hjælpe lærere til både at skærpe deres iagttagelser og analyser af kønsforskelle og til at kvalificere valg af indhold, arbejds- og organisationsformer i et kønsperspektiv. Det gælder både i forhold til at imødekomme kønsspecifikke erfaringer, præferencer og interesser, men i nok så høj grad med henblik på at udfordre disse og bidrage til pigers og drenges alsidige udvikling.

Skolen er blevet multietnisk, tydeligere på nogle skoler end på andre. Ligesom køn er et væsentligt parameter for lærere at forholde sig til, er elevernes etnicitet en faktor, som undervisningstilrettelæggelsen og skolens hele praksis er forpligtet på at imødekomme og opfatte som en positiv udfordring. I analyserne af elevernes forudsætninger og potentialer må læreren inddrage relevante indsigter, der kan fremme hendes forståelser af de tilspurgede elevers

– forskellige – forudsætninger og potentialer, og være bevidst om de vidtrækkende konsekvenser, som elevernes skoleerfaringer har for deres liv. Skolen har selvfølgelig vidtrækkende konsekvenser for alle elever, men spiller en ekstra rolle i integrationen af ikke-etniske danskere.

Betydningen af de sociale forskelle eleverne imellem i forhold til skole og uddannelse er med mange tematiseringer et af de mest undersøgte og diskuterede forskelsforhold. Basil Bernsteins teori om sociale forskelle og sprogkoder og Erik Jørgen Hansens forskning om chanceulighed i uddannelsessystemet skal bringes i erindring.

Ud over således at være drenge og piger, at have forskellig social baggrund og forskellig etnisk oprindelse er eleverne heller ikke, som antydnet, hvad de har været. Selvom man kan diskutere, hvor væsentligt spørgsmålet om, hvordan de var engang, er for nutidens lærerstuderende og nyuddannede lærere, vil jeg ultrakort formidle nogle af de begreber, denne diskurs rummer.

Siden 1980'erne har diskursen om samfundsudviklingsproduktion af en ny type børn fyldt en del. Diskussionen handler om, at en gennemgribende kulturel frisættelse på den ene side har bidraget til rodløshed og usikkerhed om fremtiden og på den anden side har åbnet for brud med stivnede traditioner og normer. Det hævdes, at familierne er famlende overfor, hvordan de skal opdrage deres børn, og at de har vanskeligt ved at sætte grænser. Dobbeltsocialiseringen (familie og institution) bidrager til en normpluralisme, som yderligere forstærker frisættelsen. Der kan iagttages en polarisering af elevgruppens forudsætninger som konsekvens af samfundsudviklingen og familiernes opdragelsespraksis. I denne forståelse er nogle børn i kraft af deres opvækstmiljø ukoncentrerede og grænse-søgende og bliver karakteriseret som problembørn. Heroverfor taler man om det kompetente eller robuste barn, som er vant til, at blive inddraget i beslutninger i hjemmet, og som er selvstændigt, argumenterende og socialt kompetent.

Blandt andet på grundlag af de allerede beskrevne forskelle er eleverne forskellige i forhold til, hvad de ved, hvad de kan, hvad de vil – og hvad de kan lære og hvordan de lærer/kan lære. Disse forskelle er så vidtforgrænsede og som sagt så vanskelige eller umulige at kortlægge, at den eneste vej er til hver en tid og i forhold til alt indhold og alle arbejdsformer konkret at kommunikere med og om den enkelte elevs udgangspunkt og potentialer og om klassens samlede ressourcer i forhold hertil.

Der kan identificeres andre relevante forskelle på eleverne – man kan nævne temperament, robusthed, nysgerrighed og mange andre aspekter eller di-



ensioner i elevernes personlighed. Alt dette hører, til trods for at det er delvis skjult, med i lærerens overvejelser over tiltættelæggelsen af en differentieret undervisning og over indhold og kommunikationsformer i klassens fællesskab.

Men først og fremmest handler det om, at elevernes forskellige forudsætninger og potentialer iagttages konkret med afsæt i det menneske, som eleven er. Klassifikationer og typologiseringer kan spærre for at få øje på den enkelte elev. Eleverne må komme til orde både i form af “ord”, i form af produkter af enhver art, i form af handlinger – og blive mødt af omverdens bekræftende og korrigerende feedback. Og de må være med til at formulere mål for og veje til deres fortsatte læring.

### Individ – fællesskab og undervisning

Der er en nøje sammenhæng mellem tiltættelæggelsen af undervisningen og udvikling af et frugtbart fællesskab. Billedet af en lærerstyret klasseundervisning kan udgøre den ene didaktiske pol, som for det første ikke levner så mange chancer for fællesskabets udvikling, og som for det andet kan danne grobund for meget “skjult” asocial adfærd eleverne imellem. Heroverfor kan der peges på mange måder at gøre forskellene individerne imellem til udgangspunkt for en undervisning, der styrker fællesskabet. Her skal kort antydes nogle: Eleverne samarbejder i makkerpar skiftende med fx firepersonsgrupper, hvor de vænnes til at hjælpe hinanden og til at give hinanden kritisk-konstruktiv feedback. Makkeren skifter gennem skoleåret, så eleverne oplever samarbejde med mange kammerater. Jævnlige plenumsamtaler sætter fokus på erfaringerne og giver anledning til forbedringer af samarbejdsformerne. Eleverne samarbejder på tværs af klassetrin, fx i et læse- og skrivesamarbejde, der styrker både den enkelte elevs sociale erfaringsdannelse og læring og klassefællesskabet. Når fx elever i 7. klasse og 4. klasse er læsevenner, der præsenterer bøger og læser for hinanden, digter og skriver historier sammen, knyttes der selvfølgelig bånd mellem de konkrete samarbejdsparter. Men et sådant samarbejde styrker også fællesskabet i begge klasser, fordi det giver mening for eleverne i hjemklassen at kommunikere om ansvar og rollefordeling og i det hele taget om, hvordan samarbejdet kan udvikles.

Feature- eller emneuger, hvor eleverne skal løse mange forskelligartede opgaver, giver rum for deres forskelligartede kompetencer, herunder også sådanne, som kan have lidt ringe muligheder for at komme til udtryk i den daglige undervisning. Der kan være tale om undervisningsforløb, der inddrager og

udfoldes i erhvervs- og samfundsliv, foregår i naturen, handler om ernæring og madlavning og andre former for produktion. Der vil ofte være tale om indholdsområder og arbejdsformer, som viser elevernes forskellige styrker (og svagheder) både for den enkelte og i fællesskabet – den enkelte elev får øje på sig selv og på de andre. Resultaterne af arbejdet bliver formidlet og “brugt” i fællesskabet.

Også gruppearbejde med projektopgaver og fremlæggelser på klassen eller på tværs af klasser styrker både fællesskabet og den enkelte elevs faglige udbytte, naturligvis under forudsætning af, at en række forhold er iagttaget: At indholdet kan engagere eleverne, at det altså er meningsfuldt og opleves som nødvendigt at sætte sig ind i og lære af. At fx faglige klassemøder har været rammen for emne- og problemindkredsning, så alle ved, hvordan deres konkrete fordybelsesområde bidrager til det samlede faglige udbytte. At alle kender præmisserne, at der er formuleret klare retningslinjer og forventninger i samarbejde mellem lærere og elever, så alle kan arbejde målrettet og hjælpe hinanden med at leve op til forventningerne (Cefai 2008). Satsning på klassen som fællesskab og den enkelte elevs faglige udbytte er ikke hinandens modsætninger, men hinandens forudsætninger.

## Undervisning og læring

En vidtrækkende forbiistring sneg sig ind i debatten om forholdet mellem undervisning og læring i begyndelsen af 1990'erne. Det faktum, at elevernes læring er deres eget arbejde, blev perverteret med udsagnet “elevernes ansvar for egen læring”, med forkortelsen AFEL. Det har resulteret i mange misforståelser i medierne og blandt politikere, desværre af og til understøttet af pædagogiske forskere, fx i form af at udnævne lærerne til konsulenter frem for undervisere. Men det forholder sig sådan, at læreren har ansvaret for at undervise eleven. Det er det, hun er ansat til, det er det, hun får løn for, og det er det, hun er, og forventes at være, engageret i. Det er derimod elevens eget arbejde med undervisningsindholdet, hun lærer af. Dette udsagn er hverken et didaktisk eller et moralsk udsagn, det er udtryk for en nøgtern kendsgerning, det er evident. Det er i dette komplekse og i øvrigt komplekse forhold, vi skal hente den helt korte begrundelse for, at en elev kun kan lære noget i en differentieret undervisning. Hun kan kun arbejde konstruktivt og udbytterigt med det, der “passer til” hende – til hendes forudsætninger og til hendes potentialer. I det omfang

undervisningen ikke er differentieret, vil nogle elever miste modet, fordi de ikke kan magte opgaverne, og andre elever vil kede sig og opleve at spille deres tid.

Med reference til rapporten *Inspiration til undervisningsdifferentiering* (Krogh-Jespersen m.fl. 1998) kan forholdet mellem lærernes undervisning og elevernes læring fx formuleres som følger:

- Læreren formulerer den overordnede målsætning med et givet undervisningsforløb i overensstemmelse med de formelle forskrifter og sin viden om elevernes forudsætninger og potentialer. Denne målsætning holder hende selv på sporet, og inden for den – og eventuelt overskridende den – formulerer eleverne deres egne målsætninger for deres læring – i kommunikation med læreren og hinanden. Skriftligt formulerede målsætninger fastholder både lærer og elever i arbejdet mod at realisere målene.

- Læreren inspirerer og udfordrer klassens elever gennem oplæsning, fortælling og faglige oplæg, ved at gennemføre ekskursioner ud i verden, ved at vise film og afspille musik og meget andet, der kan åbne verden for dem, pirre deres nysgerrighed og deres lyst til at gå på opdagelse og at eksperimentere. Efterhånden som eleverne bliver ældre, vil dette felt kunne være et fælles anliggende for lærere og elever.

- Læreren rammesætter tidsforløb og organisationsformer, hun stiller opgaver, arbejdspapirer, bøger og andet materiale samt alle slags undervisningsmidler til rådighed for eleverne til videre bearbejdning, så den enkelte elev i samarbejde med andre kan forfølge sine mål og bearbejde stoffet ved at tænke over det, formulere sig om det og samtale om det med kammerater, forældre og læreren. Det informationsteknologiske felt udgør nu om dage en vigtig kilde til både informationsindsamling, informationsbearbejdning og formidling.

- Læreren vejleder den enkelte elev og grupper af elever om, hvordan de kan gribe arbejdet an, og hvordan de kan kvalificere det igangværende arbejde. Hun inspirerer og støtter dem med arbejdsedler, åbne opgaveformuleringer og med kvalitetskrav, afstemt efter *Fælles Mål* og elevmål, efter elevforudsætninger og potentialer. Her gælder det også, at eleverne efterhånden kan bidrage til denne del af arbejdsprocesserne.

- Læreren hjælper eleverne med at fastholde, hvad de er i gang med, og hvorfor de er det, og med at analysere, hvordan det går, og med over-

vejelser over, hvordan det kan gå bedre. Det gør hun ved at stille krav til formulering af logbog eller anden procesbeskrivelse, gennem samtaler og ved at yde vejledning om såvel det faglige indhold som elevens arbejdsprocesser.

- Læreren sørger for, at arbejdet løbende bliver evalueret, og hjælper hermed både sig selv og eleverne til at reflektere over, hvad de (mon) har lært, og hvordan de (mon) har lært det, og hun hjælper sig selv og den enkelte elev med at få øje på nye vigtige og mulige læringsmål og læringsveje. Evalueringen danner også afsæt for lærerens refleksioner over egne didaktiske læreprocesser.

I evalueringen af udviklingsarbejdet kunne vi identificere læreren som den afgørende faktor for, at eleverne kom i en konstruktiv arbejdsproces. Hun er, som vi skriver, hovedkraften bag elevernes muligheder for at blive hovedpersoner i deres eget læringsarbejde.

I meget af debatten om forholdet mellem undervisning og læring synes det vanskeligt at fastholde forholdet som netop komplementært, eller sagt på en anden måde: Det kan synes vanskeligt at fastholde den forståelse, at undervisning og læring tilhører hver sin kategori, men er hinandens forudsætning. Der finder naturligvis umådelige mængder af læring sted, uden at der har fundet nogen institutionel undervisning sted, og i undervisningssammenhænge læres meget, som ikke er målsat eller forventet.

Det viser sig fx som vanskeligheder med at tydeliggøre lærernes opgaver, når man samtidig lægger vægt på elevernes opgaver i forhold til deres egen læringsaktivitet. Enten risikerer man at blive misforstået derhen, at nu skal læreren nærmest være usynlig, befinde sig på sidelinjen eller, som sagt, være konsulent. Disse metaforer er misvisende, hvorimod det giver mening at tale om læreren som leder, læreren som faglig formidler, læreren som vejleder og læreren som evaluator. I disse funktioner skal læreren være i stand til at lytte til eleven, til at få øje på elevens ressourcer, interesser, ambitioner – i det hele taget komme til at kende eleven bedst muligt, men også til at hjælpe eleven med at blive synlig for sig selv og for de andre elever.

## Didaktiske kategorier og temaer

En differentieret undervisning udfolder de samme didaktiske kategorier som al undervisning – og det er jo antydnet, at den meste undervisning rummer en



grad af differentiering, selvom det måske ikke har været bevidst for læreren eller måske dilettantisk udført. Der kan (og skal) differentieres inden for alle de didaktiske kategorier – mål, indhold, undervisningsmaterialer, undervisnings-, arbejds- og organisationsformer samt evaluering (Lund 2006).

## Mål

Overvejelser over undervisningsdifferentiering rejser spørgsmålet om, hvorvidt alle elever vil kunne nå de samme mål i forhold til det samme indhold, hvis fx metoder og materiale og tid differentieres. Hertil må man svare nej, men der har, som allerede nævnt, heller aldrig eksisteret en undervisning, hvor alle elever har nået de samme mål. Udfordringen er at tilrettelægge en differentieret undervisning, som alle elever kan lære mest muligt af og først og fremmest nå de helt centrale dannelsesmål. Jeg vil lade Klafki formulere udfordringen:

“Deraf opstår imidlertid et nødvendigt behov for indgående at gennemtænke almene opdragelses- og uddannelsesmål – fx evnen til selv- og medbestemmelse – i forhold til specielle læringsmål og -indhold og dermed sikre, at differentiering inden for læringsmål og -indhold ikke i sidste ende alligevel resulterer i en begrænsning af uddannelsesmulighederne for bestemte grupper af børn og unge” (Klafki 2001: 207-208).

Som antydnet står vi i den diskussion i dag, og som også antydnet er der ingen vej tilbage. Den delte skole har udspillet sin rolle, og derfor må vi håndtere udfordringen på anden vis. Her er den didaktiske kategori *mål* en nøglekategori. Vi må tænke overordentlig nuanceret om mål som didaktisk kategori og understrege målsætningsprocessen som en intens kommunikation mellem *Fælles Mål*, lærernes målformuleringer på klassens og den enkelte elevs vegne og de enkelte elevers formuleringer af mål for egen indsats – tit også grupperes formulering af mål for deres arbejde. I dette kontinuum, der hele tiden skal holdes åbent, vil elevernes forskellighed kunne rummes og deres potentialer udfoldes optimalt. De vil kunne være medvidende og medbestemmende, hvilket i sig selv fremmer deres læring, fordi arbejdet vil kunne opleves meningsfuldt. Dewey skal have det sidste – tankevækkende – ord om mål:

“Ethvert mål er af værdi, for så vidt det støtter iagttagelser, valg og planlægning i udførelsen af en aktivitet fra øjeblik til øjeblik, fra time til time. Hvis målet står i vejen for individets egen sunde fornøft (som det sikkert vil, hvis det pålægges udefra eller accepteres, fordi en autoritet har bestemt det), er det skadeligt” (Dewey 2005/1916: 123).

## Indhold

Undervisningens indhold er nøje forbundet med mål for undervisningen. Nogle mål kan realiseres gennem ét indhold, mens andre mål kalder på et andet indhold. Samtidig er der ikke noget en til en-forhold mellem mål og indhold, og slet ikke, når vi ser på almene dannelsesmål og ikke kun på – måske – målbare faglige mål. Når målet er elevernes læseudvikling, må der selvfølgelig være noget at læse i og om. Det almene dannelsesmål, at eleverne gennem deres skolegang skal udvikle forudsætninger for selv- og medbestemmelse, kan opnås gennem arbejdet med meget forskelligt indhold, men forudsætter fx en udviklet læsefærdighed.

## Undervisningsmaterialer

Indholdet i skolens undervisning er indrammet af fagrækken, læseplanerne, kanons og er i høj grad bestemt af de tilgængelige undervisningsmaterialer. Folkeskolens aktuelle fagrække er for snæver. Det er et problem, at de praktisk-musiske fag, som både rummer et stort dannelsespotentiale og mangfoldige differentieringsmuligheder, fylder mindre og mindre. Skolens boglighed spænder ben for det læringspotentiale, som musiske, praktiske, eksperimenterende og udtrykkende arbejdsformer rummer – for alle elever og i forhold til alle kundskabs- og færdighedsområder. Tiden vil vise, om skolereformens anderledes rammesætning af skoledagen vil fremme kreativiteten i undervisningen.

Differentiering af undervisningen fremmes af, at forskrifter og forskellige inspirationskilder gøres til genstand for samtaler i klassen, så eleverne dels kender begrundelserne for valg af et givet indhold, dels kan være med til at inspirere det, farve tilgangene til det med deres erfaringer og interesser og tilføje indholdsområder, som har relevans for klassen og for den enkelte elev. Herved kan der delvis kompenseres for den snævre fagrække, ligesom mangfoldighed og differentiering af indholdet kan fremmes i tværfaglige forløb med karakter af emnearbejder, værkstedsarbejder, tværfagligt projektarbejde mv.



## Undervisnings-, arbejds- og organisationsformer

Med den sidste sætning har vi bevæget os til den didaktiske kategori, der måske mest synligt udfoldes i undervisningen. Hvordan er eleverne organiseret? Er hele klassen sammen og lytter til læreren eller en elev, ser en film eller drøfter det næste undervisningsforløb? Arbejder eleverne enkeltvis med opgaveløsning – eventuelt to og to ved computeren? Arbejder de i grupper med det samme eller forskellige emner og opgaver eller i hold på tværs af klasser og klassetrin?

Organisations- og arbejdsformer “følges” ofte ad. Hvis undervisningen indhold lægger op til, at mange synspunkter skal kunne komme til udtryk og drøftes blandt eleverne, giver gruppedrøftelse mere plads til den enkeltes udsagn, end hvis alle klassens elever skal kunne komme til orde. Eventuelt kan der være to faser – først en gruppedrøftelse til kvalificering af viden og synspunkter, så en plenumdrøftelse til fællesgørelse og eventuelle nye spørgsmål, der skal undersøges. Handler det om at formulere et essay eller en historie, er det måske bedst at gøre det alene eller evt. to sammen. Mulighederne er legio, kvaliteten må søges i de begrundelser, der ligger bag de forskellige organisations- og arbejdsformer og den målttethed, hvormed arbejdet gennemføres. At eleverne kommer til udtryk i ord og handlinger, og at de modtager bekræftende og korrigerende feedback, er dels forudsætning for, at de kan lære, dels undervisningsdifferentierings drivkraft.

Den differentierede undervisning udfoldes gennem hele spektret af arbejdsformer. Eleverne skal lytte og betragte, de skal læse og skrive, løse lukkede og åbne opgaver, analysere og eksperimentere, producere ting og sager, lyd og billeder, de skal fremstille sagsforhold og fantasier mundtligt og skriftligt. De skal i det hele taget udføre alle tænkelige aktiviteter med henblik på, at de kan forklare og forstå, reflektere og handle. Differentieringsmulighederne har ingen grænser. Nogle vil udfolde sig “helt af sig selv” i undervisningen, andre vil skulle iscenesættes bevidst og målrettet af lærere og elever i fællesskab.

## Evaluering

Evaluering er kommet i fokus i de sidste 15-20 års pædagogiske debat og i lærernes udvikling af deres differentierede undervisning. Og med god grund. Den danske tradition for evaluering har indtil videre kun i begrænset omfang været knyttet til prøver og eksaminer. Også med god grund. Men det er under ændring med gennemførelsen af nationale obligatoriske test. Man kan

ikke *vide*, hvilken betydning dette nye tiltag vil få på mål og indhold, undervisnings- og arbejdsformer i skolen, men andre landes erfaringer giver grund til bekymring og til, at lærerne rustet sig til at minimere de negative konsekvenser (Krogh-Jespersen 2002). En af måderne at gøre det på er at kvalificere den løbende evaluering som afsæt for målsætninger, indholdsvalg og undervisnings-tilrettelæggelse og for kommunikation med og vejledning af den enkelte elev og elevgrupper. Evaluering fremmer læring, hvad enten der er tale om lærernes evaluering af klassens og den enkeltes arbejde eller om elevens eller gruppens selvevaluering – og mest når der foregår en dynamisk vekselvirkning mellem sådanne afsæt og deres konkrete udtryk eller resultater.

Læreren evaluering har betydning for hendes valg på alle de didaktiske hylder: mål, indhold, undervisnings-, arbejds- og organisationsformer, undervisningsmaterialer og selvfølgelig evalueringsformer. Det gælder i forhold til klassen som helhed og i forhold til den enkelte elev. Desuden giver hendes evaluering stof til analyser og forbedring af hendes egne opgaveløsninger som lærer. Elevens selvevaluering er en central drivkraft i hendes læring. Den har sit afsæt i selviagttagelser, fx udmøntet i en portfolio, hvor eleven samler eksemplariske resultater af sit arbejde. Selvevalueringen relaterer også til den feedback, eleven har fået fra lærere og kammerater – generelt fx i forhold til arbejdsmetoder, engagement og involvering i klassearbejdet og specifikt fx i forhold til et givet indholds- eller færdighedsområde. Gruppens selvevaluering handler om det samme, og som sagt er parternes samtaler om de forskellige aktørers iagttagelser og vurderinger forudsætning for en dynamisk differentiering af undervisningen.

Olga Dysthe (2009) peger på, at evaluering handler om daglige rutiner, systematik, variation og tilbagemeldingskompetence både hos lærere og elever, og at måden at gribe evaluering an på hænger sammen med lærings- og undervisningsforståelse.

Den gode differentierede undervisning kan, med reference til William Ayers (2006), identificeres ved følgende kendetegn: 1. Læreren skal *se* sine elever, han skal udvikle en solid basisviden om sine elever. 2. Læreren skal skabe et læringsvenligt miljø med mange forskellige aktivitetsmuligheder. 3. Undervisningen skal bygge broer mellem elevernes erfaringer og kundskaber og alt det, de skal lære sig om verden og livet. 4. Læreren skal “sætte læseplanen fri” ved gennem en dynamisk og dybtgående søge- og tolkningsproces at tage stilling til, hvilken viden og hvilke erfaringer der er de mest værdifulde. 5. Læreren



skal have føling med elevernes udvikling og læring(evaluering) for at kunne undervise med udgangspunkt i solid viden.

### Hvordan kan læreren (lære) det?

Det korte svar lyder – ved at være professionel. Jeg identificierer professionallitet som virksomhed baseret på teoretisk funderede og specialiserede skøn, som sætter læreren i stand til at afkode situationen og gøre det rigtige. E.L. Dale konkretiserer de kundskabslementer, som udgør lærernes professionsgrundlag: kundskab i skolefagene, kundskab i fagdidaktik, evne til at kommunikere i kollegiet om, hvad god undervisning er, og til at deltage i den alment didaktiske diskurs og endelig evnen til at gennem teoretisk pædagogisk indsigt at forbinde almen didaktik med skolens dannelsesopgave. Disse kundskabsområder kommer til udfoldelse som lærerens kompetencer på tre interagerende praksisniveauer (Dale 1998). Dette kapitel og de teoretiske fremstillinger, jeg har refereret til, kan bidrage til lærerstuderendes og læreres erhvervelse af teoretisk indsigt. Men det er i kommunikationen og samarbejdet i kollegiet, at lærerne med afsæt i deres teoretiske viden og praksiserfaringer kan kvalificere deres konkrete gennemførelse af den differentierede undervisning. Et sådant projekt bør, som det også gælder for elevernes læring, tage udgangspunkt i en situationsbeskrivelse: Hvordan ser min praksis ud, når jeg analyserer den i et undervisningsdifferentieringsperspektiv? Giv eksempler på, hvor det lykkes at tilgodese den enkelte elevs forudsætninger og potentialer i dynamiske samspil med klassens fællesskab og alle elevers læringsaktiviteter – og hvor det kniber. Hvad bidrager til, at det lykkes, og hvilke forhindringer iagttager jeg i klassen, på skolen og hos mig selv? På dette grundlag, som både kan nuanceres og fokuseres betragteligt, kan en målsætning formuleres: Hvad vil jeg gerne blive bedre til, på hvilke områder vil jeg gerne forbedre min undervisning, og hvilke betingelser vil jeg arbejde for at få gennemført? Så er tiden inde til at formulere en handleplan: Hvad skal jeg gøre, hvornår og sammen med hvem?

Det optimale er at lade et sådant projekt være et fælles projekt for et lærerteam, således at der både er tale om et jeg, den enkelte lærer, og et vi, teamets medlemmer. Også et sådant projekt skal differentieres, de enkelte teammedlemmer skal sandsynligvis satse på forskellige forbedringer, og de vil have brug for forskellig kompetenceudvikling. Kritisk-konstruktiv feedback fra “kammeraterne”, kollegerne, er en drivkraft i den enkeltes læreproces.

Det er et nødvendigt projekt, når skolens aktører skal dæmme op for tendenserne til elevdifferentiering, og det er et nødvendigt projekt i lærernes kamp for at tilbageerobre respekt for deres arbejde og – frem for alt – for elevernes optimale udbytte af deres skolegang.

## Skolereform, undervisningsdifferentiering og inklusion

Princippet om undervisningsdifferentiering, som yderligere understreges i folkeskolereformen af 2013 og reformens forskrift om inklusion af 96 % af alle elever i de almindelige klasser, fordrer omfattende didaktiske kompetencer af lærerne. Kapitlet har beskrevet og begrundet, hvori de består, og i forhold til at realisere både skolereformen i sin helhed og inklusionen i særdeleshed er de alle stadig gyldige. Jeg vil i dette ajourførte afsnit både gentage og uddybe diskussionen af de didaktiske kompetencer, og jeg vil slutte afsnittet med eksplicitte overvejelser over inklusionsproblematikken.

### Undervisningsmål eller læringsmål – hvad med begge dele?

Som sagt tidligere i kapitlet: Læreren formulerer den overordnede målsætning med et givet undervisningsforløb i overensstemmelse med de formelle forskrifter og sin viden om elevernes forudsætninger og potentialer, ligesom eleverne inden for denne ramme formulerer målsætninger for deres læring – i kommunikation med læreren og hinanden. Skriftligt formulerede målsætninger fastholder både lærer og elever i arbejdet mod at realisere målene og gør det let at kommunikere om og evaluere bestræbelserne. Med en sammenblanding af begreberne didaktik og læring kaldes en sådan didaktik, hvor mål er kendte, hvor arbejdsprocesser er gennemskuelige, og hvor feedback og evaluering sætter ord på elevernes udbytte, for “synlig læring”.

I kølvandet på folkeskolereformen er der imidlertid blevet formuleret en snævrere forståelse af undervisningsmål og læringsmål, her udtrykt af Jens Rasmussen:

“Forligskredsens bag folkeskolereformen har slået fast, at skolens mål skal være læringsmål. Og det betyder jo, at der er mål for, hvad eleverne skal have ud af undervisningen. Det er altså ikke mål for, hvad lærerne skal beskæftige sig med eller undervise eleverne i. Det er ikke undervisningsmål” (Rasmussen 2014).



De nye formelle forskrifter, læringsmålene, kommer til udtryk i *Fælles Mål*. Inden for hvert kompetencemål er formuleret en række videns- og færdigheds-mål (se emu.dk). Forskrifterne siger, at læreren skal kunne nedbryde disse overordnede mål til mål for de konkrete undervisningsforløb og lade sine vi-dere undervisningsmæssige beslutninger styre af disse mål. Reformens succes-kriterium er, at mindst 80 % af eleverne skal være gode til at læse og regne i de nationale test, at andelen af de alledygtigste elever i dansk og matematik skal stige år for år, at andelen af elever med dårlige resultater i de nationale test for læsning og matematik skal reduceres år for år, og endelig at elevernes trivsel skal øges. Et sådant succeskriterium risikerer at indskrænke elevernes udbytte af deres skolegang i forhold til det langt mere omfattende og perspektivrige dannelsesmål, der stadig er formuleret som folkeskolens formål.

Den norske skole har under overskriften "Kundskabsløftet" været igennem en reformbølge, der minder om den aktuelle danske. Dale fremhæver nødven-digheden af at belyse sammenhængen mellem begreberne læring, færdigheder, kompetence og dannelse og understreger, at dannelse indebærer, at eleverne i alle skolefag bliver øvet i at stille kritiske og grundlæggende spørgsmål til insti-tutioner, funktioner, ordninger og udbredte talemåder. Kun på den måde bli-ver elevernes udvikling af faglige kompetencer kombineret med deres dannel-sesproces. Som eksempel nævner han, at læsekompetencen må ses i relation til dannelsesmålene om elevernes aktive deltagelse i samfundet, politisk, socialt og kulturelt. Det centrale forskningsperspektiv er for Dale derfor at udvikle indsigt i det læringspotentiale, som skolegangen skal bidrage til at realisere, og at fokusere mere på relationen mellem læring og dannelse end på forholdet mellem undervisningen og elevernes præstationer (Dale 2006: 82-101).

## Indholdet i undervisningen

Skolereformens mantra er som nævnt, at indholdet af undervisningen skal tænkes som middel og ikke som mål i sig selv. Det har det nu heller aldrig væ-ret, hvorimod man i den didaktiske tænkning og forskning har forstået de to dimensioners dybe uadskillelighed. "Mål og indhold tilhører samme kategori", og begrebet om kategorial dannelse fastholder denne pointe (Krogh-Jespersen 2010:80-81). I implementeringsfasen af folkeskolereformen er mange lærere på kursus for at lære at nedbryde *Fælles Mål* og lade sådanne "nedbrydninger" være styrende for valg af indhold. Når indholdsdimensionen bliver underord-net måldimensionen, sådan som den er formuleret i *Fælles Mål*, indsnævrer

indholdskriterierne. Begrundelserne for valg af tekster i dansk bliver ofte "læ-ringsmålsorienterede" i stedet for begrundede i en teksts litterære kvalitet og indholdets etiske, eksistentielle og horisontudvidende kvaliteter. Et eksempel:

---

Den centrale tekst i forløbet er billedromanen *Kevin's Hus* af Katrine Marie Guldager (2004). Konkret giver *Kevin's Hus* gode muligheder for at sætte fokus på fortæller- og synsvinkelforhold i henholdsvis tekst og billeder (emu.dk).

---

Der gives i eksemplet ikke andre begrundelser for valg af netop denne tekst. Udfordringen for den professionelle lærer er at kunne og turde fastholde fokus på indholdet i undervisningen. Elevernes engagement i arbejdet med stoffet er selvfølgelig mere bundet til de følelsesmæssige og forståelsesmæssige ud-fordringer, det rejser, end til nogle abstrakte mål kategorier som fx fortælle- og synsvinkelforhold. Og elevernes engagement i og fordybende arbejde med indholdet er det, de lærer af – også det, som *Fælles Mål* siger, at de skal lære, altså fx fortælle- og synsvinkelforhold. Det handler om at kunne fange alle ele-vers og de forskellige elevers interesse gennem valg af et udfordrende, vigtigt, inspirerende og spændende indhold, som i næste led kan udforskes for dets potentialer for at realisere de formulerede mål – for en klasse som helhed og for den enkelte elev. Efterhånden som eleverne bliver ældre, kan de i stadig højere grad deltage i valg af indhold og i identificering af mulige læringsmål i arbejdet med dette indhold. Eleverne kan byde ind med indhold, som ikke er opstået gennem "nedbrydning" af *Fælles Mål*.

## Planlægning og gennemførelse af undervisningen

Skolereformens længere skoledag og nye organisationsformer, understøtten-de undervisning og lektietimer udgør potentielt et frugtbart udgangspunkt for varierede undervisnings- og arbejdsformer. Mere tid i undervisningen åbner alt andet lige for at gøre nye erfaringer med differentierede organisations-, under-visnings- og arbejdsformer. Mange skoler har fx valgt at sætte en ugentlig dag af til fagene på skift eller til emne- og projektarbejdsforløb, som gør det lettere at tilrettelægge gøremål ud af huset, at arbejde på tværs af klasser og klassetrin med mange slags organisations- og arbejdsformer og at give tid til fordybende og differentierede arbejdsformer. Andre skoler har valgt at sætte en time af hver dag.



Det er typisk lærerteamet, der planlægger indholdet og arbejdsformerne i sådanne “bånd”, som i øvrigt også muliggør samarbejde på tværs af klasser og klassetrin. Et eksempel fra 7. årgang:

Lærerteamet planlægger i indeværende periode således: Onsdage arbejdes der med ugeaflevering på “Matematikfessor”. Der er to matematiklærere til stede på årgangen, så eleverne kan få den hjælp, de har brug for. Resten af ugens timer er delt i to. I den første halvdel af timen arbejder eleverne med det, de har behov for. Det kan være nærlæsning af en fysikopgave, højt-læsning af engelsk, samtale på engelsk eller tysk med hinanden, romanlæsning som forberedelse til fælles arbejde – enkeltvis eller i små grupper, med eller uden hjælp fra en lærer. I den anden halvdel af timen handler det om bevægelse, og eleverne får her lejlighed til i grupper at planlægge og øve bevægelsesforløb, som de i næste periode skal sætte i gang for hinanden.

Den store udfordring er, at eleverne i løbet af skoletiden – og så tidligt som muligt – bliver øvet i at være selvhjulpne, at arbejde selvstændigt og disciplineret med stoffet, alene og sammen med andre. De skal lære at håndtere “lærerfraværet”, når de som enkeltelever og grupper fx arbejder andre steder end i klasseværelset. Der skal arbejdes med det legitime i at arbejde målrettet, i at bruge telefonen og iPaden i forhold til det aktuelle arbejde og ikke til privat kommunikation eller underholdning.

### Vejledning og evaluering

I den differentierede undervisning vejleder læreren den enkelte elev og grupper af elever om, hvordan de kan gribe arbejdet an og med at fastholde, hvad de er i gang med, og hvorfor de er det, og med at analysere, hvordan det går, og med overvejelser over, hvordan det kan gå bedre. Hun inspirerer og støtter dem med arbejdsedler, åbne opgaveformuleringer og med kvalitetskrav afstemt efter klassens fælles mål, de enkelte elevers mål, elevforudsætninger og potentialer. Her gælder det også, at eleverne efterhånden kan bidrage til denne del af arbejdsprocesserne.

Skolereformens “mere tid” vil kunne kvalificere sådanne vejledningssammenhænge, som vel at mærke kræver lige så meget planlægning og systematik

i gennemførelsen som alle andre pædagogiske gøremål. Desuden er netop de ovennævnte elevkompetencer – selvhjulpethed, evnen til at arbejde disciplineret med stoffet alene og i samarbejde med kammeraterne og legitimeringen heraf – forudsætning for, at læreren kan få tid og ro til at vejlede enkelte elever og grupper både i forhold til det faglige indhold og i forhold til arbejdsprocesserne.

Læreren stiller krav til formulering af logbog eller anden procesbeskrivelse, som i øvrigt kan kvalificeres gennem anvendelse af de digitale hjælpemidler. Hun sørger for, at arbejdet løbende bliver evalueret, og hjælper herved både sig selv og eleverne til at få øje på, hvad de har lært, og hvordan de har lært det. Hun hjælper sig selv og den enkelte elev med at få øje på nye vigtige og mulige læringsmål og læringsveje. Resultaterne i de nationale test kan muligvis spille en rolle som supplement til den løbende og opsamlende evaluering, som lærere og elever foretager. Evalueringerne danner som sagt også afsæt for lærerens refleksioner over egne didaktiske læreprocesser: Hvad er jeg blevet klogere på og dygtigere til i dette forløb, og hvad skal jeg blive bedre til?

## Afrunding – overvejelser om inklusion

Begrebet *inklusion* tillægges forskellige betydninger. Ifølge Janne Hedegaard Hansen skelnes der forskningsmæssigt mellem to betydninger, der kalder sig henholdsvis “fuld inklusion” og “ansvarlig inklusion”. Fuld inklusion knytter an til elevens ret til at deltage i den almindelige klasse og til et retfærdighedsprincip, som skal give alle lige muligheder for at deltage. Desuden handler det om, at vi alle skal lære at leve med forskellighed som en del af det normale. Der knyttes an til de læringsteorier, der kobler deltagelse og læring. Ansvarlig inklusion opfattes som en vision, hvor inklusion hele tiden skal tilstræbes, men med erkendelse af, at den aldrig kan lykkes fuldt ud. Her knyttes der an til den læringsforståelse, at forskellige elevers behov kalder på forskellige læringsarenaer, og at inkluderende læringsfællesskaber ikke nødvendigvis er det optimale for alle elever (Hansen 2014: 233-234).

Den aktuelle vision om inklusion bygger på ansvarlig inklusion, idet målet er, at 96 % af alle elever skal inkluderes i den almindelige undervisning. Ønsket om at inkludere flere elever i den almindelige undervisning er i sit udgangspunkt rigtigt tænkt. Selvfølgelig skal flest mulige elever gå sammen med hinanden i den almindelige danske folkeskole – det burde i øvrigt også gælde



alle dem, der nu går i privatskoler. Det har mange velkendte begrundelser, som ikke skal gentages her. Men under alle omstændigheder er forudsætningen for, at det kan anses for en gyldig vision, at undervisningen er udfordrende og understøttende for alle elever deres forskelligheder til trods. Det gælder i særdeleshed de elever, der har særlige behov grundet i særlige fysiske og/eller psykiske forudsætninger. Om en elev er inkluderet, beror således ikke alene på, om han er fysisk til stede, men også på, om han møder accept og anerkendelse, kan være aktiv deltager og får mulighed for at udvikle et positivt selvbillede.

I kølvandet på den politiske målsætning og på ændringen af specialundervisningsbekendtgørelsen, der afgrænser specialundervisning til udelukkende at omfatte elever med et behov, der kun kan tilgodeses med mindst 12 ugentlige timers specialpædagogisk støtte, er der et stadig øget behov for, at ideallet om inklusion omsættes til succesfuld praksis i klasseværelserne. Et frugtbart eksempel på udvikling af en inklusionsdidaktik formidles af Anne Marie Østergaard og Grethe Kjær (2013). Undervisningsdifferentiering fremhæves som det bærende princip, forskellighed udnyttes som en ressource, og der arbejdes med at udvikle en samarbejdskultur i klassen og blandt lærerne, som gør det muligt at balancere hensynet til fællesskabet og den enkelte elev.

Der udfoldes mange bestræbelser på at gøre inklusionsdagsordenen frugtbare for alle elever, og der udgives en del bøger, hvor lærere beskriver, hvordan de griber udfordringerne an. Men i september 2015 udkom den første statusrapport om, hvordan det går med skolereformen, herunder med den politiske målsætning om inklusion. Ifølge rapporten er 94,2 % af eleverne inkluderet i den almindelige undervisning, så der er et stykke vej endnu. Det synes også at gælde for det faglige niveau (som man dog ikke kan sige noget præcist om for denne gruppe), ligesom trivslen blandt de inkluderede elever synes at lade noget tilbage at ønske. Undervisningsminister Ellen Trane Nørby har netop annonceret et eftersyn af inklusionsindsatsen:

“Der er mange steder, hvor der er udfordringer med at få inklusionen til at lykkes. Det er ikke nogen nem øvelse at få flere børn med i fællesskabet i den almene folkeskole. Vi vil være sikre på, at alle børn får den nødvendige støtte. Det er derfor, vi nu gennemfører et eftersyn” (Undervisningsministeriet, november 2015).

En ekspertgruppe, der er tæt på dagligdagen på skolerne, skal forestå eftersynet. Samtidig spørges der politisk til, om inklusionsambitionerne er for høje – et synspunkt, som en del skoler og lærere har givet udtryk for. Forhåbentlig vil det bebudede eftersyn identificere de behov, der skal dækkes, for at visionen om inklusion kan fastholdes både i forhold til holdninger hos elever, forældre og lærere og med henblik på fysiske rammer samt lærerressourcer og -kompetencer.



## Studiespørgsmål

- Diskuter forholdet mellem læringsmål, indhold og arbejdsformer i en differentieret undervisning, giv konkrete eksempler på et frugtbart samspil.
- Giv eksempler på, hvordan den faglige undervisning i samspil med understøttende undervisning, bevægelse og lektietimer kan åbne for en øget differentiering af undervisningen.



## Forslag til videre læsning

Håstein, H. & Werner, S. (2005): *Plads til forskellighed*. København:

Gyldendals Lærebibliotek.

Krogh-Jespersen, K., Methling, A.B. & Striib, A. (1998): *Inspiration til undervisningsdifferentiering*. København: Undervisningsministeriet.

Østergaard, A.M. & Kjær, G. (2013): *Inklusionens didaktik*. Frederikshavn: Dafolo.

## Faglig evaluering

BODIL NIELSEN

Evaluering er et vigtigt redskab for læreren til at få indsigt i elevers læreprocesser og finde frem til, hvad der bedst støtter og udfordrer dem. Fokus på centralt stillede test kan imidlertid også medføre, at lærere underviser med testen som mål eller underviser mest i områder, hvor man kan måle resultater på en måde, som ingen kan drage i tvivl. Kapitlet introducerer til evaluering af faglige mål ud fra såvel test som evalueringsformer, læreren selv vælger. Også lærerens evaluering af sin egen undervisning behandles.

### Evaluering

Evaluering er en systematisk vurdering af, hvad nogen har opnået i forhold til bestemte mål og kriterier, der enten er formuleret direkte eller er underforståede. På skoleområdet bliver den enkelte elev evalueret, og der foretages sideløbende evalueringer og sammenligninger af klassers, skolars eller landes resultater.

Læreren evaluerer de enkelte elevers faglige kundskaber og færdigheder med udgangspunkt i faglige mål for undervisningen og de kriterier, der udspringer af dem. Meningen med evalueringen er, at læreren får indsigt i elevernes læreprocesser. Den indsigt skal læreren bruge til at finde ud af, hvad der bedst støtter og udfordrer eleverne i deres udvikling. Eleverne og læreren skal desuden evaluere sammen, og eleverne skal selv evaluere, sådan at de kommer til at forstå egne læreprocesser og udviklingsmuligheder så godt som muligt. Forældre skal orienteres om evalueringer med henblik på at styrke deres muligheder for at støtte deres barn.

### Litteratur

- Ayers, W. (2006): *At undervise – en lærers rejse*. Aarhus: Klim.
- Broady, D. (1998): Kapitalbegrebet som uddannelsessociologisk værktøj. I: J. Bjerg (red.), *Pædagogik – en grundbog til et fag*, s. 429. København: Hans Reitzels Forlag.
- Cefai, C. (2008): *Frem elevernes livsduelighed*. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Dale, E.L. (1998): *Pædagogik og professionalitet*. Aarhus: Klim.
- Dewey, J. (2005): *Demokrati og uddannelse*. Aarhus: Klim.
- Dorf, H. (2008): Den samfundsorienterede Dewey. I: C. Madsen & P. Munch (red.), *Med Dewey in mente*, s. 17-38. Aarhus: Klim.
- Dysthe, O. (2009): Evaluering i klassen til støtte for læring. KVaN, 85.
- Hansen, J.H. (2014): En skole for alle: Inklusion. I: O. Løw & E. Skinsted (red.), *Elevers læring og udvikling – også i komplicerede læringsituationer*. København: Akademisk Forlag.
- Klafki, W. (2001): *Dannelsesteori og didaktik – nye studier*. Aarhus: Klim.
- Krogh-Jespersen, K. (1999): Undervisningsdifferentiering. *Unge Pædagoger*, 1: 1-24.
- Krogh-Jespersen, K. (2002): School Effectiveness Paradigmet og Dansk Skolepolitik. *Unge Pædagoger*, 1.
- Krogh-Jespersen, K. (2010): *Om undervisning – en bog til almen didaktik*. Aarhus: Klim.
- Lund, H.J. (2006): Undervisningsdifferentiering og elevernes forskellige forudsætninger. I: H.J. Lund & T.N. Rasmussen (red.), *Almen didaktik – i læreruddannelse og lærerarbejde*, s. 263-288. Aarhus: Kvan.
- McDermott, R.P. (1996): Hvordan indlæringsvanskeligheder skabes for børn. I: C. Højholt & G. Witt (red.), *Skolelivets socialpsykologi*. København: Unge Pædagoger.
- Nielsen, H.K. (1998): Pædagogikken og det moderne demokrati. I: J. Bjerg (red.), *Pædagogik – en grundbog til et fag*, s. 527. København: Hans Reitzels Forlag.
- Rasmussen, J. (2014): Professor: Fælles Mål giver lærerne nyt ansvar. *Folkeskolen*, 19. august 2014.
- Säfsström, C.A. (2007): *Forskellighedens pædagogik. Nye veje i pædagogisk teori*. Aarhus: Klim.
- Østergaard, A.M. & Kjær, G. (2013): *Inklusionens didaktik*. Frederikshavn: Dafolo.



