**Undervisningsdifferentiering – hvad er det, og hvordan gør man?**

Undervisningsdifferentiering er fortsat en stor udfordring for lærerne. Danmarks Evalueringsinstitut har lavet flere undersøgelser, der dokumenterer dette, senest *rapporten Udfordringer og behov for viden – en kortlægning af centrale aktørers perspektiver på udfordringer i folkeskolen* fra 2013. Her fremgår det bl.a., at lærerne betegner undervisningsdifferentiering som en af de største udfordringer i deres job, og de giver udtryk for, at det ikke i tilstrækkelig grad er klart, hvad det vil sige at differentiere undervisningen.

Dette materiale er et forsøg på at tydeliggøre, hvad undervisningsdifferentiering er, samt hvordan man konkret kan arbejde med det i skolen. Materialet indledes med en begrebsafklaring. Herefter følger en række spørgsmål til teamet/lærergruppen, som man kan tage udgangspunkt i på et møde samt to konkrete eksempler på undervisningsdifferentiering, der er afprøvet i skolen (bilag 1), og en oversigt over forskellige typer af undervisningsdifferentiering (bilag 2).

**Begrebsafklaring**

Enhedsskolen afløste den delte skole i 1975, idet det dog stadig var muligt at dele eleverne i matematik, engelsk, tysk og fysik/kemi i 8.-10. klasse. Med folkeskoleloven fra 1993 ophørte muligheden for at dele eleverne efter fagligt niveau, og begrebet undervisningsdifferentiering blev et bærende princip i folkeskolen.

Det fremgår af lovbemærkningerne fra 1993 om undervisningsdifferentiering, at klassen er den grundlæggende undervisningsenhed, og at der er 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. Der blev desuden givet mulighed for, at eleverne kan undervises på hold både inden for den enkelte klasse og på tværs af klasser og klassetrin, når det var praktisk og pædagogisk begrundet.

*Undervisningsdifferentiering*

Undervisningsdifferentiering er ikke defineret i folkeskoleloven. To på hinanden følgende undervisningsministre - Ole Vig og Margrethe Vestager - har i forbindelse med lovens implementering imidlertid klart givet udtryk for, at undervisningsdifferentiering ikke skal forstås som en individualiseret undervisning, men som undervisning der tilpasses elevernes forudsætninger. Undervisningsdifferentiering bliver i Fælles Mål defineret som: ”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.”[[1]](#footnote-1)

Andre har beskrevet det således: ”Fælles emne, mål og oplæg for undervisningen, men forskellige fordybelsesgrader, forskellig tidsanvendelse, forskellige materialer og større eller mindre behov for lærerstøtte.”[[2]](#footnote-2)

*Elevdifferentiering*

Undervisningsdifferentiering må ikke forveksles med elevdifferentiering, hvor eleverne deles op efter deres faglige forudsætninger.

*Undervisningsmål*

Undervisningsdifferentiering er tæt knyttet til at sætte mål for undervisningen. Et undervisningsmål, som beskrevet i Fælles Mål, slutmål og trinmål, beskriver den overordnede hensigt med undervisningen. Undervisningsmålene er politisk besluttede og er generelle og overordnede. Undervisningsmål er et redskab for læreren.

*Læringsmål*

Et læringsmål er lærerens konkretisering af målet for, hvad den enkelte elev skal lære på området. Målene kan fastlægges i dialog ved elev- og skolehjemsamtaler og fx formidles i elevplanen og er altså dynamiske mål, som kan ændres i forhold til elevens og/eller klassens aktuelle niveau og mulige progression.

**Hvad mener DLF?**

Det er foreningens opfattelse, at alle børn skal lære alt det de kan – og lidt til. Undervisningsdifferentiering er den bedste måde at opnå dette på. Trinmålene i Fælles mål skal betragtes som lærerens *undervisningsmål* for hele klassen. Inden for rammerne af trinmålene fastlægger læreren i samarbejde med eleverne operationelle *læringsmål* for eleverne, der mere præcist beskriver, hvad eleverne skal søge at opnå viden om, eller hvad de skal søge at kunne. Disse læringsmål kan gælde for klassen, en gruppe elever eller for enkeltelever. Målsætning er derfor en vigtig brik i forbindelse med undervisningsdifferentiering. Undervisningsmålene må være brede nok til at rumme udfordringer for alle elever – og læreren må sammen med elevgrupper og enkeltelever løbende justere de læringsmål, der gælder for dem.

**Spørgsmål til refleksion for team/lærere**

Som inspiration til det videre arbejde med undervisningsdifferentiering findes her en række spørgsmål til refleksion. Spørgsmålene kan drøftes i klasseteamet, fagteamet eller i andre pædagogiske fora på skolen.

I kan evt. inddrage de to eksempler (bilag 1) eller oversigten over forskellige typer af undervisningsdifferentiering (bilag 2) i jeres drøftelser.

**Diskuter hvordan I tolker og anvender begrebet undervisningsdifferentiering, f.eks.:**

1. Hvad kendetegner en differentieret undervisning? Og hvad kendetegner evt. en undervisning der *ikke* er differentieret?
2. Hvordan arbejder vi hver især med undervisningsdifferentiering i dag? Præsenter konkrete eksempler for hinanden
3. Hvad kendetegner lærerrollen i en differentieret undervisning?
4. Hvordan kan man evaluere elevernes arbejde/faglige udvikling i en differentieret undervisning?
5. Hvordan vil vi gerne arbejde med undervisningsdifferentiering fremover?
6. I hvilken grad understøtter lærebogsmaterialet i fagene arbejdet med undervisningsdifferentiering? Og hvordan kan man evt. supplere lærebogsmaterialet?
7. Hvordan kan vi samarbejde i teamet om undervisningsdifferentiering?
8. Hvordan kan vi dele vores viden om undervisningsdifferentiering med hinanden?
9. Hvilken rolle kan faglige vejledere/ressourcepersoner spille i forhold til arbejdet med undervisningsdifferentiering?

**Bilag 1: To eksempler på undervisningsdifferentiering i fagene**

Eleverne møder i skolen med vidt forskellige erfaringer, og deres forudsætninger for at lære er meget forskellige. Undervisningsdifferentiering handler om at tilrettelægge undervisningen, så den enkelte elev får mest muligt ud af undervisningen. Der kan fx differentieres i forhold til formidlingsform, organisering, opgaveformulering samt metode og materialer. Undervisningsdifferentiering foregår allerede i meget af den undervisning, der gives hver eneste dag. Nedenstående praktiske eksempler tjener som inspiration til det fortsatte arbejde med at udvikle undervisningen, så den enkelte elev tilgodeses.

**Billedkunst/dansk: *Jeg troede, en kvist sad på et træ***
Af Anna Støttrup, lærer og medievejleder på Lundgårdskolen i Herning.

Ifølge Fælles Mål for billedkunst skal eleverne ved slutningen af 2. klasse ”kende til enkelte arkitektur- og designudtryk”. Arbejdet med arkitekturelementer blev en integreret del af et større emne *Vores By*. Eleverne skulle bygge huse, der senere blev sammensat til en lille by med veje, fortove, haver, lyskryds og andre elementer, der hører med til et typisk bybillede. Byen skulle senere bruges til at skabe små fortællinger med elevernes medbragte legetøjsfigurer. Forløbet strakte sig over fem dobbeltlektioner i billedkunst. Den sidste del af forløbet indgik i et tværfagligt forløb med dansk, hvor billedoptagelserne blev brugt til at skrive små fortællinger om livet i byen.

Forløbet indledtes med et par lektioner, hvor klassen i fællesskab kiggede på billeder af mange forskellige slags huse og bygninger. Ved hvert billede blev stillet spørgsmålene: ”Hvad er det?” og ”Hvordan kan man se det?” Gennem samtalen var det tydeligt, at mange af eleverne var rigtig gode til at afkode bygningers funktion ud fra genkendelse af forskellige elementer ved eller omkring bygningerne. Bamses hus fra tv-udsendelserne om Bamse og Kylling blev straks genkendt af alle, og Amalienborg kunne mange genkende som Dronningens slot. Om huse var nye eller gamle kunne eleverne også ret let afkode. At vurdere hvad der kendetegner et sommerhus, gav nogen diskussion og var ikke let for alle. Alene det, at huset var af træ kunne ikke være forklaringen, da der også var eksempler på andre huse af træ, som ikke hørte til i kategorien sommerhuse. Èn elev var dog opmærksom på omgivelserne: ”Der er ikke ret meget have. Det har man ikke ved et sommerhus”. En sådan samtale kan give læreren et indblik i elevernes forskellige erfaringer med at afkode visuelle tegn på det aktuelle felt.

Efter billedsamtalen arbejdede eleverne med en helt konkret opgave, hvor en række specifikke arkitekturelementer skulle forklares og udpeges på et hus. Ordene blev i første omgang listet op på tavlen og udpeget på en tegning af et hus, hvor alle elementerne figurerede. De enkelte ord blev læst, og det kan i sig selv være en svær opgave for nogle elever, især hvis de ikke kender det konkrete arkitekturelement. I denne liste af ord var der mange, som eleverne ikke kendte til: Gavl, facade, sålbænk, kvist, sokkel og tagrygning er ord, som ikke ret mange elever er stødt på tidligere. I hvert fald var de meget usikre på betydningen og placeringen af ordene på billedet. Processen gav anledning til mange sjove input fra eleverne som for eksempel: ”Jeg troede, en kvist sad på et træ”.

Efterfølgende arbejdede eleverne hver især med et opgaveark, hvor arkitekturelementerne skulle forbindes til det rigtige element på tegningen af et hus. På denne måde kom eleverne igennem ordlisten endnu engang, og jeg fik lejlighed til at observere, hvor meget de hver især havde fået fat på i første gennemgang. Denne opgave kunne også være brugt som evalueringsredskab til sidst i forløbet. Når eleverne har arbejdet praktisk og sprogligt med begreberne i en periode, vil de forskellige arkitekturelementer i højere grad indgå i elevernes aktive ordforråd.

Dernæst skulle eleverne i gang med det praktiske billedarbejde, og opgaven bestod i, at hver elev skulle lave et hus af pap og karton. De arbejdede sammen ved firemandsborde, hvor de kunne hjælpe hinanden i byggeprocessen, når de fik brug for det. Der blev ikke stillet specifikke krav til husets funktion. Det skulle hver elev selv definere, men de skulle sørge for, at huset rummede flere af de arkitekturelementer, som vi netop havde arbejdet med. Materialerne var en stor bunke pap og karton i forskellige kvaliteter, størrelser og farver og en masse ruller malertape. Der var også brug for blyanter, linealer og sakse i processen.

Inden eleverne blev sluppet løs i byggeprocessen, var det nødvendigt at give dem en ide om, hvordan de kunne gribe opgaven an. Vi talte om, at et hus ofte består af fire mure, hvoraf de to facader oftest er de længste. Gavlen er smallere, men går til gengæld op i en spids. Jeg viste klassen, hvordan man kunne tilpasse fire kartonstykker, så de kunne samles med malertape til formen på et hus. Bagefter gjaldt det så om at finde et stykke karton eller pap til taget.

Eleverne gik om bord i opgaven med stor lyst. At arbejde tredimensionelt tiltaler børnene, men byggeprocessen var så krævende, at det nødvendiggjorde et samarbejde eleverne imellem. Når selve grundbygningen var dannet med vægge og tag, startede arbejdet med husenes detaljer. Design af døre og vinduer samt konstruktion af tagrender, trapper, skorstene og kviste gav eleverne mulighed for at yde det optimale i forhold til deres kunnen. Bygningerne blev meget forskellige og afslørede de enkelte elevers evne til at konstruere diverse bygningselementer. De mest enkle huse fremstod blot med fire vægge med tag, døre og vinduer i en simpel udformning. De mere avancerede resultater bestod af en vinkelbygning med tagrender og skorstene og større palæer med kviste. Da bygningerne var færdige, startede arbejdsprocessen med at sammensætte husene til en by. Denne proces indledtes også med en samtale på klassen, hvor vi i første omgang snakkede om, hvad der er karakteristisk for en by. Samtalen afdækkede de enkelte elevers evne til at iagttage og beskrive strukturer i deres omgivelser. Hvordan kunne vi så sammensætte de aktuelle huse til en by? Da deres bygninger havde mange forskellige funktioner, aftalte vi en fordeling, der opdelte byen i sammenhængende områder.

Parcelhuse skulle være på én gade, og der skulle være haver til. Forretninger og andre virksomheder blev placeret samlet, og der måtte etableres gode parkeringsforhold. Kirken skulle have et område til en kirkegård. Den praktiske del af denne proces tog udgangspunkt i den færdige bygning, der skulle forsynes med nogle omgivelser.

Efterhånden som eleverne blev færdige, placerede de deres bygninger på et tomt gulvareal. De gik derefter i gang med at markere veje og fodgængerfelter med malertape.

Undervejs i arbejdet med etableringen af byen måtte vi stoppe op og tage en fælles snak på klassen om forskellige emner, der trængte sig på. Hvordan er det nu med husnumre? For nogle elever var det virkelig en aha-oplevelse at få øje på fordelingen af lige og ulige numre. Og hvor er fodgængerfelterne placeret? Og lysene i et lyskryds? Hvor bredt skal fortovet være i forhold til vejen? Vi fik mange gode diskussioner om forskellige forhold i de lektioner.

Da byen stod færdig, tog vi i samarbejde med danskfaget fat på at skabe fortællinger i byen. Eleverne medbragte legetøjsfigurer til at befolke byen. På skift fik eleverne i grupper mulighed for at opstille deres figurer i forskellige situationer og tage fotos med digitalkamera. Fortællingerne tog afsæt i elevernes leg med byen og figurerne. Da byen var placeret tæt på klassens lokale, blev den flittigt brugt i pauser til leg.

De mange fotos blev printet ud på papir og hængt op i klassen. I fællesskab snakkede vi om billedernes kvalitet. At lave vellykkede fotografier er ikke så ligetil. En del var skæve og andre uskarpe, og grupperne fik efter samtalen mulighed for at sortere deres billedudvalg, så de mest vellykkede var tilbage på tavlen. Billederne blev efterfølgende brugt som udgangspunkt for små fortællinger, der blev skrevet på computer. Grupperne brugte først tid på at se deres billeder igennem igen og udvælge nogle få stykker, der tilsammen kunne fortælle en historie. Hver elev endte med at vælge tre billeder, som derefter dannede udgangspunkt for det skriftlige arbejde på computeren. Som afslutning læste eleverne deres fortællinger op på klassen. Både billeder og fortælling blev lagt i elevens digitale portfolio.

Danskfaget og billedkunstfaget supplerer hinanden fint i en sådan proces. Begge fag tager med fordel afsæt i emner, der er vedkommende for eleverne, og fagene giver på hver sin måde mulighed for at give udtryk for erfaringer og viden. Denne udtryksmangfoldighed giver en bred vifte af differentieringsmuligheder, når der sættes mål og rammer for en opgave.

*Forberedelse*

Inden for hver delopgave er det vigtigt at overveje, hvordan eleverne bringes aktivt i spil, så de får mulighed for at udtrykke sig både verbalt og i det praktiske billedarbejde. I samtalen med klassen bemærker jeg, hvilke elever der har et vist kendskab til arkitekturbegreberne. Elever, der ikke markerer, prøver jeg at inddrage i samtalen ved i første omgang at spørge ind til enkle forhold. Om de har set et slot? Eller har de mon lagt mærke til, om der er en tagrende på deres hus derhjemme? Elever, der byder ind med specielle detaljer, får tillægsspørgsmål, der udfordrer deres viden og indsigt og får dem til at uddybe deres svar yderligere. Hvordan kan man se, at det er et sommerhus? Eller en virksomhed? Og kan man måske gætte, hvad virksomheden fremstiller? Der er stor forskel på, hvordan eleverne tænker på dette alderstrin. Nogle elever er meget konkrete i deres afkodning af billederne af de forskellige bygninger og forholder sig kun til det, de faktisk kan se. Andre formår at sætte deres erfaring i spil og kan vurdere og se sammenhænge ud fra de tegn, der er på billederne.

Det er vigtigt, at alle elever får sagt noget i en sådan proces. At kigge på billeder via en projektor kan faktisk godt samle klassen om en samtale en hel lektion. Og især hvis man sørger for, at eleverne på skift kommer op og udpeger forskellige detaljer på billederne, kan man holde klassen motiveret og samlet om samtalen.

Opgaven og målet gøres klart for eleverne som indledning til forløbet. Det er vigtigt, at målet er tydeligt for eleverne, så de bedre kan stille opklarende spørgsmål i forhold til opgaven. Især er det vigtigt at prioritere det emnemæssige mål, da det giver eleverne den indholdsmæssige forståelse for opgaven. Som indledning gives også de nødvendige praktiske informationer og vejledninger, så det bliver muligt for eleverne at tage fat på konstruktionen.

Opgaven er stillet så åben, at eleverne kan nå minimumsmålet på den tid, der er til rådighed, hvilket i denne opgave er to dobbeltlektioner. Byggeprocessen lægger op til, at eleverne eksperimenterer med konstruktioner af detaljer som for eksempel kviste, trapper og tagrender. Gennem samtaler med de enkelte elever undervejs i processen vurderer jeg, om de har brug for yderligere input til at forbedre deres præstationer. Vurderingen bygger på den erfaring, jeg har om eleverne fra tidligere forløb. Nogle elever har nok at gøre med at få lavet en sammenhængende bygning og designe døre og vinduer. Andre eksperimenterer med at få skåret kartonstykker ud i en vinkel, så huset kan få en kvist. At opgaven er formuleret åbent betyder, at det er muligt for alle elever at arbejde med en passende udfordring.
Hver dobbeltlektion slutter med, at vi i fællesskab kigger på bygningerne og samtaler om de udfordringer, der har været, og eleverne får mulighed for at give respons på hinandens præstationer. Denne samtale er en vigtig del af evalueringen, da de enkelte elever får overblik over, hvor langt de er nået i forhold til målene. Samtidig kan det give inspiration til nye tiltag i forhold til deres egen bygning. Også processen med at samle husene til en by indledes med at præsentere eleverne for det overordnede mål og samtale om opgaverne i tilknytning dertil. Denne fase giver en ny mulighed for at differentiere arbejdet. Nogle elever har fordybet sig meget i arbejdet med deres eget hus, så mens de udbygger og forfiner detaljer, kan andre tage fat på etablering af veje, fortove, vejskilte og andre effekter, der danner rammen om byen.
Vi brugte skolens digitalkameraer, men da flere og flere elever i de yngste klasser efterhånden er udstyret med en mobiltelefon, kan man med fordel eksperimentere med at inddrage dem til fotooptagelserne.

*Undervisningsdifferentiering i billedkunst*

I det beskrevne undervisningsforløb er der differentieret i forhold til formidlingsmåde, organisering, opgaveformulering, metoder og materialer.

Når læreren skal formidle et stof til eleverne i billedkunst, er det vigtigt, at alle elever får input, der gør dem i stand til at tage fat på opgaven. Oplægget kan varieres på mange måder, så en sproglig forklaring kombineres med forskellige kropslige og sansemæssige indtryk, fx billedeksempler, fortællinger eller musik. Hvis der skal introduceres nye teknikker, er det vigtigt at give grundig instruktion i de nye værktøjer og fremgangsmåder, så eleverne får en fornemmelse af de nye metoder. Igangsætningen skal ramme alle elever, så både eleven med et begrænset ordforråd og den med et mere veludviklet sprog bliver inspireret og klar til at tage fat på opgaven.

Det er vigtigt at organisere arbejdet i billedkunstlokalet, så der frigives tid til den individuelle vejledning med eleverne undervejs i forløbet. Den individuelle samtale er en vigtig del af den løbende evaluering i faget. Det er her, man får fornemmelse af de enkelte elevers evne til refleksion og fordybelse i billedarbejdet, og man får mulighed for at give individuel hjælp. Rammen om arbejdet kan organiseres helt praktisk med introduktion, arbejde i grupper eller individuelt og opsamling til sidst.

Målsætning af opgaverne i billedkunst skal gøres tydelig for eleverne, så de får en klar fornemmelse af det foreliggende arbejde. Målformuleringen skal både være åben og præcis, så eleven er klar over minimumsmålet og også ser muligheden for individuelle udfoldelsesmuligheder. Opgaveformuleringen knyttes sammen med formidlingen af opgaven, da det er i denne proces, eleverne motiveres og inspireres til at gå i gang med løsning af opgaven. Opgaveformuleringen hænger også sammen med evalueringen af forløbet, hvor elever og lærer kan vurdere, om målene er indfriet. En afsluttende udstilling, hvor eleverne får mulighed for at præsentere deres værker, er en vigtig evalueringsmetode i billedkunst. Læreren kan notere fakta om de enkelte elever undervejs eller måske optage præsentationen på video.

Afhængigt af opgavens karakter kan der differentieres med hensyn til metoder og materialer. Det er vigtigt, at man tilrettelægger undervisningen, så eleven stifter bekendtskab med forskellige metoder og erfarer, hvordan forskellige materialer kan anvendes. Det vil kvalificere selvstændige elevers valg af metoder og materialer og dermed give mulighed for at optimere det personlige udtryk.

Eksemplet er en forkortet udgave af artiklen ”Jeg troede, en kvist sad på en gren” og kan læses i sin fulde længde i bogen *Undervisningsdifferentiering i fag*, redigeret af Thomas Binderup. Dafolo 2012.

**Engelsk: “*Not so hard at all…”***

Af Ulla Boe Nielsen, lærer på Feldborg Skole i Haderup

Eksemplet er fra et forløb i engelsk på 5. og 6. klassetrin. Den traditionelle klassedeling er blødt op på Feldborg Skole, som er en lille skole, og 5. og 6. klasse er omdøbt til Mellemtrin 2, der består af 25 elever. Eleverne har været samlæst, siden de gik i henholdsvis 2. og 3. klasse og er startet med engelsk på samme tid. Der er tale om en velfungerende elevgruppe med stor faglig spredning, der dog ikke er betinget af, hvilket klassetrin den enkelte hører til. Eleverne har fra samlæsningens start været vænnet til, at der arbejdes med samme overordnede emne, men at der kan være stor forskel på, hvordan der arbejdes og med hvilke materialer. Der er arbejdet målrettet med at få skabt en kultur for, at der formuleres åbne opgaver med muligheder for individuelle valg, der træffes efter overenskomst med læreren. Klasseværelset er forsøgt indrettet, så det også aktivt appellerer og understøtter denne undervisningsform, sådan at eleven har mulighed for at vælge den type arbejdsplads, der passer bedst til temperament og opgavens art.

Et af årsplanens emner hedder ”My Book”. Eleverne skal arbejde med en række opgaver, der relaterer sig til deres hverdag. Emnet appellerer til elevernes alder – præpuberteten, og materialet refererer til problemstillinger, som eleverne har en naturlig interesse i. Jeg anvender generelt ikke et lærebogssystem i engelskundervisningen. Jeg ser fordele i frit at kunne vælge det niveaumæssige mest passende materiale – også mængde og aktualitet er nemmere at tilpasse, når jeg ikke er bundet op på et bestemt system år efter år.

*Forarbejdet*På min skole anvender vi i vid udstrækning SMTTE-modellen som planlægningsredskab – således også til dette forløb. SMTTE står for Status, Mål, Tiltag, Tegn og Evaluering.

**SMTTE-modellen:**

****

Under ”Tiltag” tilføjes en pind, hvor jeg specifikt tager stilling til, hvordan jeg via undervisningsdifferentiering vil tilgodese den enkelte elev i forløbet. Jeg udarbejder en liste over tilgængelige differentieringsværktøjer, som ofte suppleres undervejs, efterhånden som emnet udvikler sig. Målene for ”My Book” er, at eleverne udvikler deres kompetencer inden for samtale, skriftlighed og læsefærdighed. Jeg bruger i min planlægning trinmålene fra Fælles Mål, men forsøger at konkretisere disse for eleverne.

Jeg udarbejder en skabelon, så der er samme layout på alt, der hører til emnet. Alt materiale tilhørende ”My Book” samles i en mappe, og eleverne skal på computeren oprette en ”My Book”-mappe, så materialerne er let tilgængelige og overskuelige, når vi til sidst skal evaluere, udvælge produkter til portefølje og sætte nye mål.

*Elevernes målsætning*Optakten til ”My Book” er efter en kort præsentation af emnet, at eleverne individuelt skal sætte mål for forløbet. Til det anvender jeg Målcirkler på mellemtrinnet (Jensen m.fl.: *Målcirkler på mellemtrinnet*, Dafolo, 2009). 

Målene er fra Fælles Mål, men omformuleret til mere elevvenligt sprog, og læreren kan efter behov trække de relevante mål ind i en målcirkel, sådan at man til eleverne kan lave et målark rettet specifikt mod et bestemt forløb. Eleverne har på målarket nummererede mål. Jeg gennemgår målene enkeltvis for at sikre, at alle ved, hvad der menes med formuleringerne. På arket med målene er der en mindre cirkel delt ind i felterne *kan, kan næsten* og *kan ikke endnu*. Her fører eleverne nu numrene ned og indplacerer dem, efter egen vurdering, i et af førnævnte felter.

*Materialet*Når jeg starter et nyt forløb, laver jeg ikke materialet helt færdigt på forhånd, og eleverne får det udleveret løbende. Det giver mig mulighed for at justere sværhedsgrad og opgaveart løbende, alt afhængigt af hvordan eleverne arbejder. Det sker også, at en elev kommer med et ønske om for eksempel at prøve kræfter med noget, der er lettere eller sværere, og et sådant ønske kan jeg lettere imødekomme, hvis jeg ikke fra begyndelsen har udleveret en mappe med et færdigt forløb.

Materialet i ”My Book” er sammensat sådan, at der i hvert opgavesæt er fælles del, som typisk består af tre-fire sider. Opgaverne tilrettes i forskellige versioner, så der findes flere sværhedsgrader sammensat omkring samme ”skelet”. Et eksempel på et opgavesæt fra forløbet er fire ark med temaet: ”My Morning”. På det første ark skal eleven skrive, hvad han/hun laver om morgenen. Her varierer jeg hjælpeordenes mængde, og i den letteste findes hjælpeordene både på dansk og engelsk. Så kommer digtet, som på grund af længden og rytmen egner sig godt til fælles gentagelse efter læreren og herefter oplæsning i kor. På side tre centrerer opgaverne sig om uregelmæssige verber, som vi gennem dette skoleår løbende har arbejdet med. Også denne side findes i to varianter. For eksempel skal eleven på det ene ark koble nutidsformen med datidsformen af det uregelmæssige verbum, mens eleven på det andet skal koble to datidsformer og desuden har danske hjælpeord til brug for oversættelse. Side fire er det afsluttende ark, og her skal eleven lave sit eget morgen-digt, hvor de inspireres af især opbygningen af det fælles digt. Nogle starter helt fra bunden, andre har en skabelon til hjælp.

*Timens struktur og arbejdsform*I engelskundervisningen tilstræber jeg, at der i løbet af en lektion foregår flere forskellige aktiviteter for at opnå dynamik. Jeg indleder timen med kort at ridse op, hvad der kommer til at foregå.

Arbejdet foregår på flere niveauer fra klasse- over gruppe- og pararbejde til individuelt arbejde. Jeg forsøger at opnå en vekselvirkning mellem disse. Nogle gange bestemmer jeg, andre gange er der valgmuligheder. Jeg vil generelt gerne kunne stille valgmuligheder op for eleven, så der opnås forpligtende frihed under ansvar. Eleverne er på grund af samlæsning og faglig spredning i øvrigt vant til, at der foregår mange forskellige aktiviteter i undervisningen. Det kræver, at eleverne har en erkendelse af, at der er forskel på, hvor den enkelte er i sin individuelle faglige udvikling, og at der er forskel på, hvilken arbejdsmetode den enkelte magter. Først når denne (selv)erkendelse opnås, kommer man ud over, at eleven skeler til, hvad sidekammeraten skal lave og i stedet begynder at fokusere på sine egne individuelle behov. Arbejdsformen kræver i øvrigt også, at materialet er af en sådan beskaffenhed, at eleven har en chance for at give sig i kast med det uden en lang forudgående forklaring.

Engelsktimen indledes altid med en kort samtaleøvelse, hvor alle kommer ud på gulvet og cirkulerer. Når eleverne møder en kammerat, stopper de op og udveksler et par sætninger hver, før de går videre til næste kammerat. Formålet med disse øvelser er, at eleverne får rutine i at bruge faste vendinger og gængse sætningskonstruktioner, som danner det basale grundlag for at kunne føre en samtale på engelsk. Nogle gange laver jeg et oplæg på tavlen, der kan fungere som støtte. Inden øvelsen går i gang, siges sætningerne i kor. Andre gange får eleverne udleveret kort, hvor der er stikord til brug for samtalen. Kortene skal byttes undervejs, så eleven hele tiden får nye stikord. Der kan også anvendes forskellige farver, hvis der ønskes inddeling i sværhedsgrad. Et eksempel på en samtaleøvelse anvendt i forløbet med ”My Book” er et ark med: *Find Someone Who*… Øvelsen har jeg brugt i forskellige sammenhænge og videreudviklet gennem årene. Det går i al sin enkelthed ud på, at eleven skal finde frem til en kammerat, der har de ting, der findes på ”Find Someone Who”-arket ved at stille spørgsmål. Kammeraten svarer nægtende eller bekræftende. Når der er fundet et match, får han kammeratens underskrift og går videre til næste ting på listen. Her har jeg anvendt farve til at adskille sværhedsgrad.

Næste aktivitet er rettet mod såkaldt førlæsning, så eleverne forberedes på den tekst, de senere skal læse. Førlæseaktiviteter kan være at vælge gloser ud, der er centrale for teksten og arbejde med dem på forhånd. Det kan også være at kigge eventuelle illustrationer igennem eller lade eleverne fortælle, hvad de ved om emnet. Efter førlæsningen går gennemgangen af den fælles tekst i gang. Tekst skal forstås som en bred fællesbetegnelse for trykt tekst, lydklip, filmklip, link til YouTube, med videre. Disse ting er for størstepartens vedkommende beregnet til en fælles gennemgang, men der kan være forskel på gloser, brug af CD-ord, længde og detaljeringsgrad. Derefter følger opgaver, der relaterer direkte til teksten – det kan være på det grammatiske plan eller på indholdsplanet. Som tidligere beskrevet er opgaverne lavet i flere versioner, men den differentierende forskel kan også bestå i, at der bruges forskellige arbejdsformer i arbejdet med en specifik opgave. De førnævnte uregelmæssige verber kan trænes med vendespil, smæk det rigtige ord med en fluesmækker, hentediktat, lyd/billede og så videre. Mulighederne er mange, og man er nået langt, når først eleverne bliver bevidste om, at der findes flere veje, og de begynder at se de forskellige metoder som redskaber, de kan vælge mellem.

Efter tekstopgaverne er det min intention at give eleverne en mere åben opgave, hvor de udtrykker sig personligt i forhold til fællestekstens budskab. Igen varieret udbud af hjælp og en palet af arbejdsformer. Det er især i denne fase, at eleverne har mulighed for at vælge den udtryksform, der passer dem bedst: Tegne, skrive, indtale på mobil, bruge Pixton i SkoleTube eller lave en plakat er blot nogle af mulighederne. Mange elever nyder de mere kreative opgaver og kan bruge oceaner af tid på det, men tidsfaktoren taler imod, at der går op til flere lektioner med for eksempel en illustration. Kun i forbindelse med sådanne opgaver kan jeg finde på at bede en elev om at gøre en påbegyndt opgave færdig hjemme. Ellers er lektier til enhver tid separat fra den øvrige undervisning.

*Løbende evaluering og slutevaluering (portefølje)*Min løbende evaluering af et forløb er ikke formaliseret og skrevet ned. Den lagres ud fra observationerne i klassen og samtalerne med eleverne. Som tidligere nævnt har eleverne mulighed for at skifte materialeniveau undervejs efter aftale med mig. Jeg forsøger at have flere sværhedsgrader, men samme overordnede indhold af et materiale – emnemæssigt eller områdemæssigt. Jeg har mål og en grovskitse klar, når jeg starter et forløb, men finpudsning og detailplanlægning foregår løbende, så jeg let kan tilpasse min undervisning til det aktuelle behov i klassen. I ”My Book” har jeg samlet egnede materialer ved forløbets start, men den endelige udvælgelse og tilretning foregår først fra lektion til lektion. Hvis jeg for eksempel kan se, at eleverne arbejder specielt godt, når materialet er stillet op på en bestemt måde, forfølger jeg dette over flere lektioner, og omvendt kan jeg ændre strategi, hvis noget ikke fungerer efter hensigten. En anden ting er, at jeg har brug for at afveje tidsforbruget – som nævnt ovenfor kan de mere åbne opgaver hurtigt blive tidsslugere, men denne type opgave finder alligevel sin berettigelse i motivationsfaktoren. Når forløbet er slut, evaluerer eleverne udbyttet. I ”My Book” vil det sige, at vi vender tilbage til målcirklerne og kan - kan næsten. Jeg beder eleverne udvælge noget fra ”My Book”-forløbet, som repræsenterer deres arbejdsindsats og udbytte af arbejdet. Dette sættes i porteføljemappen, som bruges som samtaleafsæt mellem lærer og elev med henblik på nye individuelle mål samt til skole-hjem samtalen.

Eksemplet er en forkortet udgave af artiklen ”Engelsk: ”Not so hard at all…” og kan læses i sin fulde længde i bogen *Undervisningsdifferentiering i fag*, redigeret af Thomas Binderup. Dafolo 2012.

**Bilag 2: Eksempler på forskellige typer af undervisningsdifferentiering**

Undervisningsdifferentiering skal tænkes ind som et princip i forbindelse med planlægning og tilrettelæggelse af undervisningen i alle fag, og det er vigtigt at understrege, at undervisningsdifferentiering ikke blot er en sag for den enkelte lærer/det enkelte lærerteam, men er et anliggende for skolens samlede virksomhed. Og undervisningsdifferentiering kan gøres på mange måder. I det følgende gives 12 ultrakorte eksempler på, hvordan læreren kan tilrettelægge en differentieret undervisning. Styrker og svagheder ved de forskellige eksempler fremhæves.

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Nr.** | **Beskrivelse** | **Styrker** | **Svagheder** |
| 1 | **Traditionel klasseundervisning**Læreren tilstræber at tage hensyn til de enkelte elevers forskellighed gennem adressering af spørgsmål, forventningsniveau og generelt som ordstyrer. | Mulighed for differentiering der tilpasses den konkrete situation. | I de fleste situationer umuligt at tage hensyn til 24 elever.Let at putte sig for eleven.Læreren kan få et skævt billede af forløbet. |
| 2 | **Fælles oplæg, differentieret opfølgning**Læreren foretager en fælles gennemgang af tekst eller opgave, hvorefter eleverne individuelt går videre med tekst/opgave på et forventningsafstemt niveau. | I teorien mulighed for at kombinere det individuelle med det fælles.Ved tilstrækkeligt sofistikerede valgmuligheder kan mange forskelligheder tilgodeses. | Krævende forberedelseDifferentieringen styres af hvad det fælles udspil tillader.Det fælles udspil er måske ikke reelt fælles. |
| 3 | **Traditionelt gruppearbejde**Overordnet tema danner grundlag for grupper med forskelligt indhold. Grupperne dannes overvejende efter frivillighedsprincippet om end med læreren som moderator. | Mulighed for at tilgodese elevinteresser. | Gruppevalg sker ofte ud fra personpræferencer.Lærerprojektet og elevprojekterne stritter ofte i forskellige retninger. |
| 4 | **Traditionelt holdopdelt undervisning**Holdopdelingen baseret på elev­forudsætninger, men uden at der herefter sker differentiering. Holdet fungerer som en lille klasse. | Mulighed for mere homogen gruppe af en mindre størrelse - opleves af læreren som overkommeligt. | Risiko for stigmatisering af elever.Kan skjule forskelle som ikke lægges til grund for holddelingen. |
| 5 | **Billeder som skriveoplæg**Ud fra en fælles billedoplæg skal eleverne skrive f.eks. en rejseskildring, et eventyr eller novelle.  | Alle har samme billede og samme opgave, men der opnås vidt forskellige resultater og stort engagement hos såvel et- som tosprogede, drenge som piger.  | Ingen. Dog størst effekt, når læreren selv har stort genrerepertoire og hvis hun magter den vanskelige skrivekonference (se eks. 6). |
| 6 | **Skrivekonferencen (fx ud fra 5)**Eleverne er i starten af skriveprocessen til konference hos læreren, fx to og to. Eleven forklarer sit skriveprojekt og får stillet opklarende spørgsmål fra lærer og kammerat. | Effektiv differentieringsform. Projektet bevares hos eleven men udfoldes og kvalificeres, primært ved at skriveren selv formulerer sig om sit projekt. | Kræver en ekstra lærerressource eller god klasseledelse og ikke mindst høj faglighed hos læreren kombineret med færdighed i ikke at overtage projektet fra eleven. |
| 7 | **Støtteundervisning i klassen**Individuel støtte gives i umiddelbar tilknytning til undervisningen i klassen, fx gennem en tolærerordning. | Kan tilpasses det øjeblikkelige behov og kan hjælpe med til, at eleven kan følge med og ikke hægtes af fx fælles gennemgange. Kan også forberede eleven, så vedkommende kan bidrage i en fælles undervisningssituation | Meget ressourcekrævende og kan være stigmatiserende |
| 8 | **Webbaserede ad hoc grupper**Eleverne indgår i webbaserede grupperinger med elever på andre skoler/klasser, fx i forbindelse med sparring, fælles projekter og vidensdeling. | Eleverne får mulighed for et væsentligt bredere samarbejdsmuligheder end hvad klassen og skolen ellers kan tilbyde. Chance for elevgrupper, der ikke får de rigtige udfordringer i hverdagen, til at arbejde sammen med andre elever på samme niveau og med fælles interesser. | Vanskeliggør lærerens styring og har en indbygget risiko for spildtid. Fordrer derfor, at læreren gradvist kvalificerer eleverne til selv at styre processen. |
| 9 | **3-i-en-diktat**Eksempel på materiale, hvor eleverne inden for samme emne­område har forberedt forskellige ordlister afhængigt af deres staveniveau. De dikteres samme sætning (fx den turbodrevne færge lægger til). Eleverne skriver ind i tekster med forskellige huller (et af de tre understregede ord).  | Eleverne kan umiddelbart glide mellem de forskellige niveauer, og har ikke oplevelsen af, at de arbejder med materialer på forskellige niveauer. De har endvidere de samme temaer til deres ordstof. | Kræver en del administration og systematik af læreren |
| 10 | **Ren individuel færdighedstræning**Eleverne har niveaudelte materialer, der arbejdes individuelt med (eventuelt parvis) | Kan være indlæringsmæssigt effektiv for så vidt metoden anvendes på rene færdighedsområder som grammatik, stavetræning eller regnearter. | Hvis ikke målet er klart accepteret af eleven, virker arbejdsformen ofte kedelig og uinspirerede.  |
| 11 | **Valg baseret på læringsmåder**Eleverne arbejder inden for et fælles tema med stoffet ud fra deres foretrukne læringsmåder | Eleven bruger sine nuværende ressourcer effektivt, og læreren tvinges til at indtænke mange forskellige måder at lære på i sin undervisning | De forskellige læringsmåder giver forskellige grader af effektiv læring afhængigt af stoffet. Hvis ikke eleverne udvider deres repertoire af læringsmåder, stilles de ikke lige og opnår ikke en alsidig personlig og social udvikling |
| 12 | **Gruppearbejde efter fagligt niveau**Grupperne sammensættes af læreren, så de er fagligt homogene. | Fagligt svage elever oplever sig ikke marginaliseret eller undertrykt i gruppen, og de stærke elever hæmmes ikke af de svagere. | Der kommer let til at mangel drive i den svage gruppe, og nogle elever kan mangle faglige modeller. |

*(Frit efter materiale til Københavns Kommunes sommeruniversitet 2013. Det samlede eksempelmateriale illustrerer, at undervisningsdifferentiering kan beskrives i forhold til to akser:* ***Lav grad af organisering*** *over for* ***høj grad af organisering*** *samt* ***ren individuel undervisning*** *over for* ***stor vægt på fællesskabet.*** *Materialet i sin helhed kan findes på*: [www.mitbuf.dk/sommeruniversitet](http://www.mitbuf.dk/sommeruniversitet)).

April 2013

1. *Fælles Mål*, Undervisningsministeriet, 2009. [↑](#footnote-ref-1)
2. Ole Warming m.fl.: *Opslagsbog om opdragelse*, 2000. [↑](#footnote-ref-2)