

Undervisningsdifferentiering som bærende pædagogisk princip

En evaluering af sammenhænge mellem evalueringsfaglighed
og differentieret undervisning

2011

**Undervisningsdifferentiering som
bærende pædagogisk princip**

© 2011 Danmarks Evalueringsinstitut
Trykt hos Rosendahls - Schultz Grafisk

Eftertryk med kildeangivelse er tilladt

Bemærk:
Danmarks Evalueringsinstitut sætter komma
efter Dansk Sprognævns anbefalinger

Bestilles hos:
Alle boghandlere

40,- kr. inkl. moms
ISBN 978-87-7958-625-3
Foto: Mette Bendixsen

Indhold

Forord	5
1 Resumé	7
2 Indledning	11
2.1 Formål	12
2.2 Design og metode	12
2.3 Ekspertgruppe og projektgruppe	16
2.4 Rapportens opbygning	17
3 Et bærende pædagogisk princip	19
3.1 Undervisningsdifferentiering og folkeskoleloven	19
3.2 Hvad er undervisningsdifferentiering?	22
4 Veje fra indsats til resultat	27
4.1 Et nationalt fokus på evalueringskultur	27
4.2 Arbejdet med indsats teorien	30
5 Arbejdet med mål og evaluering	33
5.1 Indsatser for at styrke evalueringsfagligheden	34
5.2 Med mål som omdrejningspunkt	37
5.3 Den løbende evaluering af elevernes udbytte af undervisningen	42
5.4 Fra evaluering til tilrettelæggelse af undervisningen	47
5.5 Kendskab til eleverne som alternativ til evaluering	52
6 Arbejdet med at differentiere undervisningen	57

6.1	Forskelligartede og varierende tilgange til undervisningen	58
6.2	Undervisningsdifferentiering skal gennemsyre hele den pædagogiske praksis	65
7	Ledelse, roller og ansvar	71
7.1	Ledelsen skal sikre en differentieret undervisning	72
7.2	Kompetencer til at differentiere undervisningen	79
7.3	Spørgsmål til refleksion	83
Appendiks		
Appendiks A:	Om ekspertgruppen	87
Appendiks B:	Virkningsevaluering	89
Appendiks C:	Dokumentation og metode	93
Litteratur		99

Forord

I denne rapport fremlægger Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) en evaluering af sammenhænge mellem evalueringsfaglighed og undervisningsdifferentiering i folkeskolen. Evalueringen er gennemført på foranledning af formandskabet for Skolerådet.

Med vedtagelsen af folkeskoleloven i 1993 blev undervisningsdifferentiering gjort til et bærende pædagogisk princip for al undervisning i folkeskolen. EVA gennemførte i 2004 en evaluering af undervisningsdifferentiering der viste at der på det tidspunkt var store udfordringer forbundet med at tolke hvad begrebet indebar, og hvad undervisningsdifferentiering skulle betyde for lærernes undervisningspraksis.

I denne rapport fokuserer EVA endnu engang på skolernes arbejde med at differentiere undervisningen. Denne gang med udgangspunkt i hvordan en styrkelse af lærernes evalueringsfaglighed kan have betydning for deres mulighed for at gennemføre en differentieret undervisning.

Vi håber at også denne evaluering kan være med til at sætte undervisningsdifferentiering på dagsordenen i skoleverdenen. Sidst i rapporten rejser vi en række spørgsmål til refleksion som vi håber kan være med til at inspirere til skolernes videre arbejde med at differentiere undervisningen.

Agi Csonka
Direktør for EVA

1 Resumé

I 1993 blev undervisningsdifferentiering gjort til et bærende pædagogisk princip for al undervisning i folkeskolen. Lovændringen lagde op til et paradigmeskifte hvor lærerne skulle tilrettelægge, gennemføre og evaluere undervisningen med afsæt i den enkelte elevs læringsmål. EVA's evaluering af undervisningsdifferentiering i 2004 konkluderede imidlertid at der i praksis herskede en del usikkerhed om begrebets betydning. Evalueringen pegede på at dette kunne hænge sammen med dels at skolerne ikke havde fået hjælp til at tolke begrebet og dels at lærerne endnu ikke havde opbygget de evalueringsfaglige kompetencer der kræves for at kunne differentiere undervisningen.

Siden 2004 har mange kommuner og skoler arbejdet med at styrke evalueringsfagligheden. Denne evaluering undersøger hvilken betydning disse indsatser har haft for den pædagogiske praksis. Har en styrket evalueringsfaglighed medført en øget differentiering af undervisningen?

Rapporten bygger på en virkningsevaluering. Det betyder at vi har taget udgangspunkt i en række begrundede antagelser om hvordan en skoles styrkede evalueringsfaglighed påvirker lærernes kompetencer til at differentiere undervisningen. Vi har efterfølgende afprøvet antagelserne gennem interview med lærere, ledere og elever og gennem observationer af undervisning på tre caseskoler som er blevet udvalgt fordi de har gjort en særlig indsats for at kvalificere deres evalueringspraksis. Evalueringen baserer sig desuden på en landsdækkende spørgeskemaundersøgelse blandt lærere i folkeskolen.

Ingen tydelig kobling mellem evalueringsarbejde og undervisningsdifferentiering

Samlet set giver evalueringens dokumentation ikke anledning til at konkludere at undervisningen bliver differentieret hvis skolerne blot sørger for at styrke lærernes evalueringsfaglighed. Indsatsen er et vigtigt skridt i den rigtige retning og en forudsætning for en differentieret undervisning, men der skal mere til. Lærerne går op i evalueringsarbejdet, og de er begyndt at føle sig relativt kompetente til at varetage opgaven, men der er ikke en tydelig kobling mellem evalueringsarbej-

det og undervisningsopgaven. Det kan skyldes flere aspekter, og som det fremgår af dette resumé, peger rapporten på at følgende forhold har afgørende betydning:

- Der hersker fortsat usikkerhed om hvad begrebet undervisningsdifferentiering dækker.
- Lærerne anvender primært evalueringresultater bagudrettet.
- Ledelsen varetager primært ansvaret for at lærerne differentierer undervisningen ved at udvise tillid til at lærerne løser opgaven professionelt.

Hvad betyder undervisningsdifferentiering?

Undervisningsdifferentiering er et bærende pædagogisk princip for al undervisning, men der er usikkerhed om hvad det indebærer, og skolerne har ikke fået særlig meget hjælp til at tolke begrebet. Hvad betyder undervisningsdifferentiering i praksis? Hvornår er undervisningen tilstrækkeligt differentieret? Med afsæt i lovgrundlag og pædagogisk faglitteratur opstiller rapporten en række forhold eller kriterier som EVA mener skal være opfyldt for at undervisningen kan siges at være differentieret.

Hvis man sammenholder EVA's forståelse af begrebet undervisningsdifferentiering med evalueringens dokumentation, kan vi konstatere at lærere og leders forståelse af begrebet er relativt smal. De taler primært om undervisningsdifferentiering som individualiseret undervisning og som en organiseringsform de kan gribe til når det er muligt.

Det er en udbredt opfattelse blandt lærerne at undervisningsdifferentiering indebærer at læreren følger den enkelte elev så tæt som muligt. Når undervisningsdifferentiering og en individualiseret undervisning på denne måde sidestilles, kommer der til at mangle lærerkræfter i undervisningen. Lærerne forsøger at kompensere for manglende lærerkræfter og manglende tid til den enkelte elev ved at dele eleverne op i hold efter fagligt niveau. Ved at dele eleverne op i hold skaber lærerne nogle mere homogene grupper hvor eleverne undervises med samme indhold, metoder, organisering og materialer, og hvor eleverne har brug for cirka den samme tid. Med holddeling er det imidlertid eleverne og ikke undervisningen der bliver differentieret.

Blandt lærerne hersker der desuden en opfattelse af at differentiering kommer særligt til udtryk i bestemte sammenhænge i løbet af året (fx projektuger eller tværsuger). Dette sker ud fra en opfattelse af at differentiering har de bedste betingelser når undervisningen ikke er klassebaseret. Undervisningsdifferentiering kommer til at fremstå som noget lærerne kan gribe til i bestemte situationer, og ikke som et bærende pædagogisk princip for al undervisning.

Når undervisningsdifferentiering på denne måde ikke opfattes som et bærende pædagogisk princip med betydning for tilrettelæggelse, gennemførelse og evaluering af al undervisning, er der risiko for at lærerne ikke ser en klar kobling mellem deres evalueringssarbejde og deres differentiering af undervisningen.

Evalueringsarbejdet er styrket, men frakoblet undervisningen

Selvom lærernes viden om elevernes indfrielse af de fastsatte mål fortsat i højere grad er baseret på den daglige kontakt med eleverne end på systematisk og dokumenteret evaluering, er lærerne blevet mere fortrolige med evalueringsarbejdet. De kan se et formål med at fastsætte mål og evaluere, og en større andel af lærere vurderer i dag at eleverne arbejder ud fra individuelle læringsmål, end i 2004. I 2004 svarede 57 % af de adspurgte lærere at deres elever i høj grad eller i nogen grad arbejder ud fra individuelle læringsmål, mens 70 % af lærerne vurderer at dette er tilfældet i dag. Dertil kommer at flere lærere i dag end i 2004 efterlever lovens krav om at samarbejde med eleverne om at opstille individuelle mål.

Arbejdet med at evaluere og fastsætte mål er altså blevet udbredt på skolerne, men der er fortsat udfordringer forbundet med at kombinere evalueringsarbejdet med tilrettelæggelse og gennemførelse af undervisningen. Dels finder evalueringsarbejdet primært sted ved afslutningen af et forløb og i mindre udstrækning løbende i undervisningen. Dels oplever lærerne at de ofte kommer til at springe evalueringsarbejdet over fordi de er ivrige for at komme i gang med det næste forløb.

Formålet med evalueringsarbejdet er altså ikke i første omgang at styrke tilrettelæggelsen og gennemførelsen af en differentieret undervisning. Evalueringsarbejdet bliver på den måde let frakoblet undervisningen. Når lærerne ikke kobler evalueringsresultater sammen med den pædagogiske praksis, risikerer de at evalueringsarbejdet får karakter af en selvstændig disciplin og dermed bliver en ekstraopgave der ligger ud over deres undervisning. Når lærerne alligevel italesætter evalueringsarbejdet som meningsfyldt, skyldes det at de ser det som motiverende for eleverne at kende deres egne mål og egen progression. Lærerne oplever det som helt centralt for elevernes motivation at de er inddraget i arbejdet med at fastsætte mål. Elevinddragelse er, som vi understreger i rapporten, et vigtigt formål med evaluering. Det er imidlertid væsentligt at læreren er styrende i forhold til at analysere hvordan den enkelte elev bedst kan nå læringsmålet. Det er lærernes fagdidaktiske kompetencer der skal i spil for at eleverne får et tilstrækkeligt udbytte af undervisningen.

Ledelsen udviser tillid til at lærerne varetager opgaven professionelt

90 % af lærerne i spørgeskemaundersøgelsen vurderer at deres ledelse sikrer at de planlægger og tilrettelægger undervisningen så den rummer udfordringer for den enkelte elev, ved at udvise tillid til at lærerne varetager opgaven professionelt. En del lærere oplever at ledelsen spiller en rolle på anden vis, fx ved at sætte temaet på dagsordenen på pædagogiske rådsmøder og gå i dialog med teamet om hvordan årsplanen lægger op til en differentieret undervisning.

Men tillid er i langt de fleste tilfælde lærernes svar på hvordan ledelsen løfter deres ansvar for at undervisningen bliver differentieret. Dermed bliver ansvaret for at undervisningen bliver differen-

tieret, i vid udstrækning lagt over på lærerne og de selvstyrende lærerteam. Princippet undervisningsdifferentiering bliver således ikke behandlet på skoleniveau, men snarere i de enkelte team der udvikler hver deres måde at håndtere udfordringerne på. Lærerne vurderer da også at teamsamarbejdet er afgørende for at de kan differentiere undervisningen, men der er imidlertid en risiko for at teamene bliver så selvstyrende at skolerne kommer til at bestå af uafhængige eller "privatpraktiserende" team der står relativt alene med at løfte en vanskelig opgave.

2 Indledning

I 1993 blev den udelte enhedsskole indført i Danmark. Skolerne måtte hermed ikke længere foretage permanente niveaudelinger af eleverne, og arbejdet med at skabe udfordringer for alle elever skulle sikres inden for rammerne af den klassebaserede undervisning. Begrebet undervisningsdifferentiering blev indført og gjort til et bærende pædagogisk princip for al undervisning i folkeskolen. Alle lærere i alle fag blev forpligtet til at tilrettelægge en undervisning der tager afsæt i den enkelte elevs behov og potentiale, og denne forpligtelse blev nært forbundet med formelle krav om at opstille mål og evaluere elevernes udbytte af undervisningen.

Netop koblingen mellem evalueringsarbejde og undervisningsdifferentiering var et centralt fokuspunkt i EVA's evaluering Undervisningsdifferentiering i folkeskolen (2004). Evalueringen viste blandt andet at lærere og ledere var usikre på begrebet undervisningsdifferentiering, og at de fandt det svært at skelne mellem klassen som en ramme for læring og klassen som en ramme om det sociale fællesskab. Følelsen af usikkerhed, konkluderede EVA, hang blandt andet sammen med at skolerne ikke havde fået væsentlig hjælp til at fortolke og omsætte begrebet til praksis. Usikkerheden hang også sammen med at lærerne manglede kompetencer til at differentiere undervisningen, herunder viden om metoder, redskaber og rutiner der kunne give dem et solidt indblik i den enkelte elevs forudsætninger og potentiale. OECD-rapporten fra 2004 konkluderede i tråd med EVA's rapport at den enkeltfaktor der ville kunne kvalificere det danske skolesystem mest, var en styrket evalueringskultur (Uddannelsesstyrelsen 2004).

Siden 2004 har flere politiske tiltag, fx elevplaner, kvalitetsrapporter og nationale test, haft til formål at styrke evalueringskulturen. Der har været et øget fokus på ledelsens rolle, og mange kommuner og skoler har arbejdet med at opbygge en evalueringsfaglighed og en evalueringskapacitet der sætter ledere og lærere i stand til at efterleve lovens krav. Lovens krav til lærerne om at differentiere undervisningen er dog hverken blevet udfoldet eller ekspliciteret yderligere siden 2004.

I denne rapport retter EVA igen fokus mod undervisningsdifferentiering, denne gang med et undersøgende blik på en bærende tese om at det er muligt at styrke den differentierede undervisning ved at satse på en systematisk udvikling af lærernes evalueringsevne.

2.1 Formål

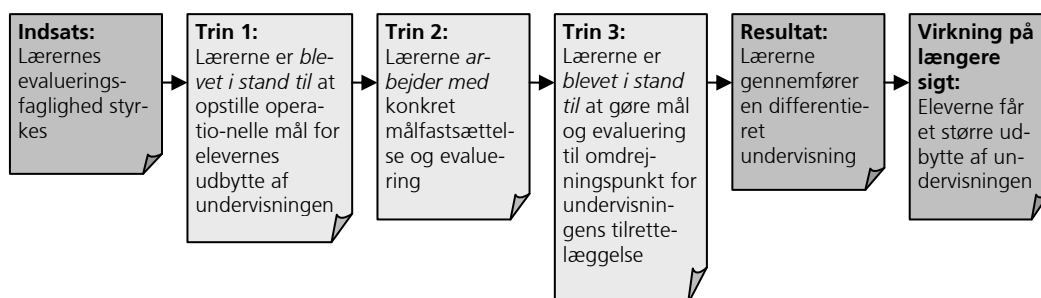
Denne evalueringens formål er at undersøge en grundlæggende idé om at det er muligt at kvalificere lærernes arbejde med at differentiere undervisningen hvis man styrker deres evalueringsevne: Hvordan virker en skoles styrkede evalueringsevne på lærernes pædagogiske praksis så undervisningsdifferentiering bliver det bærende pædagogiske princip?

2.2 Design og metode

Evalueringen er designet som en virkningsevaluering. En virkningsevaluering tager udgangspunkt i den virkningskæde af begrundede antagelser og hypoteser der på forhånd findes om hvordan og hvorfor en indsats tænkes at virke. Denne evaluering tager konkret udgangspunkt i de begrundede antagelser der er om hvordan en skoles styrkede evalueringsevne virker på lærernes kompetencer til at differentiere undervisningen.

De begrundede antagelser kaldes indsatsteorien. Indsatsteorien i denne evaluering er udarbejdet med afsæt i lovgrundlaget og pædagogisk forskning og faglitteratur, og den er efterfølgende kvalificeret ved hjælp af den caseundersøgelse der indgår i evalueringen. Kapitel 4 beskriver projektgruppens arbejde med at teste indsatsteorien. I appendiks B findes en mere detaljeret beskrivelse af virkningsevaluering som metode. Figur 1 illustrerer evalueringens indsatsteori:

Figur 1
Evalueringens indsatsteori



Evalueringen tester indsatsteoriens holdbarhed på tre skoler der i særlig grad har arbejdet med at udvikle deres evalueringsevne. Evalueringen omfatter en caseundersøgelse på tre skoler, og den inkluderer interview med ledere, lærere og elever, observationer af undervisningen og dokument-

studier af kvalitetsrapporter, mødereferater, årsplaner og elevplaner. Desuden omfatter evalueringen en repræsentativ spørgeskemaundersøgelse blandt landets folkeskolelærere.

De enkelte delelementer i evalueringen beskrives kort i de følgende afsnit. I appendiks C findes en uddybende beskrivelse af caseudvælgelsen og af spørgeskemaundersøgelsen.

2.2.1 Caseundersøgelsen

De tre skoler i caseundersøgelsen er udvalgt til at teste indsatssteoriens holdbarhed. De er udvalgt ud fra det primære kriterium at de i særlig grad har arbejdet med at styrke lærernes evalueringsfaglighed. Kriteriet er fastlagt ud fra følgende overvejelse: Hvis vi med rimelighed skal kunne konstatere en sammenhæng mellem den definerede indsats (en styrket evalueringsfaglighed) og det ønskede resultat (en differentieret undervisning), må vi nødvendigvis fokusere på skoler hvor denne indsats har fundet sted.

De tre skoler blev i første omgang identificeret gennem samtaler med skolechefer og pædagogiske konsulenter i en række danske kommuner. De skoler som repræsentanterne for de kommunale skoleforvaltninger vurderede i særlig grad arbejder med at udvikle lærernes evalueringsfaglighed, blev udtaget til en bruttoliste over mulige caseskoler. Repræsentanterne blev konkret bedt om at vurdere i hvilken grad skolerne opfylder følgende kriterier som EVA har fastlagt:

- Udarbejdelse af årsplaner der indeholder sammenhæng mellem operationelle mål og refleksioner over hvad der virker i undervisningen, og hvordan skolen differentierer undervisningen
- Udarbejdelse af elevplaner der tydeligt angiver hvilke mål eleverne skal arbejde med, og som begrunder disse mål ud fra en løbende evaluering af elevernes faglige progression
- Igangsættelse af kompetenceudviklingsaktiviteter for lærerne om evaluering
- Aktivt arbejde med at teste eleverne.

EVA kontaktede efterfølgende telefonisk skoleledere fra bruttolisten over mulige skoler for at bede dem om at beskrive deres evalueringsskole og uddybe deres arbejde med at udvikle lærernes evalueringsfaglighed. På baggrund af telefonsamtalerne indsnævrede vi listen yderligere og lagde i den endelige udvælgelse også vægt på at skolerne skulle variere i forhold til sociodemografi og arkitektoniske rammer der indikerer at skolerne er bygget op omkring forskellige læringssyn.

De tre skoler vi valgte at inddrage i evalueringen, er:

- Tjørnegårdskolen i Roskilde Kommune
- Hellerup Skole i Gentofte Kommune
- Kirkebakkeskolen i Vejle Kommune.

De tre cases er udvalgt ud fra det primære kriterium at skolerne vurderer at de i særlig grad arbejder med at udvikle lærernes evalueringsfaglighed.

EVA kan ikke udelukke at der findes andre skoler som i højere grad lever op til vores primære udvælgelseskriterium. Det skyldes at vi på baggrund af evalueringens dokumentation skønner at skolelederne på de udvalgte skoler primært baserer deres vurdering af lærernes pædagogiske praksis på en generel tillid til lærernes professionalisme og på læsning af lærernes årsplaner frem for på en konkret eller detaljeret indsigt i hvordan lærernes evalueringsarbejde udføres, og hvordan det kobles sammen med den pædagogiske praksis. Det har naturligvis betydning for vægten af ledernes udsagn om at deres skole har en veludviklet evalueringspraksis. I appendiks C redegør vi for caseudvælgelsen og dens betydning for evalueringen.

I de følgende underafsnit skitserer vi kort caseundersøgelsens konkrete datagrundlag.

Dokumentstudier

Forud for skolebesøgene havde vi læst de tre skolers kommunale kvalitetsrapporter og eksempler på deres elevplaner, årsplaner. Dokumentstudiet gav os indsigt i lærernes konkrete arbejde med at evaluere og opstille mål for undervisningen og for de enkelte elever. Vi har haft særligt fokus på det operationelle aspekt i lærernes målarbejde: Hvordan lægger lærerne op til at deres mål og evalueringsresultater kan anvendes i den pædagogiske praksis?

Første skolebesøg: Interview med skoleledere og lærere

Under det første besøg gennemførte vi semistrukturerede interview med ledelsen og med det lærerteam skoleledelsen havde udpeget til at deltage i evalueringen. Formålet med de indledende interview var at få kvalificeret og udbygget indsats teorien. Interviewene gav os mulighed for at få indblik i hvordan skolelederne og lærerne forstår begrebet undervisningsdifferentiering, hvad de vurderer, kan være på spil i tilrettelæggelsen af en differentieret undervisning, og hvordan de forestiller sig sammenhængen mellem evalueringsfaglighed, undervisningsdifferentiering og elevernes udbytte af undervisningen.

Andet skolebesøg: Undervisningsobservationer og interview med skoleledere, lærere og elever

Det andet skolebesøg havde til formål at teste indsats teoriens holdbarhed i praksis og bestod dels af undervisningsobservationer, dels af interview med skoleledere, lærere og elever.

Skolebesøgene blev indledt med et formøde med de lærere hvis undervisning vi skulle observere. Formødet med lærerne havde først og fremmest til formål at give os viden om særlige forhold i undervisningen og om lærerens tilrettelæggelse af og forventninger til forløbet. Efter observationer af undervisningen gennemførte vi et semistruktureret interview med lærerteamet. Formålet med interviewet var først at skabe rum for refleksion over undervisningsforløbet og forklare særlige omstændigheder eller begivenheder der fandt sted i undervisningen. Dernæst havde inter-

viewet til formål at få lærerne til at reflektere over sammenhænge mellem den konkrete undervisningssituation og deres øvrige pædagogiske praksis.

Undervisningsobservationerne har givet os indsigt i hvordan en differentieret undervisning kommer til udtryk i praksis, og de har i særlig grad bidraget til at kvalificere interviewene. Vi valgte at interviewe eleverne løbende i forbindelse med den undervisning vi observerede, for at sikre os at samtalerne tog udgangspunkt i de konkrete situationer de befandt sig i. I appendiks C redegør vi nærmere for interview og observationer.

2.2.2 Spørgeskemaundersøgelse blandt lærere

Som opfølgning på caseundersøgelsen gennemførte vi en repræsentativ spørgeskemaundersøgelse blandt landets folkeskolelærere. Formålet med spørgeskemaundersøgelsen var at undersøge i hvilken grad den praksis der blev identificeret i caseundersøgelsen blandt lærerne, har bredere gyldighed på tværs af landets folkeskoler. Er der eksempelvis fællestræk i lærernes forståelse af undervisningsdifferentiering? Vi har på udvalgte områder sammenlignet spørgeskemaundersøgelsen i denne evaluering med resultater fra den spørgeskemaundersøgelse som blev gennemført i forbindelse med EVA's evaluering af undervisningsdifferentiering i 2004.

Spørgeskemaundersøgelsen er gennemført i samarbejde med Danmarks Statistik i perioden oktober-december 2010. Der blev udsendt invitationer til at deltage i spørgeskemaundersøgelsen til 1.180 folkeskolelærere, og vi har opnået en svarprocent på 61.

Tabelrapporten om spørgeskemaundersøgelsen kan ses på EVA's hjemmeside på www.eva.dk.

2.2.3 Analysestrategi

Analysen udspringer af de empiriske data. For at besvare evalueringsspørgsmålet har vi søgt at identificere en række mønstre, temaer og dilemmaer i datamaterialet der belyser de centrale hovedtemaer evalueringssaglighed og undervisningsdifferentiering. Med afsæt i hovedtemaerne har vi forsøgt at ordne og kategorisere empirien ved systematisk og gentagne gange at nærlæse samtlige referater af interviewene og noter fra observationer af undervisningen.

Virkningsevaluering som disciplin har været udgangspunkt for den måde vi har grebet analysen an på. Vi har skabt en grundstruktur at analysere data ud fra ved at opstille indsatsteorien og undersøge de forskellige led i kæden (de virkende mekanismer) og de rammer og vilkår der synes at have betydning for om indsatsen virker efter hensigten. Overordnet betyder det at vi har haft et dobbelt fokus i nærlæsningen af de empiriske data: Dels har vi søgt efter begrundede antagelser om virkende mekanismer og forhold der kan tænkes at have betydning for om indsatsteorien holder, og dels har vi søgt efter beskrivelser af praksis der kan sige noget om indsatsteoriens holdbarhed.

Inden for rammen af virkningsevalueringens dobbelte fokus har vi lagt mærke til både samstemmighed og indholdsmæssige mønstre på tværs af interviewene fra de tre skoler og særlige variationer eller modsætninger der bryder de identificerede mønstre. Endelig har vi søgt efter uoverensstemmelser i udsagn mellem forskellige grupper af interviewpersoner fra samme skole.

Som led i analysestrategien har vi haft fokus på hvem der siger hvad i hvilken sammenhæng. Fx har vi systematisk undersøgt om der eksisterer forskellige fremherskende syn på betydningen af fysiske rammer på den nybyggede Hellerup Skole, på Kirkebakkeskolen, der er nyrenoveret, og på Tjørnegårdsskolen, der er bygget i tresserne. Vi har også undersøgt om skolerne taler om evaluering på forskellige måder afhængigt af hvordan de har styrket lærernes evalueringsfaglighed.

I det kvalitative datamateriale har vi identificeret en række mønstre og temaer der går igen på tværs af interviewene fra første og anden besøgsrunde på caseskolerne. Med afsæt i disse temaer har vi systematisk og under hver gennemlæsning anlagt et bestemt analytisk syn på materialet, fx: Hvordan anvender lærerne evalueringens resultater i praksis? Hvilken rolle spiller ledelsen i arbejdet med at skabe en fælles forståelse af evalueringens arbejde og undervisningsdifferentiering? Hvordan defineres elevens rolle i en differentieret undervisning?

Det kvantitative datamateriale er anvendt til at analysere den generelle gyldighed for nogle af de resultater der er blevet synlige på baggrund af caseundersøgelsen.

2.3 Ekspertgruppe og projektgruppe

En ekspertgruppe har været tilknyttet evalueringen. Ekspertgruppen har læst referater fra besøgene og givet sparring på evalueringens indsatsteori og rapportens analyser og konklusioner. Ekspertgruppen er sammensat så den tilsammen rummer både teoretiske og praktiske perspektiver på arbejdet med at differentiere undervisningen.

Ekspertgruppen består af:

- Jens Rasmussen, professor ved Center for Grundskoleforskning, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet
- Birthe Elisabeth Qvortrup, skoleleder på Dalumskolen i Odense Kommune
- Jonas Juul Hansen, lærer og undervisningsvejleder i matematik på Sjælsøskolen i Rudersdal Kommune.

En nærmere præsentation af ekspertgruppen findes i appendiks A.

Projektgruppen på EVA har ansvaret for evalueringen og for udarbejdelsen af denne rapport. Projektgruppen består af:

- Evalueringskonsulent Mia Lange (projektleder)
- Evalueringskonsulent Kristine Bang Nielsen
- Evalueringsmedarbejder Lone Nielsen
- Metodekonsulent Dorte Stage Petersen.

2.4 Rapportens opbygning

Ud over resuméet og dette indledende kapitel indeholder rapporten fem kapitler.

Kapitel 3, Et bærende pædagogisk princip, fremlægger vores fortolkning af hvad begrebet undervisningsdifferentiering indebærer. Vi tager afsæt i lovgrundlaget og i pædagogisk forskning og faglitteratur og formulerer en række kriterier som vi vurderer, skal være opfyldt for at man kan tale om en differentieret undervisning.

Kapitel 4, Veje fra indsats til resultat, kaster lys over vores arbejde med at opstille evalueringens indsatssteori. Vi beskriver hvordan og hvorfor evalueringens faglighed er blevet et centralt indsatsområde i skolen, og vi gennemgår systematisk indsatssteoriens virkningskæde fra indsats til resultat.

Kapitel 5, Arbejdet med mål og evaluering, tager udgangspunkt i den første del af indsatssteorien. Kapitlet undersøger hvilke indsatser skolerne har iværksat for at fremme evalueringens faglighed, og kapitlet gør status over lærernes arbejde med mål og evaluering.

I kapitel 6, Arbejdet med at differentiere undervisningen, ser vi nærmere på hvad lærerne gør i deres forsøg på at skabe udfordringer for alle elever. Vi analyserer dokumentationen i lyset af de fortolkninger af begrebet vi udfolder i kapitel 3.

I kapitel 7, Ledelse, roller og ansvar, ser vi nærmere på hvordan skolernes ledere varetager ansvaret for at lærerne tilrettelægger en differentieret undervisning. I slutningen af kapitlet har vi formuleret en række spørgsmål og fokuspunkter tænkt som inspiration til skolernes videre arbejde på området.

3 Et bærende pædagogisk princip

Undervisningsdifferentiering er et bærende pædagogisk princip for al undervisning i folkeskolen. Overordnet set betyder princippet at læreren i sin tilrettelæggelse af undervisningen skal træffe en række valg der understøtter alle elevers optimale udvikling i og på tværs af fagene.

Med afsæt i folkeskoleloven og pædagogisk faglitteratur søger vi i dette kapitel at komme begrebet undervisningsdifferentiering et skridt nærmere: Hvad dækker begrebet over? Hvad kræver det af læreren at differentiere undervisningen? Og hvilken sammenhæng er der mellem evaluering og undervisningsdifferentiering?

Kapitlets første afsnit beskriver begrebets lovgivningsmæssige historik og opridser nogle af de mest centrale pointer fra evalueringen af undervisningsdifferentiering i 2004. I andet afsnit tager vi afsæt i den pædagogiske forskning og faglitteratur og kommer med vores bud på hvad begrebet dækker over. Vi identificerer i alt fem kriterier som vi vurderer, skal være opfyldt for at man reelt kan tale om en differentieret undervisning. De fem kriterier peger på at en differentieret undervisning:

- Forholder sig proaktivt til en heterogen elevgruppe
- Er centreret omkring elevens læring
- Er funderet i analyse og vurdering
- Indebærer forskelligartede og varierende tilgange til læring
- Kræver en helhedsorienteret tilgang til læring.

Vi sætter de fem kriterier i spil i kapitel 5 og 6 der sætter fokus på lærernes arbejde med at mål-sætte, evaluere, tilrettelægge og gennemføre en differentieret undervisning.

3.1 Undervisningsdifferentiering og folkeskoleloven

Som beskrevet i indledningen til denne rapport har undervisningsdifferentiering været anerkendt som et bærende pædagogisk princip siden indførelsen af den udelte enhedsskole i Danmark i

1993. Før 1993 forsøgte man at sikre udfordringer til alle elever gennem det *organisatoriske* princip *elevdifferentiering* der havde til hensigt at opdele eleverne i hold (grundkursus og udvidet kursus) ud fra deres faglige niveau.

Med afskaffelsen af elevdifferentiering og indførelsen af undervisningsdifferentiering erstattede man et organisatorisk princip med et pædagogisk princip. Elevdifferentiering og undervisningsdifferentiering kan på sin vis ses som hinandens modsætninger. Hvor elevdifferentiering går ud på at dele eleverne op efter deres faglige niveau, går undervisningsdifferentiering ud på at læreren inden for klassefællesskabet tilpasser undervisningen til de forskellige elevers behov og forudsætninger (Egelund i Egelund (red.) 2010, s. 10). Det betyder at læreren godt kan dele klassen op i andre enheder når dette er pædagogisk og didaktisk begrundet. I 2003 blev det med indførelsen af begrebet holddannelse igen muligt at opdele eleverne i hold efter niveau. Der må imidlertid kun være tale om fleksible hold, holddannelsen må ikke finde sted i mere end 50 % af undervisningstiden, og den må ikke være fastlagt på forhånd for et helt skoleår (jf. folkeskolelovens § 25).

Selvom undervisningsdifferentiering bør udgøre fundamentet for alle former for pædagogisk og didaktisk tænkning og arbejde i folkeskolen, optræder selve begrebet kun eksplicit et sted, nemlig i bemærkningerne til folkeskolelovens § 18, stk. 1, der fastslår følgende:

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

I bemærkningerne til loven forklares det at § 18, stk. 1, fastslår

(...) princippet om undervisningsdifferentiering, idet undervisningen i alle fag forudsættes at tage udgangspunkt i den enkelte elevs forudsætninger og aktuelle udviklingstrin med sigte mod, hvad den enkelte elev kan nå.

Desuden følger af § 18, stk. 2, at det påhviler skolelederen

(...) at sikre, at klasselæreren og klassens øvrige lærere planlægger og tilrettelægger undervisningen, så den rummer udfordringer for alle elever.

Som følge af at "den enkelte lærer har ret til selv at vælge de pædagogiske veje til et givet undervisningsmål" (bemærkning til folkeskolelovens § 18, stk. 4) angiver loven ikke direkte hvordan lærerne skal opfylde deres forpligtelse, og den opstiller heller ikke kriterier for hvornår undervis-

ningen er tilstrækkeligt differentieret. Desuden er de forskellige angivelser af undervisningsdifferentiering i loven metaforisk beskrevet, fx i udtrykkene "svarer til den enkelte elevs behov og forudsætninger", "tage udgangspunkt i den enkelte elevs forudsætninger og "rumme udfordringer for alle elever". Loven kobler dog undervisningsdifferentiering sammen med andre centrale og indbyrdes afhængige begreber og lovkrav. En forudsætning for at lærerne kan tilrettelægge en differentieret undervisning, er at de løbende evaluerer elevernes udbytte af undervisningen (§ 13, stk. 2), og at de samarbejder med eleverne om at opstille individuelle mål (§ 18, stk. 4) på vej mod de bindende nationale trin- og slutmål (Fælles Mål) (§ 10, stk. 4).

Ligesom begrebet undervisningsdifferentiering ikke er konkretiseret i loven, er begreberne *elevens behov*, *individuelle mål* og *løbende evaluering* heller ikke forklaret nærmere. Vi fortolker og anvender begreberne på følgende måde i denne rapport:

- *Elevens behov* fortolker vi i denne sammenhæng som den enkelte elevs behov for at udnytte sit læringspotentiale, dvs. for at tilegne sig de kundskaber og færdigheder der fremgår af folkeskolens formål (§ 1).
- *Individuelle mål* opfatter vi som elevens læringsmål. Læringsmålene fastlægges af læreren i samarbejde med eleven, og de tager afsæt i den løbende evaluering af elevens indfrielse af de bindende nationale trin- og slutmål. De enkelte læringsmål, der er operationaliseret i forhold til et bestemt fagligt forløb, skal kunne føres tilbage til de faglige og tværfaglige trin- og slutmål der i Fælles Mål-faghæfterne alle indledes med sætningen: "Undervisningen skal lede frem mod, at eleverne har tilegnet sig kundskaber og færdigheder, der sætter dem i stand til at (...)". Læringsmålene er dermed at betragte som kompetencemål, forstået på den måde at de kundskaber og færdigheder eleverne tilegner sig, har til formål at "sætte dem i stand til" noget. Målene har altså et anvendelsesorienteret sigte snarere end et indholdsorienteret, og undervisningen og de kundskaber og færdigheder eleverne tilegner sig, skal dermed ses som midler til at eleverne opnår bestemte kompetencer.
- *Løbende evaluering* af elevernes udbytte af undervisningen henviser til at læreren løbende skal holde øje med om elevens læringsmål indfries. Begrebet evaluering indebærer at der findes en vurdering sted, og at vurderingen foretages på baggrund af data der viser elevens progression. Data kan indsamles på forskellig vis afhængigt af forløbet og læringsmålets karakter og umiddelbare målbarhed. Det kan være testresultater, elevprodukter eller lærerens og elevens løbende optegnelser og overvejelser i logbog eller portfolio m.m. Det væsentligste at holde sig for øje er at den løbende evaluering skal knytte sig til målene. Kun på den måde kommer evalueringresultaterne til at spille en væsentlig rolle i lærerens didaktiske overvejelser om hvordan eleven skal opnå det fulde udbytte af sit læringspotentiale.

3.2 Hvad er undervisningsdifferentiering?

Undervisningsdifferentiering skal ses som et pædagogisk princip der skal imødekomme elevernes diversitet og heterogenitet på en sådan måde at alle elever udfordres optimalt i alle fag. Det er et grundlæggende princip som lærerne skal planlægge deres undervisning ud fra – et princip der har konsekvenser for de didaktiske valg lærerne træffer når de tilrettelægger undervisningen.

Dette kapitel forsøger – med afsæt i diskussioner i pædagogisk faglitteratur og undervisningsforskning – at forholde sig til hvilke forhold eller kriterier der skal være opfyldt for at undervisningen kan siges at være differentieret.

3.2.1 En differentieret undervisning forholder sig proaktivt til en heterogen elevgruppe

Når læreren tilrettelægger sin undervisning, kan det være nyttigt at have landsbylærerens heterogene elevgruppe i baghovedet. Landsbyens børn har vidt forskellige forudsætninger for at lære, og dermed vil lærerens muligheder for at nå alle elever gennem én fælles tilgang være minimale. Læreren kan ifølge Frantz Weinert (Weinert og Helmke 1997) overordnet set forholde sig til heterogenitet på fire forskellige måder. Han eller hun kan:

- Forholde sig *passivt* til forskellene i elevgruppen og tilrettelægge undervisningen ud fra en forestilling om at der eksisterer en gennemsnitselev
- Bevare forestillingen om en gennemsnitselev i sin konkrete gennemførelse af undervisningen, men anvende elevdifferentiering (*substituerende*) til at skabe mere homogene hold
- *Aktivt* forsøge at tilpasse undervisningen til elevernes forskellige forudsætninger for at lære
- *Proaktivt* forholde sig til elevgruppens heterogenitet ved aktivt at "tilpasse undervisningen til læringsrelevante forskelle mellem eleverne" og proaktivt sikre at "den enkelte elev yderligere støttes ved hjælp af målstyring" (Rasmussen i Egelund (red.) 2010, s. 25).

Den proaktive reaktionsform minder i sin struktur om de krav folkeskoleloven stiller til lærernes differentiering af undervisningen. Og den er effektiv, vurderer Carol Ann Tomlinson der anfører at læreren opnår en robusthed og effektivitet i undervisningen når han eller hun proaktivt forholder sig til elevgruppens heterogenitet (Tomlinson 2001, s. 4). Når en lærer står over for en heterogen elevgruppe, vil en proaktiv tilgang til undervisningen være at differentiere den på forhånd gennem læringsmål snarere end at tilpasse den undervejs i takt med at elever falder fra eller bliver hurtigt færdige. Med den proaktive tilgang sætter læreren fokus på elevernes læringsmål ud fra en grundlæggende tanke om at en differentieret undervisning har fokus på den enkelte elevs læring.

3.2.2 En differentieret undervisning har fokus på den enkelte elevs læring

En differentieret undervisning sætter elevernes læring i centrum. Idéen om at elever lærer bedst når de finder undervisningen interessant, stimulerende og relevant, er et vigtigt udgangspunkt for den differentierede undervisning.

Her kan læreren hurtigt løbe ind i et klassisk dilemma. At tilrettelægge en undervisning der har fokus på den enkelte elevs læring, vil typisk give læreren en række udfordringer hvis eleverne forholder sig passivt og venter på at læreren sætter dem i gang. Hvis eleverne har en ydrestyret eller afventende adfærd i undervisningen, vil læreren i en elevcentreret undervisning være nødt til at følge den enkelte elev tæt – og det vil være problematisk i en stor klasse (Tomlinson 2001, s. 5). Hvis undervisningen skal centreres om elevens læring, er det af afgørende betydning at eleven involveres aktivt i egne læringsmål, og at eleven ved hvad han eller hun skal arbejde på for at indfri målene.

At elevens læring skal være i centrum i undervisningen, er hverken ensbetydende med at læreren skal tilbringe mest mulig tid med den enkelte elev, eller at undervisningen skal individualiseres. Thomas Nordahl pointerer at det er en udbredt opfattelse at undervisningen bliver mere differentieret jo mere individualiseret den er. Nordahl fremhæver at der er behov for at se undervisningsdifferentiering i et bredere perspektiv og i forhold til andre faktorer der hænger sammen med elevernes læringsudbytte. Hensigten med undervisningsdifferentiering er overordnet set at fremme et godt socialt og fagligt læringsmiljø, og det er i den forbindelse vigtigt at understrege at én lærer til én elev ikke nødvendigvis er idealet (Nordahl i Egelund (red.) 2010, s. 95-96).

Gruppedynamik og fællesskab er, som Tomlinson anfører, mere optimalt i nogle lærings-situationer og for nogle elever end andre (Tomlinson 2001, s. 2). Det væsentligste er at læreren forud for valg af metoder og organisering af undervisningen foretager et grundigt pædagogisk analysearbejde (Nordahl i Egelund (red.) 2010, s. 95-96).

3.2.3 Undervisningsdifferentiering er funderet i analyse og vurdering

En differentieret undervisning er funderet i en grundig forudgående analyse og vurdering hvor lærernes evalueringsfaglighed skal supplere deres fagdidaktiske kompetencer. De skal ikke alene evaluere efter et gennemført forløb, men også forud for og undervejs i forløbet (Tomlinson 2001, s. 4). De skal imidlertid også vide hvad de skal stille op med evalueringresultaterne. Jens Rasmussen henviser i artiklen "Intelligent undervisningsdifferentiering" til at det at differentiere undervisningen

(...) forudsætter veluddannede lærere med sikker faglig viden, som er en forudsætning for at kunne diagnosticere elevers læringsbehov, og omfattende didaktisk kompetence, som er

en forudsætning for at kunne sætte hensigtsmæssigt ind over for de diagnosticerede behov. (Rasmussen 2009)

Når evalueringer, diagnostik og didaktiske overvejelser sammenkobles, fremkommer der en tydelighed og gennemskuelighed i undervisningen og i elevernes læring. Ifølge John Hattie (2009) der gennem en syntese af 50.000 studier har søgt at afdække evidens for hvad god undervisning er, er tydelighed og gennemskuelighed i undervisning og læring ("visible teaching and visible learning") afgørende parametre. Hatties centrale pointe er at den største effekt af undervisning ses når elevernes læring er i centrum, og når både lærer og elev forholder sig åbent og systematisk til sammenhængen mellem undervisning og læring. Hattie konkluderer at den største effekt ses når lærerne lærer af deres egen undervisning, og når eleverne bevidstgøres om deres egne læringsmål, dvs. de intentioner lærerne har med undervisningen. Sammenhængen mellem undervisningen og elevernes læring skal altså være tydelig og gennemskuelig. Det forudsætter at undervisningen er funderet i analyse og vurdering, og det indebærer at læreren ved hvordan han eller hun kan anvende resultaterne til at tilpasse undervisningen så den udfordrer alle elever optimalt.

3.2.4 Undervisningsdifferentiering indebærer forskelligartede og varierende tilgange til læring

Undervisningsdifferentiering er ikke bare en bestemt metode eller en bestemt organisering af undervisningen. Ifølge Niels Egelund kræver undervisningsdifferentiering at lærerne i deres tilrettelæggelse af undervisningen gør sig professionelle overvejelser om fem forhold:

- Indhold
- Metoder
- Organisation
- Materialer
- Tid.

Inden for disse fem forhold kan læreren ud fra pædagogiske og didaktiske overvejelser vælge at gennemføre undervisningen på forskellig vis (Egelund i Egelund (red.) 2010, s. 14). På den måde bliver undervisningsdifferentiering et bærende princip som undervisningen bliver bygget op omkring, snarere end én eller flere foretrukne metoder eller organiseringsformer. Ved at differentiere både indhold, metoder, organisation, materialer og tid tilbyder lærerne eleverne forskellige tilgange til det de skal lære. I en differentieret undervisning skal læreren ifølge Tomlinson præsentere stoffet så eleverne får

(...) multiple options for taking in information, making sense of ideas, and expressing what they learn. (Tomlinson 2001, s. 1)

Eleverne skal altså tilbydes en variation i tilgangene til det stof der skal læres, ud fra en grundlæggende forståelse af at elever har forskellige forudsætninger for at lære. Undervisningsdifferentiering handler ikke om at give mere af samme stof til nogle elever og mindre til andre (Tomlinson 2001). Læreren bør præsentere flere forskellige tilgange til indhold, proces og produkt i forhold til det faglige emne. Derfor er det væsentligt at justere opgavens karakter snarere end opgavens kvantitet.

3.2.5 En differentieret undervisning kræver en helhedsorienteret tilgang til læring

En differentieret undervisning er helhedsorienteret, forstået på den måde at det er et gennemgående pædagogisk princip. Som Tomlinson skriver, er differentiering ikke noget man gør når det er muligt, eller når der er ekstra tid. Det er en grundlæggende adfærd, kultur eller måde at være på i klasserummet (Tomlinson 2001).

Denne pointe er helt central for forståelsen af begrebet undervisningsdifferentiering. Godt nok kan læreren gribe til variationer i metoder, indhold, organisation, materialer og tid, men undervisningsdifferentiering er først og fremmest gennemsyrende på den måde at læreren hele tiden – uanset fag, elevgruppe, organisering osv. – skal være opmærksom på at sikre at det der sker i undervisningen, kan byde på flest mulige ahaoplevelser for flest mulige elever (Tomlinson 2001, s. 5).

Med udgangspunkt i denne fortolkning af hvad der kendetegner en differentieret undervisning, vil vi i de følgende kapitler analysere evalueringens dokumentation. Først vil vi beskrive vores arbejde med at opstille evalueringens indsatssteori.

4 Veje fra indsats til resultat

Der har været lidt mæthed i forhold til at tale om evaluering. Folk sætter mål og evaluerer i stor stil. Det næste springende punkt som er svært, er at tale om, er hvordan vi bruger evaluering – og bruger den, fx til at differentiere. Det ser jeg som det store vi skal have talt om. Dels blive bevidste om det, dels hjælpe hinanden. Der er vi lidt mere på gyngende grund.

I denne evaluering undersøger vi en grundlæggende antagelse om at en skærpet evalueringsfaglighed styrker lærernes mulighed for at tilrettelægge en differentieret undervisning. Vi fokuserer især på begrundede forestillinger om sammenhængen mellem indsatser og resultater: Hvad skal der til for at lærerne kan anvende deres nye viden om mål og evaluering til at differentiere undervisningen? Og hvilke faktorer kan bevirke at lærerne, som skolelederen beskriver i citatet ovenfor, kan føle sig på gyngende grund når de skal bruge evalueringresultater til at differentiere undervisningen?

Evalueringen tager afsæt i en række antagelser om hvordan *indsatser* der skal fremme lærernes evalueringsfaglighed, kan føre til netop de *ønskede resultater* i undervisningen der på længere sigt fører til de *ønskede virkninger* på elevernes læring. En logisk og prioriteret opstilling af disse begrundede antagelser kaldes en *indsatsteori*.

I dette kapitel beskriver vi arbejdet med at opstille evalueringens indsatssteori (se appendiks B for at få en detaljeret beskrivelse af virkningsevaluering som metode). I det første afsnit beskriver vi hvordan og hvorfor evalueringsfaglighed er blevet et centralt indsatsområde i mange kommuner og på mange skoler. I det andet afsnit gennemgår vi systematisk indsatssteoriens tankegang og enkelte led.

4.1 Et nationalt fokus på evalueringskultur

Forestillingerne om hvad en lærer skal kunne, blev udfordret med de lovændringer fra 1993 der blev skitseret i kapitel 3. Kravene om at lærerne skulle tilrettelægge en differentieret undervisning

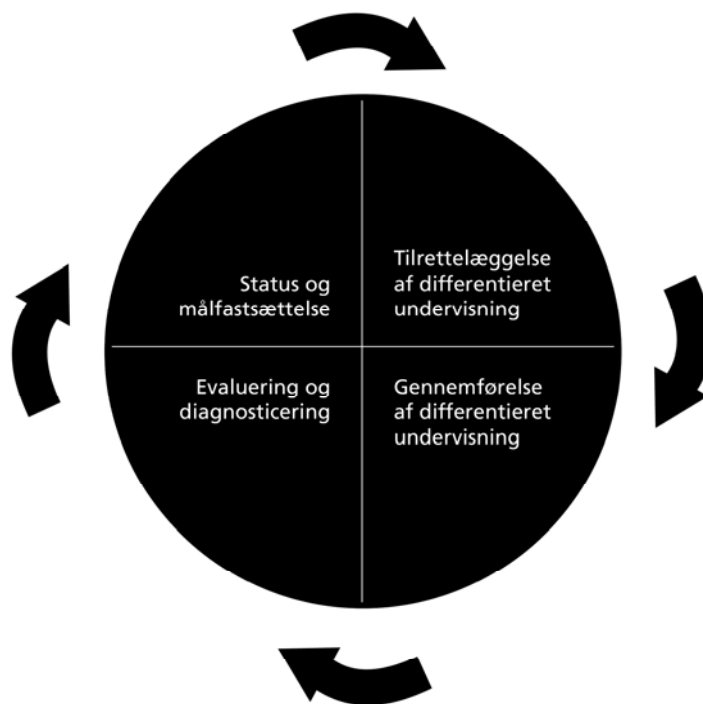
der udfordrer alle elever optimalt i forhold til deres forudsætninger og potentiale, medførte en række nye krav til lærernes kompetencer. Lærernes traditionelle undervisningsfaglige og pædagogiske kompetencer, fx deres viden om børn og unges udvikling, fagdidaktik og læringsteori, ansås fortsat for at være centrale, men ikke længere tilstrækkelige. Lærerne måtte supplere deres traditionelle undervisningsfaglighed med en række evalueringsfaglige kompetencer, fx indblik i undersøgelsesmetoder og dokumentationsarbejde og kendskab til analyse af evalueringsresultater. Det indebar et paradigmeskifte i den danske skolekultur, og dermed blev styring af pædagogiske processer et centralt begreb.

Skolerne modtog kun begrænset hjælp til at fortolke de nye opgaver, og paradigmeskiftet afspejlede sig ikke væsentligt i praksis i det første årti efter lovændringen. I OECD-rapporten om folkeskolen fra 2004 (Uddannelsesstyrelsen 2004) blev skolerne især kritiseret for at mangle evalueringskultur og tydelig ledelse. Samme budskab fremgik af EVA's evaluering af undervisningsdifferentiering i 2004. EVA's rapport konkluderede at en differentieret undervisning forudsætter at lærerne har viden om metoder og redskaber der kan give dem kendskab til elevernes forudsætninger og potentiale. Lærerne baserede typisk deres kendskab til eleverne på uformelle iagttagelser i timerne og i frikvartererne og sprang den systematiske evaluering over. Konsekvensen var at de gik i gang med nye undervisningsforløb uden at have inddraget observationer og evalueringer af elevernes udbytte af undervisningen. Evalueringsgruppen anbefalede i 2004 en styrkelse af lærernes evalueringsfaglighed. Uden målfastsættelse og systematisk opfølgning på om eleverne får et tilstrækkeligt udbytte af undervisningen, er det ikke muligt at tage udgangspunkt i den enkelte elevs forudsætninger og potentiale, og dermed er det heller ikke muligt at differentiere undervisningen.

Siden OECD-rapporten (2004) og EVA's evaluering af undervisningsdifferentiering (2004) er der gennemført flere politiske tiltag som skal styrke evalueringsfagligheden i folkeskolen. I 2006 blev der indført nationale test (folkeskolelovens § 13, stk. 3) og krav om elevplaner (§ 13, stk. 2) for at styrke grundlaget for planlægningen og tilrettelæggelsen af undervisningen (§ 2 i bekendtgørelse om elevplaner i folkeskolen nr. 703 af 23.6.2006) og for at styrke den løbende evaluering af elevernes udbytte af undervisningen (§ 2, stk. 2). Man kan indvende at disse politiske tiltag snarere har haft fokus på kontrol og dokumentation end på at ruste skolerne til at løfte evalueringsopgaven.

Figur 2 illustrerer hvordan lovgivningen siden 1993 har krævet et øget samspil mellem lærernes evalueringsfaglighed og undervisningsfaglighed.

Figur 2
Samspillet mellem undervisning og evaluering i et cirkulært forløb



Cirklen illustrerer at der skal være en kobling mellem de forskellige lærerkompetencer for at evalueringsarbejdet kvalificerer undervisningen. I praksis vil de forskellige faser være opdelt mindre stringent, netop fordi lærerne løbende vil gøre sig didaktiske refleksioner over sammenhængen mellem mål og metoder i et undervisningsforløb.

Læser man på tværs af EVA's rapporter om grundskoleområdet fra det seneste årti, kan man ikke desto mindre finde en række analyser der peger på at evalueringsarbejdet både virker svært og uoverkommeligt for lærerne og ofte beskrives som en uoverskuelig ekstraopgave i en travl hverdag. EVA's EVA-dage¹ og øvrige konsulent- og kursusvirksomhed på skoler og i kommuner viser at lærerne fortsat primært fokuserer på at få nye idéer og udvikle spændende undervisningsforløb for deres elever, men kun undtagelsesvis baserer undervisningen på systematiske iagttagelser og vurderinger af hvordan den understøtter den enkelte elevs læring. Lærerne arbejder dermed

¹ Temadage for lærere og ledere, fx om it, elevplaner eller undervisning af tosprogede elever.

typisk i den højre side af cirklen der handler om hvordan undervisningen konkret skal foregå. De tilrettelægger undervisningen, gennemfører den som planlagt, gør sig nogle professionelle overvejelser undervejs og starter hurtigt på et nyt undervisningsforløb. Det skyldes blandt andet at evalueringsarbejdet opleves som svært: Hvad er et godt og relevant mål? Hvordan opstiller man mål for faktorer der ikke umiddelbart kan måles og vejes? Hvordan ser man om et mål er opfyldt? Hvordan anvender man sin viden fra evalueringen i tilrettelæggelsen af undervisningen? Alle disse uafklarede spørgsmål bevirker at evalueringsarbejdet hurtigt kan virke meningsløst og forstyrrende snarere end kvalificerende for undervisningen.

Denne evaluering peger i retning af at de fleste kommuner og skoler siden 2004 har haft fokus på at forberede ledere og lærere på at varetage evalueringsarbejdet. Vores arbejde med indsats-teorien viser at lærerne i stigende grad påtager sig evalueringsopgaven, og at de arbejder mere og mere i den venstre (evalueringsfaglige) side af cirklen. Hvad betyder det for den pædagogiske praksis at lærerne er blevet bedre forberedt på at evaluere og opstille mål? Det er det centrale spørgsmål vi stiller i denne evaluering.

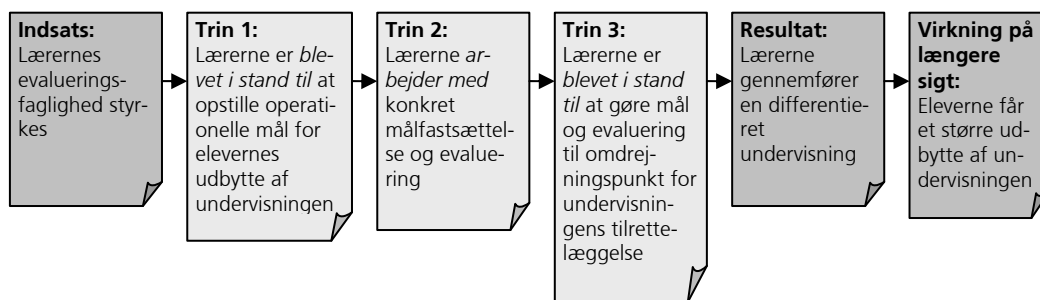
4.2 Arbejdet med indsats-teorien

Vi har undersøgt sammenhængen mellem evalueringsarbejde og en differentieret undervisning med udgangspunkt i tre skoler som blev udvalgt ud fra det primære kriterium at de har arbejdet med at styrke lærernes evalueringsfaglighed. Vi havde mulighed for at stille mere konkrete og detaljerede spørgsmål til lærernes forestillinger om hvad der skal til for at indsatsen virker efter hensigten, og vi kunne efterfølgende kontrollere om indsatsen afspejlede sig i den pædagogiske praksis.

4.2.1 Indsats-teorien: Fra styrket evalueringsfaglighed til differentieret undervisning

Evalueringsens indsats-teori, dvs. kæden af mulige virkninger mellem indsats og resultat, er illustreret i figur 3, og de enkelte trin er uddybet efter figuren.

Figur 3
Evalueringens indsatssteori



Figuren illustrerer at der mellem indsatsen (lærernes styrkede evalueringsfaglighed) og resultatet (en differentieret undervisning som beskrevet i kapitel 3) findes en række trin der ikke kan springes over, hvis man med rimelighed skal kunne antage at der er sammenhæng mellem indsats og resultat. Trin 1 indebærer at lærerne *bliver i stand til* at omsætte deres teoretiske indsigt til viden om hvordan de skal arbejde med mål og evaluering. På trin 2 har lærerne ændret praksis. De arbejder løbende og systematisk med mål og evaluering i blandt andet årsplaner og elevplaner. Dette er en forudsætning for at lærerne på trin 3 bliver i stand til at gøre mål og evaluering til omdrejningspunkt for undervisningens tilrettelæggelse. Arbejdet med mål og evaluering bliver altså omsat til konkrete ændringer i den pædagogiske praksis. Resultatet af forløbet bliver en differentieret undervisning som på længere sigt bevirker at eleverne får større udbytte af undervisningen.

Det er væsentligt at nævne at indsatssteorien netop er en teori om sammenhængen mellem styrkelsen af lærernes evalueringsfaglighed og deres evne til at differentiere undervisningen. I denne evaluering tydeliggør indsatssteorien hvilke trin lærerne skal igennem før sammenhængen mellem indsats og resultat kan siges at være til stede. Samtidig viser indsatssteorien hvor der sandsynligvis kan opstå problemer. Man kan se indsatssteorien som en vandslange hvor evaluatorens opgave er at holde øje med om vandet flyder uhindret igennem slangen. I den forbindelse er evaluatoren særligt opmærksom på huller i eller knæk på slangen der kan forhindre vandet i at løbe igennem, og det er også vores fokus i denne evaluering. Som evaluatore vil vi fokusere på hvert enkelt trin i indsatssteorien for at undersøge om man med rimelighed kan antage at ét trin fører til det næste.

4.2.2 Hvordan tester vi indsats teorien?

Vi har besøgt de tre caseskoler to gange. I den første besøgsrunde interviewede vi skoleledere og lærere for at afdække deres forestillinger om hvordan en styrket evalueringsfaglighed kan påvirke den pædagogiske praksis – og hvilke faktorer der erfaringsmæssigt har betydning for at det sker. I interviewene stillede vi uddybende spørgsmål til lærernes og ledernes udsagn, fx om hvad de forestiller sig at arbejdet med mål og evaluering skal medføre. Herved fik vi adgang til deres bagvedliggende antagelser om hvorfor de gør som de gør. Allerede i første besøgsrunde blev vi opmærksomme på at vandet ikke nødvendigvis flyder uhindret gennem slangen. Selvom skolerne havde skruet op for evalueringsfagligheden, havde lærere og ledere svært ved at sætte ord på hvilken betydning deres nye kompetencer havde for en differentieret undervisning. De kunne ikke umiddelbart koble de kompetencer de havde opbygget, sammen med arbejdet med at differentiere undervisningen. Når vi spurgte direkte om denne kobling, opstod der enten forvirring eller tavshed, eller der blev talt forbi hinanden, eller også gav de interviewede personer udtryk for at være på usikker grund eller stå over for et "slip" som de ikke umiddelbart havde en løsning på.

I anden besøgsrunde hvor vi gennem observationer af undervisningen og interview med lærere og ledelse satte fokus på den pædagogiske praksis, koncentrerede vi os i særlig grad om at undersøge hvad der sker i det "slip" hvor vandet lader til at møde forhindringer. Hvilke faktorer betyder at lærerne ikke umiddelbart kan bruge deres styrkede evalueringsfaglighed til at tilrettelægge og gennemføre en differentieret undervisning?

5 Arbejdet med mål og evaluering

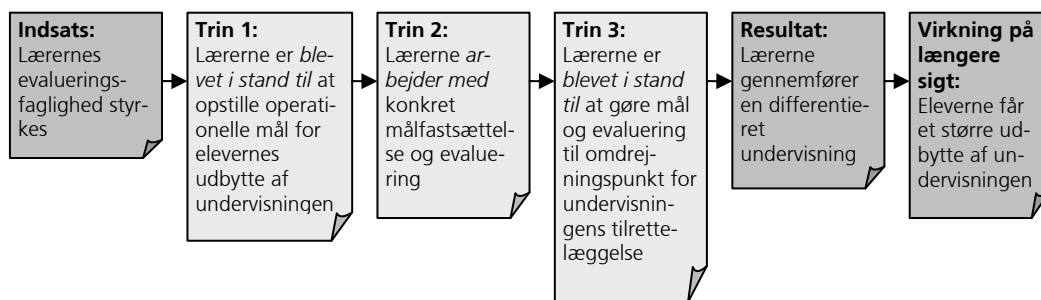
Hele processen med at sætte mål og evaluere fejler ikke noget. Der sker rigtig meget på den her skole. Men så kommer slippet, og det synes jeg ikke rigtig vi har noget bud på. Jeg tror ikke vi er gode til det. Med nogle fag og fagområder er det nemmere at samle op på hængepartier end andre hvis en ting fx vender tilbage igen og igen i matematik. Men når vi har haft et forløb i natur og teknik om træer, så skal vi altså ikke arbejde med træer mere.

I dette kapitel sætter vi fokus på skolernes arbejde med mål og evaluering. Vi analyser dokumentationen ud fra den fortolkning at undervisningsdifferentiering er centreret omkring den enkelte elevs læringsmål, og derfor skal undervisningen være funderet i analyse og vurdering.

Lærerne på de tre skoler giver i vid udstrækning udtryk for at de har fået en større sikkerhed i forbindelse med evalueringsarbejdet, at de har fået et fælles sprog, og at de kan se formålet med at sætte mål og evaluere. Kapitlet peger ikke desto mindre på at der fortsat er en del udfordringer forbundet med evalueringsarbejdet. Det "slip" evalueringsvejlederen beskriver i citatet ovenfor, henviser til et dilemma som lærere og ledere på tværs af de tre skoler giver udtryk for når vi stiller spørgsmål om deres forestillinger om hvordan en styrket evalueringsfaglighed virker på deres pædagogiske praksis. Der er på den ene side bred enighed om at lærerne er blevet bedre til at sætte mål og evaluere elevernes udbytte af undervisningen. På den anden side giver de udtryk for at det er svært at gennemskue hvordan de skal koble evalueringsarbejdet sammen med deres didaktiske overvejelser.

Kapitlet beskæftiger sig med hvordan lærerne griber deres evalueringsarbejde an, og det fokuserer dermed på første del af indsats teorien (fra indsats til trin 3):

Figur 4
Evalueringsens indsats teori



I første afsnit beskriver vi hvilke indsatser skolerne har iværksat for at styrke lærernes evalueringsfaglighed. Andet afsnit sætter fokus på hvordan lærerne i stigende grad fokuserer på arbejdet med at sætte mål. I tredje afsnit klarlægger vi de udfordringer lærerne forbinder med den løbende evaluering før, under og efter undervisningsforløbene (trin 2). Afslutningsvist belyser vi den problemstilling der knytter sig til "slippet" mellem evalueringsarbejdet og den pædagogiske praksis (trin 3).

5.1 Indsatser for at styrke evalueringsfagligheden

Det seneste årtis skærpede nationale krav om formel dokumentation og evaluering, fx indførelsen af elevplaner og nationale test, betyder at den kompetente lærer i stigende grad skal kunne målsætte undervisningen ud fra en betragtning om at eleverne har forskellige forudsætninger for at lære. Lærerne skal altså have indblik i hvordan man arbejder systematisk med målfastsættelse og evaluering af den enkelte elevs udbytte af undervisningen, og da lærerne traditionelt ikke har fået disse kompetencer med sig fra læreruddannelsen, har de fleste kommuner og skoler gennem de senere år fokuseret på at styrke evalueringskulturen. I dette afsnit sætter vi fokus på hvordan og hvor lærerne bliver rustet til at varetage evalueringsopgaven.

5.1.1 Hvor opnår lærerne viden om evaluering og fastsættelse af mål?

De tre skoler der deltager i denne evaluering, er som tidligere nævnt udvalgt fordi de selv vurderer at de har gjort noget særligt for at styrke lærernes evalueringsfaglighed. Lærerne på caseskolerne angiver at de har deres viden om evaluering fra forskellige kilder. Mens flere af de nyligt uddannede lærere har denne viden med sig fra læreruddannelsen, opnår andre den primært fra kurser og efteruddannelse eller via sparring med kolleger. Desuden har de tre skoler på eget initiativ og på forskellig vis forsøgt at styrke evalueringsfagligheden.

På Kirkebakkeskolen har flere lærerteam haft tilknyttet en coach til at facilitere de pædagogiske processer i forbindelse med udvikling af evalueringsarbejdet. Lærerne er herigennem blevet styrket i det praktiske arbejde med at evaluere og sætte mål, og ledelsen er blevet klædt på til at stille kritiske spørgsmål til lærernes evalueringsarbejde. Tilknytningen af coachen er sket på lærernes egen opfordring, og coachen har haft forskellige opgaver alt efter teamets behov. En anden indsats som skolen har satset på, er en grundlæggende reovering af skolen der skal sikre at den arkitektonisk indbyder til forskellige læringsstrategier og måder at organisere undervisningen på.

Tjørnegårdskolen har prioriteret at uddanne to evalueringsvejledere der har sat fokus på lærernes arbejde med evaluering. Vejlederne har stået til rådighed for de forskellige team og givet vejledning og sparring i forhold til evalueringsarbejdet. Gennem to år har evaluering været et indsatsområde, og skolen har lagt vægt på erfaringsudveksling mellem de forskellige team. Skolen har desuden forsøgt at gøre Fælles Mål mere håndgribelige for lærerne ved fx at udbrede *lappemetoden*, som er en metode til at skabe sammenhæng mellem faglige og tværfaglige mål og teamets udarbejdelse af årsplaner.

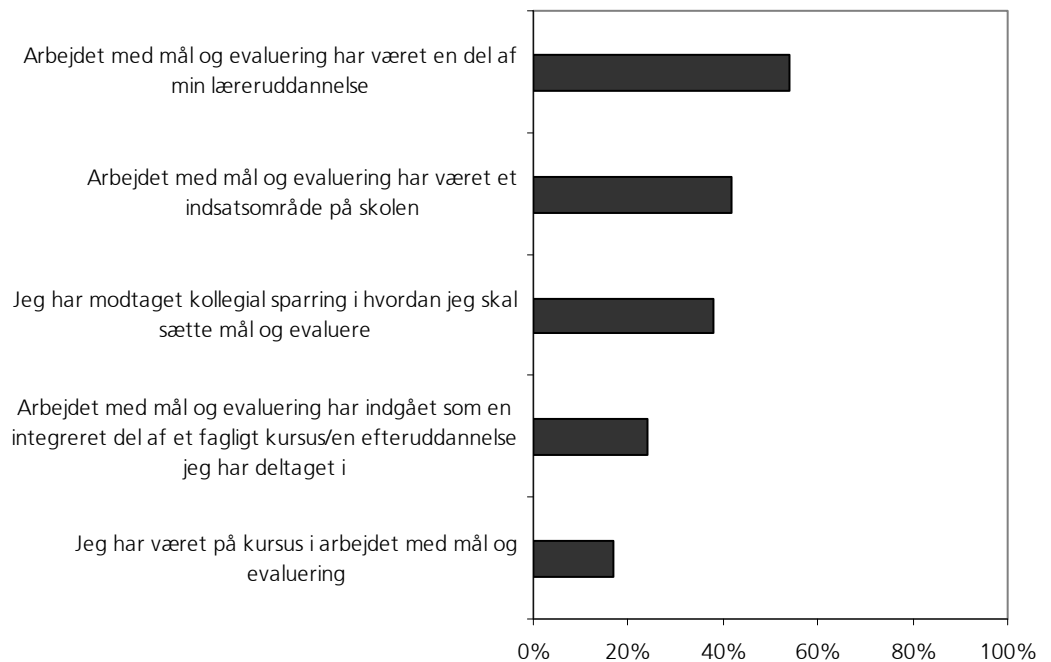
På Hellerup Skole er det vanskeligere at identificere én afgrænset indsats. Lederen og lærerne beskriver at evaluering har været i fokus i længere tid, netop fordi skolen er bygget op omkring et bestemt læringssyn med fokus på at sætte mål for den enkelte elev. Dette er, som på Kirkebakkeskolen, udtrykt i skolens arkitektur. Der er ikke klasseværelser, men hjemområder for forskellige klassetrin og afdelinger og områderne er indrettet så undervisningen kan organiseres på forskellige måder – fx med enkeltstående borde og grupper af borde, hynder på gulvet, en base hvor man kan samles i fællesskab, en trappe osv.

På alle de tre skoler sætter lærerne spørgsmålstejn ved hvor grundlæggende deres egen evalueringsfaglighed er. De giver udtryk for at de er blevet væsentligt bedre til at sætte mål og evaluere, men de vurderer at de endnu ikke mestrer evalueringsopgaven fuldt ud. De lærere der vurderer at de er bedst forberedt på målfastsættelses- og evalueringsarbejdet, er lærere der har gennemført en efteruddannelse i relation til et fag eller en vejledningssituation hvor evalueringsarbejdet var en integreret del af de didaktiske overvejelser omkring undervisningen eller vejledningssituationen. Evalueringsarbejdet var altså målrettet fx naturfagsundervisningen eller arbejdet med at vejlede kolleger i andetsprogpædagogik. Enkelte relativt nyuddannede lærere gør opmærksom på at de er blevet undervist i evalueringsarbejdet på læreruddannelsen. Den viden de opbyggede, havde dog karakter af en teoretisk gennemgang, og den viste sig at være vanskelig at omsætte i den praktiske undervisning. Dermed kan man sætte spørgsmålstejn ved om lærernes evalueringskundskaber i tilstrækkelig grad er blevet omsat til evalueringskompetencer som de mestrer i praksis. Allerede her må vi skæve til indsats teorien og konstatere at ikke alle indsatser har gjort lærerne "i stand til at opstille operationelle mål for elevernes udbytte af undervisningen" (trin 1).

Lærernes overvejelser om hvilken type viden om evaluering der kan omsættes til handling, giver anledning til at betragte spørgeskemaundersøgelsens resultater i et kritisk lys.

Sammenholder vi spørgeskemaundersøgelsen med indsats teorien, kan vi konstatere at en stor del af lærerne har deltaget i tiltag der skal styrke deres evalueringsfaglighed. I spørgeskemaundersøgelsen svarer godt halvdelen (54 %) af de adspurgte lærere at arbejdet med mål og evaluering var en del af læreruddannelsen, men tager vi afsæt i de kvalitative data, kan vi konkludere at disse lærere ikke nødvendigvis føler sig kompetente til evalueringsarbejdet. Som nævnt ovenfor fremhæver lærere der er blevet undervist i målfastsættelse som en integreret del af deres efteruddannelse inden for et fagområde, at meningen med evalueringsarbejdet opstår når de ser koblingen til faget. 24 % af respondenterne svarer at de har fået viden om mål og evaluering som en integreret del af et fagligt efteruddannelsesforløb. Figur 5 illustrerer svarfordelingen.

Figur 5
Hvorfra har du opnået viden om mål og evaluering?



N = 576

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt lærere.

NB: Det var muligt at angive flere svar. Derfor summeres der op til mere end 100 %.

Det næste trin i indsatsteorien skal belyse om lærerne vurderer at de arbejder med konkret målfastsættelse og evaluering (trin 2).

5.2 Med mål som omdrejningspunkt

Kompetenceløftet på de tre caseskoler har ifølge lærerne selv betydning for deres evalueringspraksis. Lærerne arbejder aktivt med at fastsætte mål når de udarbejder årsplaner, og de arbejder også med læringsmål, både i elevplaner og i kortere undervisningsforløb. Ikke desto mindre beretter lærere fra alle tre skoler at de ikke altid er lige gode til at huske at opstille mål, og at evalueringsarbejdet af og til springes over.

Idealet om at arbejde med mål for hvad eleverne skal lære, og målsætningen om at man skal fokusere på kompetencer frem for på aktiviteter, er ikke desto mindre til stede på alle tre caseskoler. En ledelse fortæller:

Vi ønsker ikke at tælle timer på fag, men at arbejde målbaseret i stedet for (...). Grundantagelsen er at det at man får det antal timer på skemaet, ikke nødvendigvis er et udtryk for at man når det mål man skal nå. Dvs. at vi må prøve at nå målet på en anden måde. Det at arbejde målbaseret gør at lærerne bliver skarpere på Fælles Mål. Grundantagelsen er at vi når flere af målene ved at tænke målstyret i stedet for tidsstyret.

I den målbaserede undervisning er hensigten også at fokusere på mål for elevernes læring frem for på aktiviteter. En anden leder slår fast at det handler om et bestemt lærings syn:

Vi skal ikke tale om hvad de skal lave, men hvad de skal lære.

Direkte adspurgt om hvordan de ser på arbejdet med at sætte læringsmål, er lærere og ledere stort set enige om at den målbaserede tankegang bør ligge til grund for tilrettelæggelsen af undervisningen. Resultaterne af spørgeskemaundersøgelsen bekræfter at der er et statistisk sammenfald mellem i hvor høj grad lærerne vurderer at eleverne arbejder efter individuelle læringsmål, og i hvor høj grad de vurderer at de differentierer undervisningen. Lærere der vurderer at eleverne i høj grad eller i nogen grad arbejder efter individuelle læringsmål, er mere tilbøjelige til at vurdere at de underviser differentieret.

Når vi i de næste afsnit undersøger hvad lærerne gør for at omsætte disse idealer til praksis, virker det som om den målbaserede tankegang endnu ikke er slået helt igennem. Praksis bærer fortsat præg af at lærernes tilrettelæggelse af undervisningen er styret af en interesse for aktiviteter og indhold.

5.2.1 Fra Fælles Mål til læringsmål for den enkelte elev

Et af de redskaber lærerne skal tage udgangspunkt i når de differentierer undervisningen, er Fælles Mål-faghæfterne som indeholder bindende trin- og slutmål. Lærerne fra de tre skoler beskriver at de i nogen udstrækning tilrettelægger undervisningen ud fra Fælles Mål. Det forklarer de betyder at de primært anvender hæfterne til at sikre at de husker at tage højde for alle de faglige mål. I starten af skoleåret anvender de målene som inspiration, og ved skoleårets afslutning som en tjekliste. Ifølge både spørgeskemaundersøgelsen og caseundersøgelsen opfatter lærerne derimod ikke Fælles Mål som et brugbart redskab til at differentiere undervisningen. Lærerne vurderer at målene er overordnede, og de er i tvivl om de enkelte trinmåls status i forhold til deres konkrete elever: Er det tanken at alle eleverne skal nå målene? Hvis målene er lærerens rettesnor, hvordan skal de da anvendes?

En lærer fra en af skolerne fortæller at hun i arbejdet med årsplanen bruger Fælles Mål som en form for rettesnor for om eleverne når det de skal, men hun mener til gengæld ikke at målene er anvendelige i den daglige tilrettelæggelse af undervisningen hvor elevernes læring er i fokus:

Fælles Mål er lærerens arbejdsredskab, men når man kommer ned til det enkelte barn og skal definere det næste trin, så bruger jeg meget mere det jeg ved om didaktik og udvikling. Hvad er naturligt at lære nu, og hvor langt kan man strække sig? Ikke Fælles Mål her – men når man skal planlægge et år og sikre at man har nået det man skulle.

Spørgeskemaundersøgelsen blandt lærere viser at 43 % i høj grad og 45 % i nogen grad bruger de trin- og/eller slutmål der er angivet i Fælles Mål, i tilrettelæggelsen af undervisningen, mens 11 % i høj grad og 43 % i nogen grad anvender undervisningsvejledningen i Fælles Mål. 61 % af lærerne mener i mindre grad eller slet ikke at Fælles Mål er et brugbart redskab til at differentiere undervisningen. Vi kan altså også i den kvantitative undersøgelse konkludere at lærerne i en vis udstrækning anvender Fælles Mål, men at de kun i ringe omfang kan bruge de faglige trin- og slutmål når de skal differentiere undervisningen.

Overordnet set taler lærerne om de Fælles Mål som en række mål der har en helt anden og meget mere overordnet status end de enkelte elevers læringsmål. Læringsmålene er ifølge lærerne de mål man kan arbejde med, og på de tre skoler bruges der forskellige betegnelser for disse mål, fx "elevmål", "fokusmål", "mål i børnehøjde", "børnemål" eller "mestringsmål". Lærerne på caseskolerne understreger at de Fælles Mål skal omformuleres eller nedbrydes til læringsmål for at de kan bruges som et redskab i hverdagen. De mener dog at der er forskel på hvor let det er at nedbryde de Fælles Mål til konkrete læringsmål for den enkelte elev. Inden for nogle fag og temaer er det relativt nemt, fx evnen til at genkende små bogstaver og forbinde lyde med tegn. Andre mål er derimod væsentligt sværere at operationalisere – en lærer fortæller:

Nogle af de mål der er vigtige, men mere fluffy, er fx læselyst: "Du skal opnå en læselyst." Det er meget svært at lave.

Arbejdet med at omsætte Fælles Mål til individuelle mål for de enkelte elever er ifølge spørgeskemaundersøgelsen udbredt, og størstedelen af de lærere der sætter mål, lever samtidig op til folkeskolelovens krav om at involvere eleverne i arbejdet med at opstille målene. En lærer fra en af caseskolerne fortæller om sin erfaring med at der er forskel på at arbejde stringent med Fælles Mål og at samarbejde med eleverne om at opstille læringsmål:

Når jeg på seminaret skulle opstille mål, så var det ud fra Fælles Mål. Det jeg har lært her, er at når eleverne får ejerskab til målene, så ser man en opblomstring.

På alle de tre skoler fremhæver lærerne at det er vigtigt at inddrage eleverne i at formulere deres egne læringsmål. Som vi skal se, henviser lærerne til at det motiverer eleverne til at deltage aktivt i undervisningen.

5.2.2 Læringsmål som motivationsfaktor

Lærerne på caseskolerne fortæller at de har fokus på at inddrage eleverne i at formulere læringsmål ud fra det synspunkt at ejerskab til målene øger elevernes motivation for at lære. De forklarer at når målene synes at øge elevernes motivation og engagement, giver målsætningsarbejdet mening. Disse forklaringer stemmer godt overens med Hatties pointe om at elevernes læring styrkes når de er bevidste om de intentioner lærerne har med undervisningen (jf. afsnit 3.2.3). En lærer understreger i den sammenhæng:

Alle børn kan noget, og alle har lov til at vide hvad de er ved at lære, og hvornår de har lært noget. Det giver selvfølelse og yderligere motivation.

Lærerne ser elevernes viden om egne mål som udtryk for at der er sket en forandring i skolen:

Der er en helt anden bevidsthed end før. Det var mere os der havde det hele der skulle foregå, og så sad de lidt som ofre. Der er en helt anden bevidsthed om egen læring end der har været for tyve år siden. Man kan jo se at når ungerne selv skal se på hvad de er gode til, og hvad de skal arbejde på, så rykker det 100 gange mere.

Elevinddragelse handler ifølge lærerne om at formulere mål som eleven kan forstå. På alle tre skoler gør både lærere og ledere meget ud af at skelne mellem de mål lærerne arbejder ud fra og har i baghovedet når de tilrettelægger undervisningen, og de mål som eleverne skal arbejde ud fra. En leder understreger også vigtigheden af mål som eleverne forstår, men advarer samtidig mod at målene bliver for specifikke. Hvis målene er brede, kan eleverne nå dem på forskellig vis:

Det med at operere med børnemål er vigtigt. Man skal jo også passe på at det ikke bliver alt for konkret. Man kan godt formulere et mål sådan at man kan nå målet på mange måder. Hvis man formulerer målet sådan, så kan alle børn jo nå det. Det er sådan jeg tænker undervisningsdifferentiering.

Med brede mål er der imidlertid en risiko for at hverken eleverne eller deres forældre forstår målene, og at de bliver vanskelige at handle efter. Det viste EVA's undersøgelse af elevplaner fra 2008 (Danmarks Evalueringsinstitut 2008). Dette synspunkt tilslutter flere af lærerne sig. De mener at målene skal være både konkrete, aktørbestemte og tilpas udfordrende. Hvad der nærmere ligger i betegnelsen "udfordrende" varierer dog fra lærer til lærer, og eftersom lærerne primært taler om deres elevers læringsmål i et metaforisk eller diffust sprog, er det vanskeligt at skabe

klarhed over hvad der kendetegner et godt læringsmål. Flere lærere henviser fx til at eleverne skal "stå på tæer", andre til at de ikke skal "læne sig for meget tilbage", og atter andre til at det er vigtigt at især de svage elever "arbejder med velkendt stof" for at få en oplevelse af at mestre noget. Fx forklarer en lærer:

Det skal ramme lige der hvor de er. De skal stå på tæer for at nå dem, men ikke tippe forover og falde.

En anden lærer forklarer i en tilsvarende sammenligning at der ligger en høj grad af balancekunst i denne øvelse:

Hvis man [eleven, red.] får undervisning og læringsmål der passer til ens niveau, så oplever man hele tiden at man kan mestre det. Hvis det er for svært, så oplever man pludselig at man skærmer sig selv ved at sige at man ikke gider. Eller hvis det er for let, siger man måske: "Årh, jeg gider ikke for jeg får ikke noget læring ud af det her!"

Ud over at målene skal være tilpas udfordrende for eleverne, mener lærerne også at det er vigtigt at målene gælder for en afgrænset periode. En lærer fortæller:

Vi prøvede et år (...) at opstille mål a la: "Når du er færdig med 1. klasse, så kan du..." I forhold til børn kan man næsten lige så godt lade være. For at de skal mestre den motivation der skal til, så skal det være en afgrænset periode.

En anden lærer supplerer:

Man kan ikke overskue et helt skoleår når man er syv år!

Samlet set peger vores analyse på at lærernes arbejde med at formulere læringsmål for eleverne primært er drevet af at det er motiverende for eleverne at kunne følge deres egen progression og læring. Lærernes overordnede indtryk af at eleverne kender til deres egne læringsmål, går igen i spørgeskemaundersøgelsen. Her svarer 70 % af de adspurgte lærere at deres elever i høj grad eller i nogen grad arbejder ud fra individuelle læringsmål. Blandt de lærere der vurderer at deres elever i et vist omfang arbejder ud fra individuelle læringsmål, svarer 70 % at eleverne i høj grad eller i nogen grad er bevidste om deres læringsmål. Sammenligner man med spørgeskemaundersøgelsen i evalueringen af undervisningsdifferentiering i 2004, vurderede 57 % af lærerne at de i høj grad eller i nogen grad opstillede skriftlige individuelle læringsmål for eleverne, og blandt de lærere der vurderede at de i et vist omfang opstillede skriftlige individuelle læringsmål for eleverne, vurderede 77 % at de i høj grad eller i nogen grad inddrog eleverne i processen med at op-

stille disse mål (Danmarks Evalueringsinstitut 2004). Der er altså sket en udvikling i retning af at flere lærere efterlever lovens krav om at samarbejde med eleverne om at opstille individuelle mål.

Spørger vi eleverne om deres kendskab til deres egne mål, er billedet imidlertid knap så entydigt. I forbindelse med vores observationer af undervisningen talte vi først med eleverne om de igangværende forløb og aktiviteter. Efterfølgende spurgte vi dem om de kendte de mål de skulle nå i forbindelse med forløbet. Generelt kunne eleverne godt beskrive den igangværende aktivitet, fx at de var i gang med et emne om guldalderen. De havde dog sværere ved at identificere målene for deres arbejde medmindre sammenhængen mellem aktivitet og mål var indlysende, som fx arbejdet med at lære klokken.

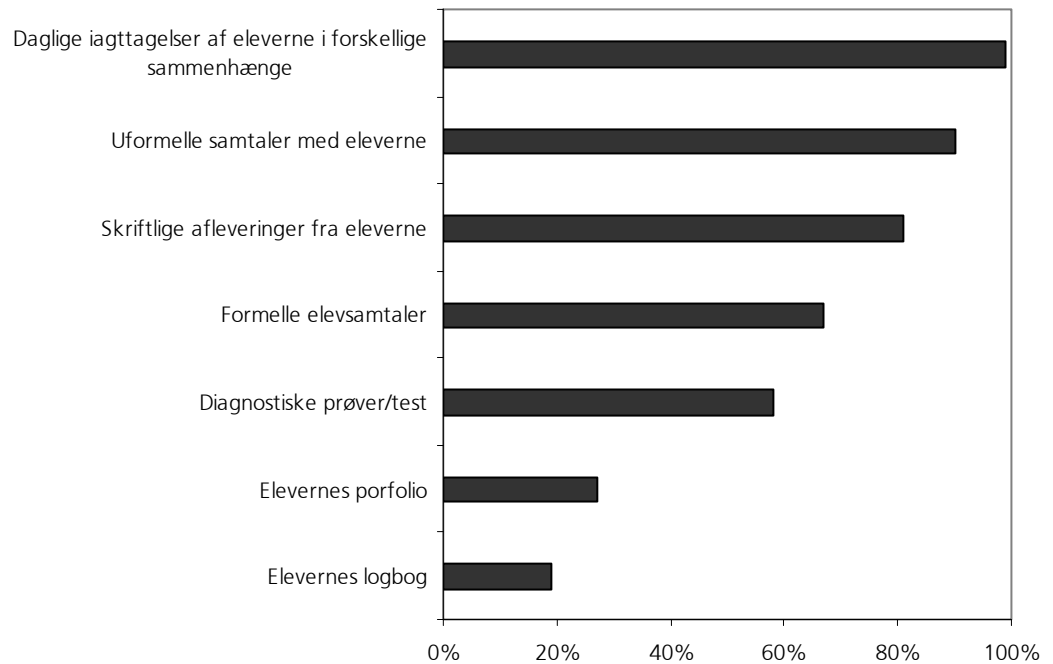
5.3 Den løbende evaluering af elevernes udbytte af undervisningen

Folkeskoleloven stiller krav om at lærerne løbende skal evaluere elevernes udbytte af undervisningen (§ 13, stk. 2), men det er op til skolerne at omsætte dette krav til praksis. EVA's evalueringer gennem de seneste år og EVA's kursus- og konsulentvirksomhed har vist at den løbende evaluering er en stor udfordring for lærerne. Dette resulterer i at evalueringen enten – som resultaterne af spørgeskemaundersøgelsen viser – foregår relativt usystematisk, eller at den foregår systematisk, men løsrevet fra den daglige undervisning, fx i forbindelse med skole-hjem-samtaler og udlevering af elevplaner (se fx Danmarks Evalueringsinstitut 2008).

I praksis evaluerer lærerne ofte kun undervisningen ved afslutningen af et forløb når de har mulighed for det. Evalueringen risikerer på den måde at blive et formål i sig selv, og den viden der opnås gennem evalueringen, inddrages ikke aktivt i planlægningen af det næste forløb. Den store udfordring ligger altså i at inddrage den viden der opnås gennem evalueringen af et forløb, i det næste forløb.

I spørgeskemaundersøgelsen spurgte vi lærerne hvordan de opnår viden om elevernes indfrielse af målene. Resultaterne viser at lærerne primært opnår denne viden gennem daglige iagttagelser og uformelle samtaler med deres elever. Figur 6 illustrerer svarfordelingen.

Figur 6
I hvilken grad anvender du følgende kilder til at få viden om elevernes indfrielse af målene (andel der har svaret "I høj grad" eller "I nogen grad")?



N = 586

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt lærere

NB: Det var muligt at angive flere svar. Derfor summeres der op til mere end 100 %.

Figuren viser andelen af lærere der har svaret at de i høj grad eller i nogen grad anvender de pågældende kilder til at få viden om elevernes indfrielse af målene. 99 % opnår denne viden gennem daglige iagttagelser af eleverne i forskellige sammenhænge, mens 90 % anvender uformelle samtaler med eleverne som kilde. 81 % opnår viden om elevernes indfrielse af målene via test, og 81 % opnår denne viden gennem skriftlige afleveringer fra eleverne. 67 % opnår viden gennem formelle elevsamtaler, 58 % gennem diagnostiske prøver eller test, 27 % gennem elevernes portfolio, og 19 % gennem elevernes logbog.

Resultaterne af spørgeskemaundersøgelsen indikerer at lærerne primært baserer deres viden om elevernes indfrielse af målene på løbende kontakt til eleverne og kun i mindre grad på systematiske, diagnostiske og dokumenterende metoder. EVA kom frem til en tilsvarende konklusion i eva-

lueringen af undervisningsdifferentiering i 2004 og anbefalede på den baggrund skolerne at indføre en højere grad af systematik i den løbende evaluering.

5.3.1 Mål og evaluering skal indgå i tilrettelæggelsen af undervisningen

Lærerne fra de tre skoler gav i interviewene en række bud på hvordan evalueringen af undervisningen kan foregå systematisk og løbende.

På en af caseskolerne iagttog vi undervisningen i forbindelse med et matematikforløb. Forud for vores observationer havde eleverne ved opstarten af forløbet "tippet en 13'er" for at afdække deres forhåndsforståelse af det forløb de skulle i gang med. Læreren fortalte at eleverne skulle tippe den samme 13'er efter forløbets afslutning ved udgangen af ugen. Vi hæftede os ved at læreren inddrog et relativt simpelt redskab der kan afdække og give overblik over elevernes forudsætninger i starten af forløbet og samtidig give indblik i deres progression i slutningen af forløbet. Læreren fremhævede at hun anvendte dette redskab for at give eleverne indblik i deres egen progression, dvs. give dem mulighed for at se hvor meget de lærer på en uge, fordi det har en motiverende effekt. Direkte adspurgt kunne læreren godt forestille sig at resultaterne af tipskuponen kunne få hende til at justere undervisningen. Hun brugte imidlertid primært tipskuponen til at give eleverne kendskab til deres egen progression, og derfor havde hun ikke selv læst svarene igennem forud for forløbet. Hun vurderede dog at det ville være oplagt – især hvis eleverne havde gennemført testen forud for forløbet.

Tipskuponen er et eksempel på hvordan læreren kan anvende resultaterne af evaluering før og efter et forløb som en hjælp til at opstille konkrete læringsmål for eleverne. Tipskuponen er også et eksempel på at læreren primært anvender evalueringsredskabet som et middel til at motivere eleverne til at lære.

Under besøgene på de tre skoler så vi flere eksempler på at lærerne løbende forholdt sig til om undervisningen passede til elevernes niveau. I det samme matematikforløb som er beskrevet ovenfor, fortalte læreren at hun var nødt til at justere undervisningen undervejs fordi hun fandt ud af at hun havde sat niveauet for højt:

Det var fordi jeg kunne mærke på børnene at jeg hele tiden havde mindst seks hængende efter mig fordi de ville have hjælp til opgaverne. Så de kunne ikke arbejde selvstændigt med værkstederne. Derfor bestemte vi [efter første lektion, red.] kun at lave to hold og gøre dem mere voksenstyrede i stedet for at have fire hold og lave endnu mere kaos end vi havde tænkt.

Hun fortæller videre:

Jeg synes vi er gode til at gribe den når der er noget der ikke fungerer, og så i frikvarteret at få snakket om hvordan vi kan gøre i stedet. Tit er det jo altså sådan i skolen at selvom man har siddet og tænkt nogle forkromede tanker forinden, så virker det ikke altid i praksis.

Lærerne fra de tre skoler fortæller at de af og til må justere undervisningen fordi de oplever at den ikke fungerer. De henviser typisk til at processen ikke fungerer, og at de derfor føler sig nødsaget til at gennemføre en mere lærerstyret undervisning. Vi hæfter os i den forbindelse ved to forhold: Dels lyder det som om at flere af lærerne beklager at undervisningen bliver lærerstyret og klassebaseret, og at de antager at denne type undervisning er i strid med en differentieret undervisning, og dels ser det ud til at lærerne i højere grad forholder sig til om processen "fungerer", end til om målene er realistisk sat.

En lærer fra en af de andre caseskoler funderer over netop denne problemstilling og fortæller at den løbende evaluering skal være en del af kulturen på skolen for at kunne bryde med gamle vaner:

Det er dumt fx at vente fire uger med at evaluere på noget man har lavet i starten af et forløb. Der er noget man skal gøre sig helt klart fra start. I bund og grund er det jo en helt ny undervisningskultur, den måde vi har valgt at bygge det op på. Det kræver øvelse, for man har jo nogle vaner.

At gennemføre en løbende evaluering kræver altså at skolerne justerer det som læreren ovenfor kalder "undervisningskulturen", og at lærerne ændrer deres vaner. De skal tilrettelægge undervisningen ud fra elevernes aktuelle læringsmål og løbende holde øje med om målene bliver indfriet.

5.3.2 Evalueringsarbejde som motivationsfaktor

De tre deltagende skoler anvender forskellige evalueringsredskaber. Kendetegnende for evalueringsredskaberne er – som det også gjaldt for de individuelle læringsmål – at lærerne primært bruger dem til at skabe motivation hos eleverne.

På en af caseskolerne bruger det team vi har interviewet, portfolio som redskab til løbende at forholde sig til elevernes mål for undervisningen. Typisk udfylder eleverne en elektronisk portfolio ved afslutningen af et forløb. I portfolioen skal eleverne ifølge lærerne svare på nogle spørgsmål der hænger nøje sammen med målene, og de kan vedhæfte egne produkter til portfolioen, fx et digt. Da vi observerede undervisningen, var eleverne i gang med at arbejde med portfolioen. Eleverne virkede fortrolige med arbejdet og lod kun til at have begrænset behov for lærerstøtte. Det var ikke desto mindre uklart hvilke læringsmål eleverne konkret arbejdede med at evaluere. Ele-

verne fortalte at de selv fastsætter deres mål ud fra den feedback de får fra læreren, fx når de afleverer en stil, men at de sjældent drøfter de konkrete mål med læreren. Lærerne fra skolen bekræftede at det hovedsageligt er eleverne der opstiller målene, ud fra en konkret tilbagemelding fra lærerne, for derved opnår de ejerskab til det de skal lære.

Portfolioen synes at være et fornuftigt redskab til at holde eleverne fast på deres egne mål og give dem indblik i egen progression. Det er dog mere vanskeligt at se hvordan lærerne kan anvende portfolioen diagnostisk. Samtidig er det væsentligt at lærerne bruger deres didaktiske viden til at samle op på og forholde sig til målene i portfolioen for at sikre at de er realistiske og relevante.

Motivation af eleverne er et centralt tema i lærernes udtalelser om både målfastsættelse og evalueringsredskaber. Det samme gælder brugen af elevplaner. På alle tre skoler inddrages eleverne i arbejdet med elevplanerne. I elevplanen/portfolio på en af skolerne har lærere og elever i fællesskab opstillet mål for klassen og "fokusmål" for den enkelte elev. Eleverne skal i elevplanen gøre rede for deres personlige fokusmål og for hvordan han eller hun skal kunne se om målene er blevet opfyldt. På en anden skole er elevplanen udformet som et samtale- og opgaveark hvor eleven med læreren ved sin side skal svare på forskellige spørgsmål. I nogle af spørgsmålene skal eleven vurdere sin egen indsats og trivsel, mens andre spørgsmål drejer sig om faglige mål (fx "Kender du bogstavernes lyde?"). Elevplanen på den tredje skole er udformet så lærerne for hvert fag skal udfylde om eleven opfylder en række faglige mål ("Kan", "Kan næsten" eller "Kan ikke endnu"). Desuden skal de kommentere elevens deltagelse i undervisningen og udarbejde en handlingsplan for hvad eleven skal fokusere på i den kommende periode. Eleven inddrages ved at der sidst i elevplanen skal udfyldes en opfølgingsplan ("Hvem gør hvad?") hvor der er plads til opfølgning fra skolen, eleven og forældrene.

Ledelsen på en af caseskolerne fortæller at kravet om at lærerne skal udarbejde elevplaner, har betydet at mål og evaluering er blevet en fast del af lærernes praksis:

Arbejdet med mål og evaluering har rodfæstet sig mere fordi de skal lave elevplaner.

Der kan dog stadig herske tvivl om hvor stor betydning elevplanen har for den løbende evaluering af undervisningen:

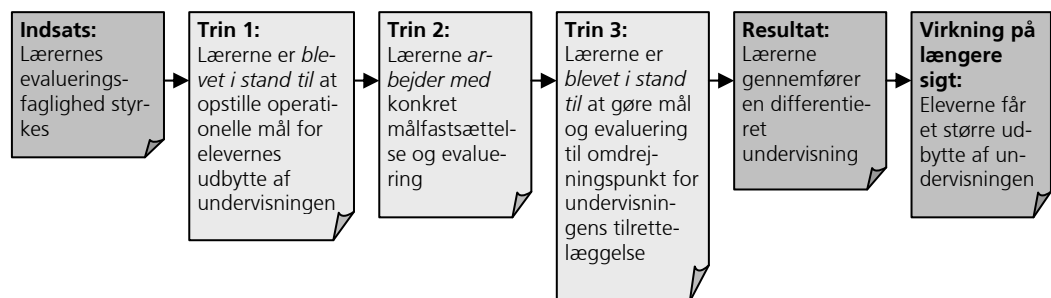
Jeg tror ikke elevplanen spiller den store rolle. Den er ikke en del af hverdagen. Det er en vi laver fordi vi skal (...) men den har ikke en afsmittende effekt på vores hverdag (...). Dels kan der gå op til et år imellem de elevplaner. Vi kan jo ikke lave mål for et år ad gangen. Vi har måske mål for to-fire uger ad gangen. Så vi er langt fra det når vi når til næste elevplan.

Som EVA's evaluering *Arbejdet med elevplaner* fra 2008 viste, kan elevplanen bruges til at sætte fokus på evaluering af og målsætning for den enkelte elev og ad den vej motivere eleverne. Dette har dog ikke nødvendigvis betydning for lærernes løbende evalueringspraksis. Lærerne på caseskolerne i denne evaluering bekræfter at det stadig kan være en udfordring at få elevplanen til at spille en større rolle end at den udleveres til forældrene en eller nogle få gange om året til skole-hjem-samtalen.

5.4 Fra evaluering til tilrettelæggelse af undervisningen

Lærerne har travlt med evalueringsarbejdet, og de opfatter arbejdet som meningsfuldt fordi evalueringen synes at inddrage og motivere eleverne. Herefter synes meningen med evalueringsarbejdet dog at ophøre. I indsats-teorien sker der noget interessant netop mellem trin 2, hvor lærerne arbejder konkret med målfastsættelse og evaluering, og trin 3, hvor lærerne er blevet i stand til at gøre mål og evaluering til omdrejningspunkt for undervisningens tilrettelæggelse.

Figur 7
Evalueringens indsats-teori



Vores analyse af de kvalitative data peger i retning af at evalueringsarbejdet tjener to formål. Det er blevet en selvstændig disciplin der giver mening i forhold til at motivere eleverne, og det er et obligatorisk stykke dokumentationsarbejde. Der er dog ingen klar forbindelse mellem evalueringsarbejdet og den konkrete tilrettelæggelse af undervisningen, og når denne forbindelse ikke er til stede, kan evalueringsarbejdet enten opfattes som en ekstraopgave der giver mening og er attraktiv, eller som en ekstra pligt opgave der er meningsløs og ikke har en direkte forbindelse til undervisningen. I begge tilfælde kan opgaven nedprioriteres i pressede situationer, netop fordi den opfattes som en ekstraopgave.

5.4.1 Meningsfuld og meningsløs evaluering

Hvis evalueringsarbejdet skal give mening, er det væsentligt at lærerne kan se at arbejdet har betydning for deres pædagogiske praksis og elevernes udbytte af undervisningen. Som en skoleleder udtrykker det:

Evaluering fungerer bedst når folk arbejder positivt med det og tror at man vil kunne få noget ud af det.

En lærer fortæller omvendt hvordan den tid lærerne har til rådighed, er afgørende for hvordan og hvor grundigt der bliver evalueret:

Evaluering tager tid. Hvis man er tidspresset, er evaluering en af de ting man skruer ned for. Specielt i udskolingen hvor vi har så stort et fagligt pres ovenfra med hvad vi skal nå, så er evaluering noget af det eneste der ikke står vi SKAL nå.

I folkeskoleloven er evalueringsarbejdet beskrevet som en obligatorisk del af undervisningsopgaven. Det er, for at blive ved udtrykket ovenfor, en SKAL-opgave at forholde sig til og dokumentere om undervisningen virker efter hensigten. Presset om dokumentation skinner tydeligt igennem på en af skolerne, hvor lærerne fortæller at arbejdet med mål og evaluering er blevet et nødvendigt udgangspunkt for den måde skolen drives på:

Vi er nødt til at evaluere og dokumentere fantastisk meget herude fordi vi arbejder på den måde vi gør – fordi vi hele tiden over for os selv, forældre, børnene og ledelsen siger at vi når det vi vil nå. Fordi vi er så fleksible. Hvis jeg fx siger at nu vil jeg lægge alle mine engelsktimer på én uge for så vil jeg have om Elvis med 3.-klassen, så er det rigtig vigtigt for mig at jeg har opstillet mål og kan dokumentere det, for på den måde fortsætter jeg med at have en forældregruppe og en ledelse der siger ja. Jo mere man arbejder ud af boksen, jo mere er man nødt til at vise resultater.

Evaluering er for denne lærer blevet en metode til at dokumentere at undervisningen følger nogle mål, og at disse mål bliver nået, også selvom vejen dertil virker utraditionel. Det er dog værd at bemærke at læreren taler om et dokumentationspres der skal imødegå usikkerhed hos og pres fra forældre og ledelse, snarere end et diagnostisk redskab som læreren har brug for i tilrettelæggelsen af undervisningen.

Trods flere læreres tale om dokumentationspres fra oven ser vi blandt lærere og ledere en kollektiv fortolkning af at de kan gribe til dette værktøj i højere eller mindre grad. Det skyldes muligvis at lærerne ikke har erfaret at evalueringsarbejdet er en forudsætning for at de kan tilrettelægge undervisningen.

Lærergruppen på en af de andre skoler henviser også til at evalueringsarbejdet kan opleves som spild af tid, netop fordi det sjældent er tæt knyttet til det konkrete arbejde i fagene, dvs. til de faglige mål:

Derfor har vi talt om at det er vigtigt at der også er noget fagligt i det når vi evaluerer, så det giver mening at bruge tid på det.

Evalueringen kan ses som spildtid fordi den er adskilt fra selve tilrettelæggelsen og gennemførelsen af undervisningen. Når evalueringen på den måde bliver et mål i sig selv uden sammenhæng med tilrettelæggelsen og gennemførelsen af undervisningen, opstår usikkerheden og utilfredsheden med at skulle bruge tid på opgaven. Lærerne beskriver at de ofte ikke får evalueret "rigtigt" inden de starter på et nyt forløb, og den betragtning bekræfter alle tre skolers ledere. Fx forklarer en skoleleder:

Teamet er blevet dygtigt til at sætte mål. Det er en stor udfordring at få de rigtige mål med i projektarbejdet, og det kan de. Men det er svært at huske at evaluere når de allerede er i gang med at tænke på det næste projekt. Det skal de være skarper på fordi evaluering kan fortælle os hvad vi skal gøre anderledes næste gang.

At lærerne ofte springer evalueringsopgaven over, bunder dog også i en begejstring for og iver efter at komme videre med det næste forløb. En lærer beretter:

Det er nemt nok at opstille mål, men når man evaluerer bagefter og kan se at der er nogle hængepartier, så er man tit nødt til at gå videre til noget nyt. Så det hænger faktisk tit. Jeg synes ikke at jeg selv er god nok til at få slæbt de ting med ind i et nyt forløb. Hvordan klarer man at samle op på det hele? Man vil jo hele tiden gerne videre.

Trangen til at komme videre og ønsket om at gribe nye spændende udfordringer er et tema der går igen i de tre lærerteam på caseskolerne. En lærer forklarer:

Det er en kæmpe udfordring [at få evalueret, red.] for vi er i gang med noget nyt hele tiden. Så er man grebet af det næste inden man egentlig har fået sat helt punktum for det man har været i gang med.

Vores kvalitative analyse peger på at lærerne udviser engagement over for de forløb de har planlagt, at de udtrykker tilfredshed og glæde ved at planlægge undervisningen i fællesskab, og at de ser store fordele i at inddrage eleverne i at opstille mål. Men de glemmer ofte at evaluere.

5.4.2 Fra evalueringsresultater til nye læringsmål

Fra de tre skoler lyder desuden en anden forklaring på hvorfor lærerne ikke vægter evalueringsarbejdet særlig højt. Når lærerne har mulighed for det, evaluerer de et forløb ved forløbets afslutning, men de giver udtryk for at de har svært ved at overføre evalueringsresultaterne fra ét forløb til det næste. De forklarer at resultaterne fra ét forløb ofte er irrelevante for det næste forløb de skal i gang med:

Når vi evaluerer, får vi ikke hentet dem op som ikke kunne, for næste gang vi tager fat i samme arbejdsform, går vi videre med nogle nye mål. Det er meget presset. Der mangler vi at samle op på dem der ikke lærte det.

Lærerne giver udtryk for at nogle fag bærer præg af at de hele tiden skal skifte til nye emner der ikke har relation til de forrige emner, og derfor anser de ikke evaluering for at være en meningsfuld beskæftigelse der kan hjælpe dem i tilrettelæggelsen af undervisningen. Flere lærere fremhæver dette vilkår som et problem:

Med nogle fag og fagområder er det nemmere at samle op på hængepartier end andre, hvis en ting fx vender tilbage igen og igen i matematik.

I forhold til matematik er det vanskeligt at kombinere elevernes egen indflydelse [på målene, red.] med de trinmål jeg er forpligtet til at få trukket dem igennem. Der er tit nogle emneområder, og lige når vi har evalueret forløbet om ligninger, så går vi videre til rumfang, hvilket ikke har ret meget med ligninger at gøre.

Denne problemstilling med at lærerne ikke kan se en mening i at anvende evalueringsresultaterne fra fx et forløb om ligninger i matematik eller et forløb om træer i natur og teknik i et andet forløb, knytter sig efter vores vurdering til det forhold at lærerne primært tænker i mål for viden om et bestemt fagligt indhold eller tema frem for i mål for kompetencer ("mestringsmål"). Dermed ser de ikke nødvendigvis at de kompetencer eleverne skal tilegne sig i forløbet om træer, er de samme kompetencer som eleverne skal bygge videre på i et efterfølgende forløb om fx vindmøller. Målene fremgår af Fælles Mål-faghæfterne og er kompetencemål, men som illustreret i nedenstående citat taler lærerne om målene som om de var adskilt fra hinanden, dvs. som om de var indholdsmål hvor det at man ikke når et mål, betyder at man aldrig når at indfri det pågældende mål fordi undervisningen hele tiden skifter fokus fra et emne til et nyt:

Trinmålene gør at vi hele tiden skal fokusere på noget nyt. Det gør at det bliver lidt søgt pludselig at skulle have fat på et individuelt mål. Hvis nu det er en elev, som har brug for at lære at dividere, og det man skal med klassen som helhed, er at fortsætte med alle mulige

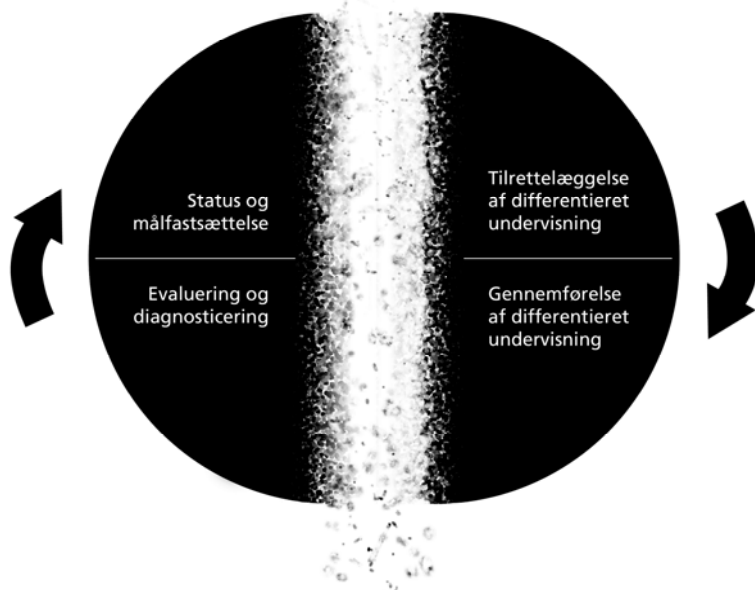
andre mål, så er det som en kæp i hjulet hvis man inden for samme time skal huske det med at dividere. Medmindre man havde en opsamlingstime.

Ved at fokusere på indhold frem for på kompetencer overser flere af lærerne at temaerne i undervisningen, fx træer, er et middel til at opøve en række fagspecifikke eller tværfaglige kompetencer som eleverne kan bygge videre på i et forløb om vindmøller.

Ud fra denne synsvinkel giver evalueringsarbejdet ingen mening. Det bliver, som læreren nævner, både "søgt" og en "kæp i hjulet" at skulle evaluere et forløb man ikke mener at kunne lære noget af. At evalueringsarbejdet kan opfattes som en kæp i hjulet, handler imidlertid om at lærerne er usikre på de Fælles Mål. Som nævnt ovenfor opfatter flere af lærerne målene som indholdsmål snarere end som kompetencemål. På skolerne hersker der desuden forskellige opfattelser af om målene er minimums-, normal- eller maksimumsstandarder for hvad eleverne skal lære. Læser man eksempelvis undervisningsvejledningen til Fælles Mål 2009 – Matematik, står der: "Det er opgaven i faghæftet at beskrive, hvad der er målet med undervisningen i matematik, hvad den bør omfatte, og hvad eleverne skal lære." Heraf kan man få indtryk af at alle elever skal mestre alle mål. Læser man omvendt i bekendtgørelsen om den nye karakterskala, fremgår det at: "Karakteren 12 gives for den fremragende præstation, der demonstrerer udtømmende opfyldelse af fagets mål, med ingen eller få uvæsentlige mangler" (BEK nr. 262 af 20.3.2007). Heraf kan man udlede at trin- og slutmål har status som maksimumsstandarder. Vi kan konstatere at lærere og ledere er i tvivl om målenes status, og deres tvivl forstærker oplevelsen af at evalueringspraksis er løsrevet fra den samlede undervisningsopgave.

Hvis vi vender tilbage til cirklen i figur 8 der skal illustrere sammenhængen mellem evaluering-faglige og undervisningsfaglige kompetencer, kan vi konstatere at der er sket en udvikling. Hvor lærerne tidligere sprang hurtigt hen over den venstre, evaluering-faglige side af cirklen, arbejder de nu væsentligt mere med at opstille mål og evaluere målopfyldelsen. Arbejdet med mål og evaluering synes ikke desto mindre kun at være meget løst og meget lidt bevidst koblet til den højre (traditionelt undervisningsfaglige) side af cirklen. Man kan tale om en delvis afkobling mellem evalueringsarbejdet på den ene side og tilrettelæggelsen og gennemførelsen af undervisningen på den anden.

Figur 8
En afkobling af evalueringsarbejdet



Vores data peger hermed på at indsatssteoriens virkningskæde er brudt. I teorien burde lærerne anvende evalueringresultaterne i tilrettelæggelsen af undervisningen, men enten indsamler de ikke tilstrækkelige data, eller også anvender de ikke den indsamlede viden til at fokusere undervisningen i forhold til læringsmålene. Når lærerne, som vi skal se i næste kapitel, alligevel vurderer at de differentierer undervisningen, hænger det sammen med at de i praksis arbejder ud fra en anden indsatssteori end den vi har opstillet for evalueringen. De anser deres indgående kendskab og personlige relationer til eleverne som en forudsætning for at differentiere undervisningen. Denne pointe blev også fremhævet i vores evaluering i 2004.

5.5 Kendskab til eleverne som alternativ til evaluering

Lærerne på de tre skoler anvender deres kendskab til eleverne når de oplever at evalueringresultaterne af et forløb ikke kan anvendes som udgangspunkt for at gennemføre en differentieret undervisning i det næste forløb:

[Evalueringresultaterne, red.] kan snyde lidt, så der kommer kendskabet til eleverne ind. Vi kan måske sige at en elev måske ligger middel i færdighedsregning, men at vedkommende generelt er god til at løse matematiske problemer, og især når det bliver visuelt. Så hvis vi skal arbejde med rumfang og folde figurer, så kan han godt være over middel. Vi har hverken tid eller materialer til at lave en test i alle de forskellige discipliner.

Som læreren ovenfor fortæller, er der ikke ressourcer til at lærerne kan gennemføre systematiske evalueringer. I stedet bygger de undervisningen op omkring kendskabet til deres elever. De opfatter deres personlige relationer til eleverne som afgørende for at undervisningen lykkes. Under vores besøg på caseskolerne var det tydeligt at lærerne satte kendskabet til eleverne højt, og i interviewene på især to af skolerne omtalte lærerne hyppigt særlige personlige egenskaber hos konkrete elever og kobledede dette sammen med at nogle lærere er bedre til at opbygge en særlig relation til bestemte elever end andre:

Netop fordi vi sidder sammen og snakker om det [de enkelte elevers behov, red.], påvirker det vores roller i undervisningen. Vi ved godt hvilke tegn fx (en bestemt elev, red.) skal give for at [en bestemt lærer, red.] står der og hjælper. Vi ved hvordan de reagerer, og vi har aftalt indbyrdes hvordan vi kan hjælpe for at få det bedste resultat.

Lærerne på denne skole beskriver kendskabet til eleverne som et spørgsmål om at være i stand til at tyde den enkelte elevs signaler:

Vi kender dem så godt at vi ved hvilken slags skub lige præcis (en bestemt elev, red.) eller (en bestemt elev, red.) skal have.

Her vurderer lærerne dog at de støder ind i et andet problem. Når de anser det for helt afgørende at have et meget tæt, personligt kendskab til alle deres elever, bliver for få hænder den største udfordring i undervisningen:

(...) hvis vi skal ind i de individuelle mål og virkelig følge op og gøre noget ved det, så kræver det at vi er mange flere på omkring det.

Lærerne mener altså at flere lærere om eleverne er essentielt for at de kan tilrettelægge en undervisning der tager afsæt i elevernes forudsætninger. Når den løbende evaluering ikke foregår systematisk, og når det er afgørende at have kendskab til alle elever, er der behov for flere lærerkræfter. Her spiller teamet en central rolle.

5.5.1 Teamsamarbejdet og kendskabet til eleverne

Fokuseringen på kendskabet til eleverne kommer til udtryk i lærernes drøftelser af teamets samarbejde om tilrettelæggelsen af en differentieret undervisning.

På den ene af caseskolerne er mødestrukturen for nylig blevet ændret så teamsamarbejdet primært foregår i fagteam frem for i årgangsteam. Der var en vis usikkerhed hos de lærere vi talte med om denne ændring. Bekymringen gik især på at de følte sig udfordret af at skulle arbejde mindre sammen i årgangsteamet. I stedet for at fokusere på en konkret årgang af elever skulle de nu, som fagteam, forholde sig til fagdidaktiske diskussioner, fx i forhold til udskolingen. Lærerne udtrykte bekymring for at noget dermed ville gå tabt:

Det er lidt en frygt nu hvor meget vi kan komme omkring vores elever, fordi vi ikke har afsat den tid til det.

Før kunne vi tackle elevsituationer i fællesskab. Nu står vi lidt mere alene med det.

Teamsamarbejdet på den pågældende skole skal altså handle mere om det faglige og mindre om det personlige kendskab til eleverne. Ledelsen har indført den nye struktur netop fordi mange lærere har efterlyst bedre muligheder for fagdidaktisk sparring.

På en af de andre caseskoler værdsætter lærerne at have tid til at drøfte de enkelte elever. De fortæller at deres diskussioner ofte er meget elevspecifikke. En lærer fortæller om et teammøde:

Fx mandag i sidste uge startede vi kl. 14 og indtil kl. 21. Det tema vi havde, var årsplan, men vi endte med at tale om vores børn i 7. klasse. Vi skrev noget ned om næsten dem alle sammen og snakkede om hvad vi kunne gøre.

Når det personlige kendskab til den enkelte elev bliver en forudsætning for at kunne differentiere undervisningen, kræver det at lærerne er meget tæt på hver enkelt elev. Mens det at kende sine elever fagligt kræver professionelle kompetencer, kræver det personlige kendskab i højere grad mere uhåndgribelige personlige kompetencer. Nogle af lærerne fokuserer mere snævert på det faglige kendskab og sætter spørgsmålstegn ved andre læreres forestillinger om at det personlige kendskab til hver enkelt elev er en forudsætning for at der finder læring sted:

Når jeg kommer ind og er faglærer i tysk, har jeg ikke den viden om den elevgruppe. De skal kunne tage fra alligevel. Jeg er ikke helt enig i at man skal vide alt om eleverne for at kunne komme videre fagligt.

Enkelte lærere forklarer at det er vigtigt at man som lærer har det faglige overblik, men at man også skal have et kendskab til eleverne der ligger ud over ens eget fag. I citatet nedenfor taler læreren netop om tværfaglige kompetencer, fx faglig læsning, og det ser vi som et eksempel på at det giver mening at tale om mål og evaluering der rækker ud over et enkelt forløb i et bestemt fag:

Det faglige overblik er væsentligt, men det er også væsentligt at man i teamet giver rum til at kunne udveksle erfaringer om de forskellige elever. De svagheder der fx ligger i dansk, har jeg brug for at vide når jeg skal have eleven i fysik hvor vi skal have faglig læsning.

I teamsamarbejdet har lærerne mulighed for at arbejde systematisk med at opstille læringsmål for eleverne på tværs af fagene. Vores kvalitative data peger ikke desto mindre i retning af at det ikke er sådan lærerne arbejder når de drøfter deres elever på teammøderne. Det personlige kendskab til eleverne står i forgrunden i disse diskussioner, og det gør muligheden for at differentiere undervisningen usikker. Hvis det personlige kendskab til eleverne er en forudsætning for at kunne differentiere undervisningen, betyder det at en lærer der ikke kender sine elever – fx fordi teamet er brudt op eller flere klasser er sammenlagt – har ringe forudsætninger for at gennemføre en differentieret undervisning.

I forhold til indsatsteorien udgør lærernes vægt på kendskabet til eleverne en alternativ vej til en differentieret undervisning der i en vis forstand går uden om behovet for evalueringsfaglighed. Dette hænger sammen med lærernes forståelse af hvad undervisningsdifferentiering indebærer, og det kan, som vi skal se i kapitel 6, bidrage til en forståelse af hvorfor lærere og ledere oplever at der opstår et "slip" mellem evalueringsarbejde og differentieringspraksis.

6 Arbejdet med at differentiere undervisningen

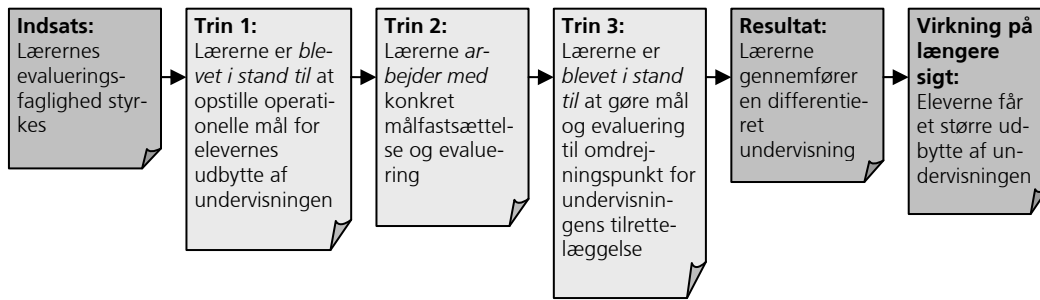
Hvornår er det egentlig vi skal have en undervisning som kan indfange 25 elevers individuelle mål? Det er jo klart svært. Der opstod det fænomen der hed styrketræningsperioder, bestemte perioder i årsplanen hvor hver elev arbejder med sine elevplansmål. Så kom spørgsmålet om hvad det stiller af krav til lærerne og til undervisningen. Det er jo svært med klasseundervisning at ramme så mange mål.

Sådan problematiserer en ledelsesgruppe lærernes udfordringer i arbejdet med at differentiere undervisningen. Det er svært, bekræfter lærere og ledere, når vi spørger hvad det konkret vil sige at udfordre alle elever. Det er svært, vurderer de, fordi de skal undervise mange elever med forskellige forudsætninger, og derfor efterspørger de flere lærerkræfter.

Som vi har set i det foregående kapitel, har skolerne i stigende grad påtaget sig evalueringsarbejdet. De sætter mål for eleverne, og de bestræber sig på at evaluere om eleverne når målene. Samtidig ser arbejdet med mål og evaluering dog ud til at udgøre en selvstændig disciplin, og det afspejler sig i lærernes beskrivelser af hvordan de differentierer undervisningen.

Dette kapitel går et skridt videre i indsatsteorien (se figur 9) og behandler lærernes didaktiske overvejelser om tilrettelæggelsen af en differentieret undervisning (fra trin 3 til resultat).

Figur 9
Evalueringens indsats teori



I dette kapitel analyserer vi dokumentationen ud fra de fortolkninger af undervisningsdifferentiering som vi fremhævede i afsnit 3.2, nemlig at undervisningsdifferentiering forholder sig proaktivt til en heterogen elevgruppe, indebærer forskelligartede og varierende tilgange til undervisningen og kræver en helhedsorienteret tilgang til læring. I det første afsnit undersøger vi hvad lærerne gør for at leve op til kravene om at variere indhold, metoder, organisation, materialer og tid på en sådan måde at undervisningen understøtter elevernes indfrielse af trin- og slutmålene. Her problematiserer vi at undervisningsdifferentiering i praksis primært kommer til udtryk ved holddannelse og niveaudelt undervisning. I andet afsnit fokuserer vi på at lærere og ledere taler om undervisningsdifferentiering som en række løst forbundne delelementer som de kan anvende i højere eller mindre grad, afhængigt af fag, elevgruppe og kontekst.

6.1 Forskelligartede og varierende tilgange til undervisningen

Som det fremgår af afsnit 3.2, fortolker vi begrebet undervisningsdifferentiering som et gennemgribende pædagogisk princip der ikke kan omsættes til én bestemt metode eller én bestemt måde at organisere undervisningen på. Det er snarere et princip der kræver at lærerne proaktivt og løbende gør sig didaktiske overvejelser om hvordan de – gennem undervisningens indhold, metoder, organisation, materialer og tid – bedst muligt understøtter elevernes potentielle udvikling.

Når vi i interviewene spørger lærerne direkte om de vurderer at de differentierer undervisningen, svarer de bekræftende. De forklarer at det er vanskeligt, at det kræver meget af dem, og at det ikke altid lykkes lige godt. Men de gør det – primært, forklarer de, fordi de i deres klassebaserede undervisning står over for en heterogen elevgruppe der "stritter i alle retninger", og derfor giver det ikke mening at gennemføre undervisningen som om eleverne var ens.

Spørgeskemaundersøgelsen bekræfter billedet af at flertallet af lærerne vurderer at de gennemfører en differentieret undervisning, når vi stiller spørgsmålet direkte. 21 % af lærerne svarer at de i høj grad vurderer at de differentierer undervisningen, 68 % i nogen grad, 11 % i mindre grad, mens ingen vurderer at de slet ikke differentierer undervisningen. Sammenligner vi dette resultat med vores spørgeskemaundersøgelse blandt lærere i 2004, er det bemærkelsesværdigt at andelen af lærere der vurderer at de i høj grad eller i nogen grad differentierer undervisningen, er faldet. I 2004 vurderede 18 % at de i høj grad underviste differentieret, 76 % vurderede at de i nogen grad underviste differentieret, 5 % i mindre grad, og 1 % slet ikke (Danmarks Evalueringsinstitut 2004).

Når vi i interviewene med lærere og ledere spørger hvad undervisningsdifferentiering betyder, svarer de typisk i abstrakte ord og vendinger som "maksimal udnyttelse af læringspotentialet", "blik for det enkelte barn", "balancen mellem det individuelle og det kollektive" og "åbenhed om at man lærer på forskellige måder". Når vi i løbet af interviewet stiller uddybende spørgsmål om lærernes didaktiske overvejelser – hvorfor og hvordan de vælger at differentiere undervisningen i praksis – er deres svar mere tøvende og knap så entydige. Helt overordnet kan vi konstatere at lærernes bestræbelser tager udgangspunkt i det faktum at deres elever har forskellige forudsætninger for at lære, og at de som lærere skal tilpasse undervisningen til dette forhold. I samtlige interview er der imidlertid en diskrepans mellem lærernes svar når vi spørger direkte om begrebet undervisningsdifferentiering, og deres svar når vi taler om undervisningsdifferentiering på en mindre systematisk og knap så direkte måde. I sidstnævnte tilfælde får begrebet undervisningsdifferentiering lærerne til at tale om konkrete fænomener som tværsuger, holddannelse og elevinddragelse.

I lærernes overvejelser over hvad de gør når de differentierer undervisningen, fokuserer de tilsyneladende primært på organisering af undervisningen.

6.1.1 Holddannelse og teamsamarbejde

Når man går ind i en klasse med 25 elever, så tænker man jo ikke 25 forskelligheder. Man laver måske en bred midtergruppe og så en gruppe på hver side.

Besøgene på skolerne indikerer at holddannelse er en meget udbredt organiseringsform, og flere lærere anvender begreberne holddannelse og undervisningsdifferentiering i flæng. Når vi stiller spørgsmål om undervisningsdifferentiering, formulerer lærerne sig i mange tilfælde inden for en diskurs om holddannelse og niveaudeling. De svarer, som læreren i citatet ovenfor, at det er lettere og mere produktivt at forholde sig til tre grupper end til 25 individer.

Diskussionerne om holddannelse tager ofte udgangspunkt i at lærerne har mulighed for at inddеле eleverne i hold fordi de arbejder teambaseret med en årgang, og fordi de fysiske rammer gør det muligt at bryde klasserne op.

På alle tre skoler fremhæver lærerne teamsamarbejdet som en anledning til at tænke i muligheder for gruppedannelse og niveaudeling. De peger entydigt på at de ekstra "kræfter" og "hænder" der findes i årgangsteamet, gør det muligt for dem at imødekomme elevernes forskellige forudsætninger og læringsmål. Når der er flere lærere om en årgang, og årgangen rummer et bredere elevgrundlag end den enkelte klasse, ser lærerne forbedrede muligheder for at inddele eleverne i forskellige hold. Årgangsteamet skaber ifølge lærerne rammerne for at strukturere undervisningen på andre måder end dem de kender fra den klassebaserede undervisning hvor læreren er ene om ansvaret for at undervise 25 elever. En lærer fortæller:

Vores struktur her gør jo også at vi kan differentiere meget mere fordi vi kan bruge hinanden. I slutningen af timen var jeg fx udelukkende ude ved barren hvor de [eleverne, red.] kom med deres færdige digte, mens I [de øvrige lærere omkring årgangen, red.] piskede rundt i de andre lokaler og tog hånd om de sidste [elever, red.]. I stedet for at man står én lærer med 25 elever.

Lærerne på denne skole ser det som en gevinst for undervisningen at de kan hjælpe hinanden ved at være flere lærere om et større hold elever. Da vi iagttog undervisningen på den pågældende skole, så vi at lærerne organiserede undervisningen på den måde at én lærer holdt et fælles oplæg for hele årgangen, hvorefter eleverne arbejdede med stoffet enkeltvis eller i mindre hold. Den fælles gennemgang frigjorde ifølge lærerne ressourcer, og i interviewet fremhævede de denne måde at arbejde på. Ved at dele opgaverne imellem sig og være fælles om at løse mange af de opgaver de hidtil havde løst hver for sig i den enkelte klasse, forsøgte de at koncentrere og bruge deres kræfter bedre i en samlet elevgruppe. Vores observationer af undervisningen viste dog at det er afgørende at lærerne er særligt opmærksomme på deres indbyrdes rollefordeling når de samarbejder om undervisningen. De lærere der ikke stod for selve oplægget, arbejdede undervejs med at dæmpe uroligheder og højne koncentrationen blandt eleverne. I praksis fik det den konsekvens at lærerne kom til at forstyrre hinanden i undervisningen, forstået på den måde at faglige og disciplinære oplæg foregik på samme tid, og at de dermed konkurrerede om elevernes opmærksomhed.

Lærerteamet på denne skole fremhævede at den største hindring i forsøget på at differentiere undervisningen er at de oplever at have for få hænder. Ideelt set ville de gerne endnu tættere på den enkelte elev. Dette er et eksempel på opfattelsen af at en differentieret undervisning bedst kan udmøntes i én til én-undervisning, fx som i specialundervisningen hvor de enkelte elever kan følges tættere. En lærer fortæller om sine overvejelser om at komme tættere på elevernes mål:

De individuelle mål giver mening i en sammenhæng hvor man har meget få elever og kan sætte fokus på den enkeltes udvikling. Hvis man havde fem elever som i en specialklasse.

At der er flere end fem elever i en klasse, bevirker ifølge flere lærere at det er uoverskueligt at holde styr på alle elevers mål og planlægge undervisningen med afsæt i målene og elevernes forskelligheder. Holddannelse som et forsøg på at sortere eleverne ud fra deres forskellige forudsætninger bliver på den måde fremhævet som et alternativ til specialundervisningssituationen. På holdene har man ikke nødvendigvis færre elever, men eleverne er differentieret på en sådan måde at lærerne vurderer at eleverne i højere grad – inden for holdet – kan arbejde med samme indhold, metoder, organisering, materialer og tid fordi elevernes forudsætninger er mere ens end de er i den heterogene klasse.

Lærerne taler i vid udstrækning om undervisningsdifferentiering som et begreb der ideelt set udmøntes i én til én-undervisning eller i hvert fald i en undervisning der er centreret omkring den enkelte elev. Denne forståelse af undervisningsdifferentiering får flere lærere til at sætte et moralsk spørgsmål ved om man er gået for vidt i bestræbelserne på at have det enkelte barns læring for øje:

Nogle gange tænker jeg på det der fokus på det enkelte barn, nogle gange kan jeg godt få en lille smule kvalme af den individualisme. Man mister lidt at det også er en bred børneflokk. Nogle gange tænker jeg: "Nej, nu stopper vi, nu underviser vi også på bredden ligesom før!" Det kan også blive for individualistisk. Nogle gange skal børn også bare lære at rette ind. Det lyder meget negativt, men det er ikke ment sådan. Men de skal lære at de også må klare sig selv en gang imellem, for fokus kan ikke være på én hele tiden.

I interviewene kan vi se at det påvirker lærernes holdninger til det at skulle differentiere undervisningen når diskussioner om undervisningsdifferentiering bliver koblet sammen med diskussioner om individualisme versus kollektivisme. Det er en relevant diskussion lærerne tager hul på, fordi det er en diskussion om hvordan de bedst arbejder med dannelsesopgaven og fremmer elevernes alsidige udvikling. Som fremhævet i kapitel 3 er det vores opfattelse at undervisningsdifferentiering bør anskues i et bredere perspektiv. Undervisningsdifferentiering er ikke lig med individualiseret undervisning. Det er et princip der nødvendiggør variation i undervisningen – en variation der hænger uløseligt sammen med lærernes didaktiske overvejelser om hvordan undervisningen bedst muligt understøtter elevernes læring.

6.1.2 Holddannelse og skolens fysiske rammer

I interviewene om hvordan lærerne differentierer undervisningen i praksis, berøres spørgsmålet om skolens fysiske rammer også. Alle tre skoler er kendetegnet ved at have usædvanligt gode pladsforhold, og det har efter lærernes vurdering betydning for at de kan gennemføre holdbaseret undervisning og variere organiseringen af undervisningen på forskellig vis. Den ene af skolerne er nyrestaureret, og her har man fra skolens side været bevidste om at skabe rum med forskellig indretning og af forskellig størrelse for at give mulighed for at organisere undervisningen på anden vis end som klassebaseret undervisning. Ledelsen på skolen fortæller at de nye fysiske rammer skal være befordrende for at den undervisning lærerne har tilrettelagt, kan organiseres forskelligt:

[Det skulle, red.] gerne være sådan at man laver lokalefordeling efter det indhold man lægger i undervisningen (...). Nu kigger læreren på hvilke lokaler man har til rådighed, og så tilrettelægger de undervisningen derefter. Vi vil gerne derhen hvor man vender den rundt, men det kræver at man er meget på forkant med sin planlægning.

Som lederen beskriver, er der dog en risiko for at de lokaler der er til rådighed, betinger lærernes didaktiske overvejelser om hvad der er muligt i undervisningen snarere end omvendt. Dette hænger, som dette kapitel pointerer, primært sammen med at lærerne har en relativt snæver forståelse af hvordan undervisningsdifferentiering kan efterleves i praksis. Som vi fortolker det, forudsætter de at undervisningsdifferentiering primært handler om holddeling, og dermed bliver forståelsen af begrebet relevant i diskussioner om skolernes fysiske rammer.

Spørgeskemaundersøgelsen viser at 46 % af lærerne vurderer at skolens fysiske rammer er et af de forhold der gør det vanskeligt at differentiere undervisningen. Dette var også et omdrejningspunkt i evalueringen i 2004 hvor 93 % af lærerne vurderede at de fysiske rammer i høj grad eller i nogen grad havde betydning for om de kunne gennemføre en differentieret undervisning. Flere af de deltagende skoler vurderede dengang at deres relativt trange pladsforhold begrænsede mulighederne for at differentiere undervisningen (Danmarks Evalueringsinstitut 2004).

Fordi lærerne, som nævnt ovenfor, ikke umiddelbart kobler didaktiske overvejelser sammen med organisering af undervisningen, gav vores besøg på skolerne ikke indtryk af at rammerne i sig selv er afgørende for om lærerne differentierer undervisningen. Det afgørende er snarere om lærerne grundlæggende opfatter undervisningsdifferentiering som et pædagogisk princip der også vedrører valg af organisering. God plads fører ikke i sig selv til differentieret undervisning, men god plads giver øgede muligheder for at organisere undervisningen på mange forskellige måder.

6.1.3 Holddannelse som udtryk for differentieret undervisning

Holddannelse er ifølge lærerne en måde at udfordre alle elever på. Lærernes udtalelser om holddannelse vidner samtidigt om at de ser et klart modsætningsforhold mellem den undervisning der finder sted i niveaudelte hold, og den (almindelige) klassebaserede undervisning. Det skyldes ifølge lærerne at den klassebaserede undervisning traditionelt retter sig mod midtergruppen, og at en del elever, som en lærer forklarer det, falder fra:

Når vi kører den almindelige klasselokaleundervisning, så er det tit de lidt svagere som falder fra, eller de stærke der sidder og dagdrømmer. Det er jo ikke hele tiden vi kører holddeling, så på længere sigt er der større problemer end at de par piger i midtergruppen ikke fik lavet så meget i dag.

Flere lærere forklarer at holddannelse betyder at man kan sætte tempoet i undervisningen op fordi den er tilpasset en bestemt elevgruppe, og fordi man som lærer har mulighed for udelukkende at koncentrere sig om denne elevgruppe. Logikken bag holddannelse er altså at læreren giver eleverne mulighed for at arbejde på samme faglige niveau, og niveauet i undervisningen gør at eleverne når målene på kortere tid end de ellers ville have gjort:

Der er også noget enormt spændende i det at de stærke og svage bliver tilgodeset meget, hvor man ellers ofte mest tilgodeser midtergruppen. Lige pludselig kan man som enkeltlærer stå med en lille gruppe og have mulighed for at ræse af sted.

Det er her vigtigt at være opmærksom på at lærerne – ved at italesætte holddannelse som en måde at differentiere undervisningen på – skaber et modsætningsforhold mellem undervisningsdifferentiering og den klassebaserede undervisning. Modsætningsforholdet er interessant fordi det afdækker en forståelse blandt lærerne af at undervisningsdifferentiering har svære vilkår i den klassebaserede undervisning. Interviewene peger på at lærerne synes det er vanskeligt at udfordre deres elever i tilstrækkelig grad, medmindre de grupperer dem i nogle mere homogene hold. Det hænger muligvis sammen med en snæver forståelse af klassebaseret undervisning – nemlig at eleverne i den klassebaserede undervisning oftest arbejder med samme indhold og materiale, og at undervisningen retter sig mod de gennemsnitselever som lærerne refererer til som "midtergruppen". Dermed kommer lærerne til at tale om klassebaseret undervisning i et ambivalent sprog. På den ene side betragter de klassebaseret undervisning som en form for nødløsning, og på den anden side anvender de betegnelserne "klassebaseret" og "almindelig" undervisning synonymt.

Vi kan opsummere at dokumentationen peger på at lærerne gennem holddeling forsøger at organisere sig ud af den problemstilling at deres elever har forskellige forudsætninger for at lære. Dermed kommer lærernes bud på en differentieret undervisning i praksis til udtryk som en form

for elevdifferentiering. Som anført i afsnit 3.1 bygger elevdifferentieringstankegangen på at man kan gennemføre bedre undervisning hvis eleverne udgør en relativt homogen gruppe, og at man dermed kan tilrettelægge undervisningen ud fra en forestilling om at man skal prøve at ramme en "gennemsnitselev".

Ud fra den forståelse af undervisningsdifferentiering der ligger til grund for denne rapport, må vi pointere at den klassebaserede undervisning ikke udelukker lærerens tilrettelæggelse af en differentieret undervisning. Klassebaseret undervisning er én af flere mulige organiseringsformer. Det vigtige er lærernes didaktiske overvejelser om hvordan organiseringen af et bestemt forløb bedst muligt understøtter indfrielsen af elevernes læringsmål.

6.1.4 Holddeling funderet i en forudgående analyse

Holddelingen tager ifølge lærerne på de tre skoler oftest afsæt i elevernes faglige niveau, men ikke altid. På en af skolerne overværede vi et undervisningsmodul i fysik hvor eleverne var inddelt i et drengehold og et pigehold i de lektioner hvor de udførte praktiske forsøg. Læreren begrundede den valgte opdeling af eleverne ud fra sine tidligere erfaringer med at han som underviser skal give piger og drenge forskellige former for opmærksomhed i netop disse lektioner:

Drengene er mere selvhjulpne, men laver flere fejl. Pigerne er grundigere og har brug for mere vejledning.

Fysiklærerens tilrettelæggelse af undervisningen tager altså udgangspunkt i forudgående observationer af elevernes måder at arbejde på. Det essentielle udgangspunkt for at inddele eleverne i hold er (jf. afsnit 3.1) at holddelingen sker med udgangspunkt i lærerens analyse af at dette er den bedste organiseringsform i forhold til det der skal læres. Derfor skal holddelingen også være funderet i evalueringresultater fra andre forløb. Læreren forklarer:

Arbejdsmetoderne er meget forskellige, og det kan jeg bedre tilgodese ved at have dem kønsadskilt. Plus den der dreng-pige-tilgang. Når de står inde i fysiklokalet, er der meget mere uro når jeg har drenge og piger sammen, så begge køn mister noget ved det.

Et andet eksempel på hvordan lærerne bruger holddeling, er at flere af skolerne deler eleverne op efter deres interesse eller motivation for det enkelte emne. På den måde er fordelingen af eleverne forskellig fra forløb til forløb. På en af skolerne fortæller lærerne at eleverne i danskundervisningen fra forløb til forløb selv skal vurdere hvilket hold de skal placere sig på, fx med afsæt i deres motivation, interesse eller faglige niveau. En bestemt elev kan i et forløb om guldalderen vælge at være på hold 1 hvor undervisningen skrider hurtigere frem og materialet er mere komplekst end på hold 2 og hold 3. I et andet forløb kan den samme elev være mindre motiveret eller have

vanskeligere ved at opfylde læringsmålene og derfor vælge hold 2 hvor undervisningen er tilrettelagt efter midtergruppen.

Kønsopdelingen i fysikundervisningen og den fleksible holddeling i danskundervisningen er eksempler på at lærerne på forskellig vis baserer den valgte holddeling på forudgående observation og analyse. I det førstnævnte eksempel var opdelingen lærerstyret, mens det andet eksempel viser at eleverne også kan spille en aktiv rolle i vurderingen af hvilket hold de skal på. Det væsentligste er dog at læreren er den styrende i forhold til at analysere hvordan den enkelte elev bedst når læringsmålet. Eleverne har ikke de fagdidaktiske kompetencer der skal til for at træffe en beslutning om hvordan de får et tilstrækkeligt udbytte af undervisningen.

Fælles for skolerne er at lærere og ledere taler om at den differentierede undervisning kommer til udtryk i organiseringen af undervisningen, altså i holddannelsen. Holddannelse er dog ikke altid en mulighed. Det kræver ifølge lærerne at der er tid og hænder nok, og at de fysiske rammer gør det muligt. Konsekvensen af denne betragtning er at undervisningsdifferentiering er et princip lærerne forsøger at efterleve i bestemte situationer snarere end i al undervisning.

6.2 Undervisningsdifferentiering skal gennemsyre hele den pædagogiske praksis

Som det fremgik af kapitel 3, bør undervisningsdifferentiering være et overordnet pædagogisk princip der gennemsyrer al undervisning. Undervisningsdifferentiering indebærer at læreren skal have en proaktiv, fagdidaktisk tilgang der sikrer at indhold, metoder, organisation, materialer og tid understøtter elevernes læring. Læreren skal altså træffe en række didaktiske valg ud fra hvad eleverne skal lære. Evalueringens dokumentation peger på at lærernes forskellige metoder og organiseringsformer hurtigt kommer til at fremstå som løsrevne fra hinanden, og at lærerne griber til enkelte tiltag, fx holddannelse, for at organisere sig ud af udfordringen ved at undervise en heterogen elevgruppe. Det betyder i praksis at undervisningsdifferentiering, ligesom evalueringsarbejdet, anses for at være noget ekstra lærerne kan gennemføre når de har overskud til det, og når faget lægger op til det. Ovenstående afsnit illustrerer hvordan lærerne primært svarer inden for en diskurs om holddannelse når vi spørger til undervisningsdifferentiering. Som beskrevet i de følgende afsnit griber de også til forskellige andre tiltag. Lærerne henviser blandt andet til materialedifferentiering og til at de i særlige uger eller tidsrum organiserer undervisning hvor eleverne kan arbejde på andre måder end de sædvanlige.

6.2.1 Differentiering gennem materialevalg

Som beskrevet i afsnit 3.2 handler undervisningsdifferentiering ifølge vores tolkning ikke om at tilpasse mængden af stof til elever der er hurtigt eller langsomt færdige med at løse en bestemt

opgave. Læreren bør i stedet tilpasse selve opgavernes karakter. Dette stiller krav til de materialer lærerne baserer deres undervisning på.

Når vi spørger mere indgående til dette, anfører lærerne på de tre skoler at materialerne har betydning for deres muligheder for at differentiere undervisningen. 51 % af lærerne i spørgeskemaundersøgelsen vurderer at de tilgængelige materialer gør det vanskeligt at differentiere undervisningen. Lærerne på caseskolerne oplever til tider at de ønskede materialer ikke er tilgængelige, og at det er tidskrævende at orientere sig om hvilke materialer der findes inden for deres fag. De ser adgangen til de rigtige materialer som en afgørende del af undervisningsdifferentieringen:

Det er tit det der er mange der stranded på. Der bliver brugt penge på at man kommer på kursus og kommer tilbage og er tændte, men så har vi ikke materialerne til at realisere det.

Lærerne på en af caseskolerne fortæller at det er nødvendigt at være på forkant med hvilke materialer de skal anvende, hvilket de ser som en udfordring i forhold til den fleksibilitet det kræver at imødekomme eleverne på det rigtige niveau:

Vi ændrer meget i vores planer hen ad vejen, og så kan det være svært at få de materialer vi skal bruge.

Lærerne bruger derfor typisk internettet hvor de finder mange gode materialer, men i den forbindelse kan manglende eller langsom internetadgang være en forhindring. På to af caseskolerne fortæller lærerne at de hellere vil udarbejde deres eget undervisningsmateriale end affinde sig med materialer der ikke er optimale:

Vi laver i det hele taget utroligt meget undervisningsmateriale selv. Det er så langt fra os bare at bruge noget andre har udtænkt. Man får helt dårlig samvittighed, og det er jo egentlig tåbeligt når vi har valgt at lave et projekt der hedder noget med målinger og vi har et rigtig godt læringsstils gennemtænkt undervisningsmateriale som vi har indkøbt. Og alligevel tror vi at det ikke er godt nok. Det er bare fordi vi er så vant til at lave tingene selv så vi er sikre på at det er i orden hvad vi gør.

Selvom det er udtryk for et stort engagement og et forsøg på at ramme en bestemt elevgruppe, finder vi det problematisk at lærerne betragter det at udarbejde deres eget undervisningsmateriale som den bedst mulige løsning. Lærerne gav selv udtryk for at dette arbejde er spændende, men også meget tidskrævende. Vi fik indtryk af at det fremstillede materiale oftest kun bruges i et enkelt undervisningsforløb, og det fremstår ikke som en optimal udnyttelse af lærerressourcerne hvis den enkelte lærer skal opfinde nyt materiale ved opstarten af hvert nyt undervisningsforløb. Som EVA's undersøgelse *Undervisningsmidler i folkeskolen* viste, er aktuelle lærebøgers læ-

ringsmål og -strategier didaktisk gennemtænkt og ofte udarbejdet på baggrund af den nyeste forskning (Danmarks Evalueringsinstitut 2009c).

En lærer på en af skolerne fortæller at differentieringen af materialer især handler om at imødekomme de stærke elever ved at tildele dem mere materiale når de har løst de opgaver der er fælles for klassen. På spørgsmålet om hvordan hun differentierer materialerne, svarer hun:

Man skal vænne sig til altid at have et eller andet i baghånden hvis ens tidsplan skrider. Jeg tror stort set aldrig jeg har oplevet ikke at have noget ekstra at fodre med. Det er også blevet et princip for mig. Jeg vil ikke have at de skal opdage at de kan få mig til at løbe tør for opgaver.

Læreren giver dermed udtryk for at stofmængden – snarere end opgavens og materialets karakter – er en måde at løse udfordringerne i den heterogene elevgruppe på.

6.2.2 Undervisningsdifferentiering begrænses til særlige perioder

Lærernes oplevelse af at det er vanskeligt at opfylde kravet om undervisningsdifferentiering i al undervisning, kommer til udtryk i diskussioner om sammenhængen mellem den "almindelige" undervisning og særlige uger i løbet af året. Flere af lærerne på de tre skoler forklarer at de lægger ekstra vægt på differentiering i særlige perioder i løbet af året, igen ud fra en betragtning om at det er nemmest at differentiere undervisningen når den ikke er klassebaseret.

Alle tre skoler deler på forskellig vis skoleåret op i almindelig undervisning (kursusuger) og projekttuger, tværsuger eller alternative uger. I sidstnævnte uger arbejder eleverne mere tværfagligt og projektorienteret, fx forklarer en lærer:

Vi skelner mellem projekttuger hvor vi har et fælles projekt og alle arbejder med det samme, og så kursusuger hvor vi arbejder mere med klasseundervisning. Og i projekterne arbejder vi nogle gange klassevis, nogle gange på tværs, nogle gange piger og drenge hver for sig. Gør det på mange måder. Vi kan sagtens finde på fx at tage på tur med alle pigerne, mens drengene laver noget andet. Vi prøver rigtig meget at blande forskellige måder at gøre tingene på alt efter hvad vi tænker er formålet. Hvad kan det give, og hvad giver mening?

Som citatet bidrager til at illustrere, vurderer lærerne fra denne skole at eleverne i den almindelige undervisning (kursusugerne) "arbejder med det samme", mens projekttugerne giver mulighed for andre og skiftende organiseringsformer. Lærerne beskriver desuden hvordan projekttugerne giver mulighed for at samle op på de mål som eleverne ikke har nået i den daglige undervisning:

Fx i sanseugen fik de læst rigtig mange natur- og tekniktimer. Så der skal ikke læses forfærdelig meget mere natur og teknik. Så vi samler ligesom fagene. Især de små.

Dette viser at lærerne finder det svært at differentiere undervisningen i dagligdagen, og at de har en forestilling om at differentiering er noget man kan gøre ekstra ud af i bestemte uger. I undersøgelsen *Alsidig udvikling i folkeskolen* beskrev lærerne også at det var i disse uger de følte at de sikrede dimensionen om elevernes alsidige udvikling (Danmarks Evalueringsinstitut 2009a) – at det var her de kunne give eleverne en højere grad af frihed og lade dem arbejde mere eksperimenterende.

Et andet tegn på at skolerne ser differentieret undervisning som et princip der særligt gør sig gældende når man bryder med den almindelige klassebaserede undervisning, er betoningen af særlige tidspunkter hvor undervisningen er koncentreret mere om den enkelte elevs mål. På en af skolerne kalder man disse tidspunkter for "individuel tid" (tidspunkter hvor man "samler op" og ifølge lærerne herigennem sikrer differentieringen):

[Vi har, red.] lavet noget vi kalder individuel tid om morgenen hvor børnene har en mappe med noget der er målrettet det DE skal lære (...). Fx har en elev afleveret en ugeopgave til mig hvor jeg har set at han bare overhovedet ikke kan finde ud af at sætte punktummer. Så skal han have opgaver i det (...). Så især i det modul arbejder vi meget individuelt.

Lærernes begrænsning af den differentierede undervisning til særlige perioder står i kontrast til at de vurderer at det i høj grad er vigtigt at differentiere undervisningen. I forhold til dette spørgsmål er der sket en udvikling siden vores evaluering af undervisningsdifferentiering i 2004. I 2004 var 42 % af lærerne enige i at det er vigtigt at differentiere undervisningen, mens denne andel nu udgør 74 %.

Spørgsmålet er imidlertid hvad lærernes svar dækker over. Ser vi på svarprocenterne i lyset af vores kvalitative data, kunne vi have en formodning om at lærerne ser undervisningsdifferentiering som et praktisk redskab de kan bruge til at skabe udfordringer i en heterogen elevgruppe. Den fremherskende forståelse af begrebet undervisningsdifferentiering der kommer til udtryk på skolerne, vedrører primært organiseringen af undervisningen, og som vi har diskuteret i afsnit 6.1, taler lærere og ledere om organisering inden for en diskurs af elevdifferentiering snarere end undervisningsdifferentiering. Undervisningsdifferentiering opfattes dermed ikke som en helhedsorienteret tilgang der gennemsyrrer al undervisning, "*a way of life in the classroom*" (Tomlinson 2001), men snarere som et princip der søges opfyldt på særlige tidspunkter og i forbindelse med særlige organiseringsformer. Lærerne stræber efter at differentiere undervisningen så meget det er muligt, men de mener at der primært er mulighed for det i særligt tilrettelagte projektuger eller i forbindelse med andre tiltag der bryder med den sædvanlige undervisning i hverdagen.

Hvis undervisningsdifferentiering er et princip der kan vælges til og fra afhængigt af fag, forløb, ressourcer og elevgruppe, stiller det diskussioner om evalueringsfaglighedens betydning for undervisningsdifferentieringen i et nyt lys. Diskussioner om evalueringsfaglighed og diskussioner om undervisningsdifferentiering bliver fritsvævende og afkoblet fra hinanden. Hvis en differentieret undervisning i lærernes forståelse kan vælges til og fra, og hvis undervisningsdifferentiering primært handler om organisering af undervisningen, forudsætter en differentieret undervisning ikke længere et systematisk evalueringsarbejde.

Sammenligner vi den dokumentation vi har fremlagt i dette kapitel, med den fortolkning af undervisningsdifferentiering vi fremlagde i kapitel 3, må vi konkludere at forståelsen af begrebet undervisningsdifferentiering er relativt smal. Ser vi på indsats teorien, mener vi at vi har at gøre med en selvforstærkende proces. Fordi lærerne forud for indsatsen ikke har et klart billede af hvad det indebærer at differentiere undervisningen, får de ikke et klart billede af meningen med evalueringsopgaven.

Vores afsluttende kapitel identificerer et behov for at ledelsen sætter fokus på hvordan arbejdet med at differentiere undervisningen forbedres.

7 Ledelse, roller og ansvar

En ledelse skal gå forrest og italesætte det der er vigtigt.

Sådan beskriver en af de tre skoleledere den rolle ledelsen skal påtage sig for at sikre at lærerne planlægger og tilrettelægger undervisningen så den rummer udfordringer for alle elever (jf. folkeskolelovens § 18, stk. 2). Samtidig er det vigtigt at ledelsen udviser tillid til lærernes arbejde, understreger både lærerne og lederne fra de tre skoler. Men hvad indebærer det at gå forrest? Hvordan identificerer ledelsen hvad der er vigtigt? Hvad vil det sige at italesætte det? Og hvordan udviser ledelsen tillid i praksis?

I dette afsluttende kapitel sætter vi fokus på hvordan skolernes ledere varetager ansvaret for at lærerne tilrettelægger en differentieret undervisning. Hvilken rolle spiller ledelsen for lærernes arbejde med at differentiere undervisningen? Kapitlet vil desuden fokusere på de kompetencer lærerne skal have for at de kan differentiere undervisningen.

Vores analyse peger på at der hersker en flydende rolle- og ansvarsfordeling mellem elever, lærere og ledere der fx betyder at lærerne på de tre skoler taler om elevinddragelse, holddeling og undervisningsdifferentiering uden tydelig konsekvens. De flydende grænser for hvem der skal gøre hvad, kan betyde at der på en skole eksisterer fritsvævende, forskellige og modsatrettede forestillinger om hvad det indebærer at differentiere undervisningen. De flydende grænser kan have den konsekvens at ingen påtager sig ansvaret for at undersøge om eller gøre opmærksom på at nogle forestillinger om undervisningsdifferentiering er mere rigtige end andre.

Dette kapitel er inddelt i to afsnit. I det første afsnit fremlægger vi hvad ledelsesgrupperne på de tre skoler gør for at sikre at lærerne planlægger og tilrettelægger undervisningen så den rummer udfordringer for alle elever, og hvad spørgeskemaundersøgelsen viser om ledelsernes rolle. I det andet afsnit fokuserer vi på lærernes kompetencer til at differentiere undervisningen. Hvilke kompetencer vurderer de er væsentlige, og hvordan føler de sig selv klædt på til opgaven? Kapitlet afsluttes med nogle spørgsmål til refleksion på skolerne.

7.1 Ledelsen skal sikre en differentieret undervisning

Ifølge folkeskolelovens § 18, stk. 2, påhviler det, som nævnt i kapitel 3, skolens ledelse at sikre at lærerne tilrettelægger undervisningen så den rummer udfordringer for alle elever. Samtidig har lærerne jf. § 18, stk. 4, ret til selv at vælge de pædagogiske veje til et givet undervisningsmål. Så hvad indebærer ledelsens opgave i praksis? Afsnittet sætter fokus på hvad lederne gør for at efterleve folkeskolelovens § 18, stk. 2.

7.1.1 Kvalificering af lærernes tilrettelæggelse af undervisningen

I starten af 2000 indførte vi teamsamtaler med sparring på årsplaner. Tre om året. Og i de seneste år har vi besluttet at overvære undervisningen forud for teamsamtaler og give lærerne feedback.

Lederne på de tre skoler søger, som lederen i citatet ovenfor beskriver, at få indblik i lærernes tilrettelæggelse af undervisningen ved at læse årsplaner og ved at lytte til teamets dialog om undervisningens tilrettelæggelse. De forklarer at de læser årsplanen grundigt, og at de derefter går i dialog med teamene i et forsøg på at kvalificere årsplanen, fx ved at være opmærksomme på om årsplanerne viser at lærerne har gjort sig overvejelser om hvordan de vil differentiere undervisningen. Et lærerteam bekræfter at deres ledelse arbejder på den måde:

I årsplanerne stiller de nogle spørgsmål helt konkret: Hvad gør vi for at alle børn får de faglige udfordringer som de er i stand til at imødekomme?

Både lærere og ledere fortæller at dialogen med ledelsen om undervisningen primært stopper ved årsplanen. Lederne kigger af og til forbi i undervisningen, men det sker ifølge lærerne meget sjældent, og der bliver ikke fulgt systematisk op på hvad lederne har lagt særligt mærke til – kun i helt særlige tilfælde hvis der fx er tale om forældreklager. En leder fortæller at ledelsens fokus på undervisningens tilrettelæggelse primært starter og slutter med dialogen om årsplanen, og at ledelsen ikke har fokus på selve undervisningen:

Lige hvordan undervisningen udmøntes, er ikke det vi går og kigger på.

EVA's evaluering af skoleledelse i folkeskolen (Danmarks Evalueringsinstitut 2006) anbefalede at skolelederne fik større kendskab til lærernes praksis og indgik i dialog med lærerne om undervisningen. Lærerne på de tre caseskoler oplever dog stadig at ledelsen kan virke lidt fjern i forhold til selve undervisningsopgaven, og at de kun i begrænset omfang forholder sig til den. En lærer fortæller at hendes team af og til oplever at ledelsen er for "rummelig" på deres vegne, og at hun synes der bør være en grænse for hvor mange "skæve" børn de skal kunne tage sig af, og i hvor vid udstrækning de skal kunne differentiere undervisningen. Hun giver udtryk for at det handler

om at ledelsen har glemt hvordan det er at undervise, og at man som lærer kan få lyst til at sige: "Prøv at forlade din pind."

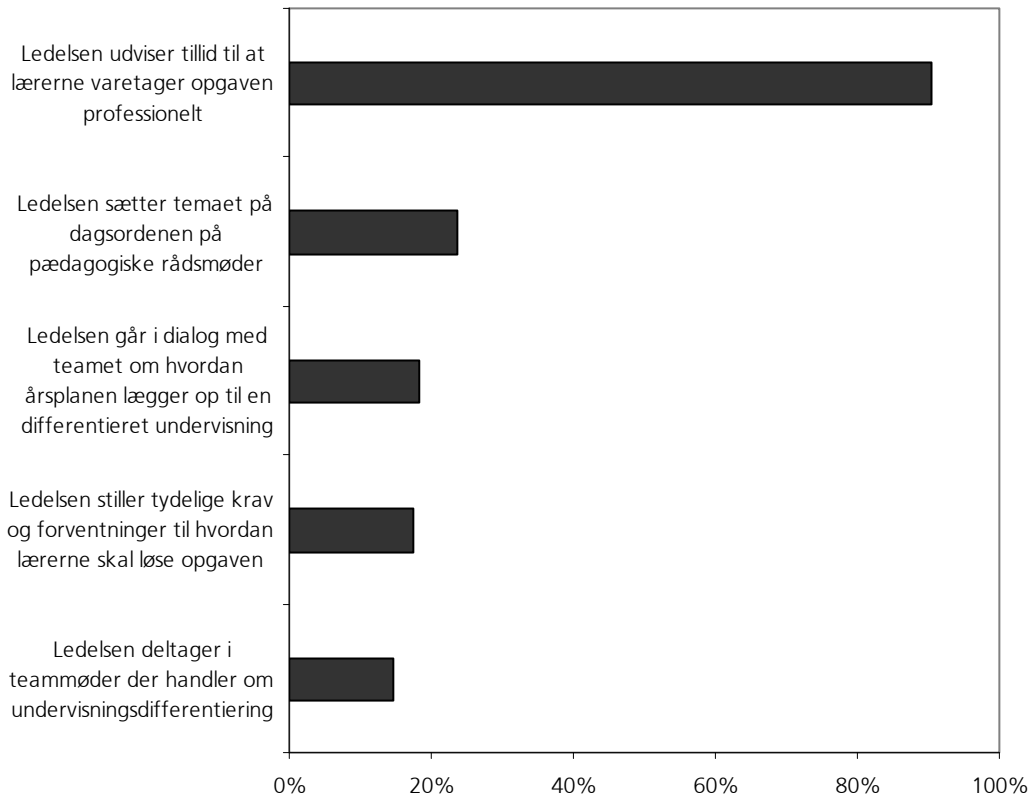
Det er vigtigt at holde sig for øje at lærernes ønske om at lederne burde "forlade pinden" en gang imellem, handler om at lærerne har behov for at lederne kan se de vilkår de er underlagt. Det er ikke nødvendigvis et ønske om synlig eller mere ledelse. Lærere og ledere på de tre skoler er tværtimod enige om at ledelsen skal udvise tillid til at lærerne magter opgaven, og at tillid og frihed til at prøve idéer af er med til at skabe en god ramme om arbejdet som lærer:

Holdningen her er at det er bedre at prøve nogle ting af end at gå i stå. På den måde betyder ledelsen noget. Men det er på et meget overordnet plan. I hverdagen betyder de så-dan set ikke [noget, red.].

I spørgeskemaundersøgelsen er lærerne blevet spurgt hvordan ledelsen på deres skole sikrer at lærerne planlægger og tilrettelægger undervisningen så den rummer udfordringer for den enkelte elev. Figur 10 illustrerer svarfordelingen.

Figur 10

Hvordan sikrer ledelsen at lærerne planlægger og tilrettelægger undervisningen så den rummer udfordringer for den enkelte elev?



N = 586

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt lærere.

NB: Det var muligt at angive flere svar. Derfor summeres der op til mere end 100 %.

90 % af lærerne svarer at ledelsen forvalter denne pædagogiske ledelsesopgave ved at udvise tillid til at lærerne varetager opgaven professionelt. En mindre andel af lærerne oplever at sikringen sker på anden vis. 24 % vurderer at ledelsen sætter temaet på dagsordenen på pædagogiske rådsmøder, 18 % at ledelsen går i dialog med teamet om hvordan årsplanen lægger op til en differentieret undervisning, 17 % at ledelsen stiller tydelige krav og forventninger til hvordan lærerne skal løse opgaven, og endelig vurderer 15 % at ledelsen deltager i teammøder der handler om undervisningsdifferentiering. Ifølge lærerne løser lederne dermed primært opgaven med at sikre

at undervisningen tilrettelægges så den rummer udfordringer for alle elever, ved at udvise tillid til at lærerne kan varetage opgaven.

Når lederne udviser stor tillid til at lærerne kan løfte opgaven med at differentiere undervisningen, henviser de til at de pædagogiske drøftelser og diskussioner skal og bør foregå i teamet – underforstået at kvalitetssikringsopgaven bliver varetaget af lærerne i deres indbyrdes pædagogiske drøftelser. For lederne på de tre skoler bliver en af de fornemste opgaver derfor at sammensætte stærke team. En leder fortæller:

At vi skruer teamene sammen så de også kan udfordre sig selv. Det er en illusion at tro at vi skal have styr på det ned i detaljen. Det kan vi ikke. Vi må også have tillid til det lærerne går og gør.

Teamene skal sammensættes på en sådan måde at de enkelte læreres profiler og kompetencer passer sammen:

Det handler også om personsammensætning som man skal ind og gøre noget ved hvis man kan se at det ikke går. Nogle gange [hvis der er konflikt i et team, red.] kan man være nødt til at sige: "Det her koster for meget energi, måske er vi nødt til at pille én ud."

Lederne udviser altså tillid til at når de har sammensat et team hensigtsmæssigt, vil teamet i stor udstrækning selv kunne varetage opgaven med at tilrettelægge og gennemføre undervisningen og selv kunne tage de pædagogiske og didaktiske diskussioner som måtte opstå. Dermed bliver det vanskeligt at identificere hvor ledelsesopgaven starter og slutter, og hvornår teamets ansvar for at udfordre sig selv ophører.

Vi har iagttaget at der finder parallelle processer sted mellem ledere og lærere og mellem lærere og elever. Ligesom lærerne argumenterer for at det er vigtigt, anerkendende og motiverende for eleverne at de opstiller mål for egen læring, taler lederne om at det er vigtigt, anerkendende og motiverende for lærernes arbejde at væsentlige diskussioner om pædagogik og didaktik finder sted i teamet. Vi vil understrege at det er vigtigt både at eleverne er inddraget i at opstille mål for egen læring, og at lærerne engagerer sig i drøftelser af undervisningens kvalitet. Vi vil dog problematisere at grænserne i de eksempler vi har set, let kan blive flydende. Det er vigtigt at holde fast i at lærerne har ansvaret for de didaktiske valg der træffes om elevernes læringsmål, mens lederne har ansvaret for at der gennemføres fælles og grundige pædagogiske drøftelser, og at disse drøftelser sikrer at teamene ikke udvikler forskellig praksis.

7.1.2 Ledelse gennem godt teamsamarbejde

Vi kører alt selv. Vi har en pose penge og en pose timer.

Lærere fra de tre skoler fremhæver teamet som en uundværlig platform i det daglige arbejde. Det er i teamet lærerne tilrettelægger undervisningen og arbejder med mål og evaluering. Det er i teamet de søger råd og vejledning hos hinanden, og det er i teamet de diskuterer undervisningen og eleverne. De udtrykker stolthed over i hvor høj grad deres team, som læreren i citatet ovenfor siger, "kører selv" og løser problemerne i fællesskab, og det tætte samarbejde om en årgang bevirker at der, som en lærer udtrykker det, "ikke længere er noget der hedder *mine børn*".

Ifølge lærere og ledere på de tre skoler er teamsamarbejdet virkelig slået igennem i skolen. En ledergruppe beskriver at "det primære sted man henter hjælp, det er i teamet". Teamet er altså italesat som en ressource, og teamsamarbejdet bliver på ingen måde beskrevet som en meningsløs ekstraopgave, som det var tilfældet blandt flere lærergrupper i vores evaluering af undervisningsdifferentiering i 2004. Tværtimod beskriver flere lærere teamet som et forum der skaber tid, energi og tryghed.

Bag de mange positive ord i interviewene med lærere og ledere lurer flere risici. Modpolen til det gode teamsamarbejde er nemlig det dårlige teamsamarbejde som kan få en lærer til at føle sig ensom snarere end som en del af et fællesskab:

Den privatpraktiserende lærer er død her (...). Bagsiden er at hvis man er i et team der ikke fungerer, kan det være at man tyer til det der privatpraktiserende. At man tænker: "Så passer jeg bare mit eget!"

På samme måde er modpolen til den meningsfulde praksis lærerne i ét team har opbygget, følelsen af at andre team er gået i andre retninger, og at der mangler en rød tråd i skolen som organisation. Det kan give indtryk af at der er sket en udvikling fra privatpraktiserende lærer til privatpraktiserende team, og der er lige så mange udfordringer forbundet med det privatpraktiserende team som med den privatpraktiserende lærer. Hvor den privatpraktiserende lærer kan udvikle en dysfunktionel undervisning uden at få hjælp til at reflektere over problemet, kan det privatpraktiserende team føre til en dysfunktionel organisation, forstået på den måde at teamene udvikler forskellige praksisfællesskaber for bestemte årgange eller klasser. Som en lærer beskriver det:

For vi har jo ikke en fælles evalueringskultur. Hvis nu vores team bliver splittet til atomer, så sidder jeg i et nyt team hvor vi har hver vores meninger, og så starter man lidt fra nul igen.

Når teamene arbejder hver for sig uden en fælles dagsorden, risikerer man at hvert team lidt for ofte må "starte fra nul".

En leder bekræfter at ledelsen forventer at lærerne i hvert team selv udvikler en meningsfuld praksis, for det er dem der kender eleverne:

Jeg har en forventning om at lærerne kender eleverne så godt at de kan opsætte konkrete, realistiske, målbare mål for den enkelte elev. Vi har ikke et fælles evalueringsværktøj. Det ligger i skolens måde at arbejde på – at der skal tænkes i mål.

Skoleledelserne ser ikke umiddelbart et problem i at evalueringskulturen er forankret i hvert team i stedet for i skolen som helhed, for de mener at der stadig hersker et bestemt læringssyn der er fælles for hele skolen. En leder beskriver det således:

Et bestemt syn på læring skal gennemsyre det hele, både ens egen måde at være på, ens måde at lave organisationsudvikling på, måden man har nogle kvalitative krav om hvad vi kigger efter og gerne vil arbejde på. Og så skal man gøre det sammen med dem man skal have skolen sammen med. Og så skal man være i samspil med sin skoleforvaltning og de forældre der er. Og så selvfølgelig børnene.

På to af skolerne supplerer lederne de mere overordnede betragtninger med en praktisk overvejelse om at det ikke er muligt at arbejde på skolen hvis man ikke differentierer undervisningen. På den ene skole handler det om at skolen er bygget op omkring et bestemt læringssyn. På den anden skole fortæller en leder at det handler om at elevgruppen er blandet, og at lærerne instinktivt vil have forskellige tilgange til eleverne pga. disses forskellighed:

Man kan ikke være på den her skole hvis man ikke gør det i praksis. Det kan godt være at man gør det på rutinen. Men vi ved jo godt at vi er nødt til at stille andre spørgsmål til nogle børn. Det sker hele tiden i praksis.

Ledelserne mener altså at der hersker et gennemgående læringssyn i skolen som sådan, og de udviser tillid til at hvert team inden for rammerne af dette læringssyn kan skabe sin egen kultur og undervisningspraksis – herunder metoder til at sikre at undervisningen tilrettelægges efter den enkelte elevs behov. Det gennemgående læringssyn ser ledelserne som en sikring af at lærerne vil differentiere undervisningen.

At diskussioner om undervisningsdifferentiering primært er et anliggende for teamet snarere end et fælles anliggende på skolen, bliver bekræftet i spørgeskemaundersøgelsen. På spørgsmålet om i hvilken grad lærerne vurderer at undervisningsdifferentiering er i fokus i en række fora, svarer

74 % af lærerne at det i høj grad eller i nogen grad er i fokus i deres klasseteam, 18 % at det i høj grad eller i nogen grad er i fokus på pædagogiske rådsmøder, og 39 % at det er i fokus på pædagogiske dage.

Vores data peger i retning af at det ikke er tilstrækkeligt at udøve ledelse gennem tillid, for lærerne skal støttes og vejledes i deres professionelle refleksioner. Skolens ledelse skal ikke nødvendigvis have de bedste eller mest nuancerede svar på spørgsmål der knytter sig til bestemte pædagogiske eller didaktiske udfordringer, men den skal tage spørgsmålene op og sikre at lærernes væsentligste opgaver tydeliggøres, fx opgaver som at differentiere undervisningen og at opstille mål for elevernes læring. Her kan lederne med fordel trække på deres vejledere og ressourcepersoner.

7.1.3 Ledelse gennem vejledning

Ledelsen varetager også ansvaret for at lærerne tilrettelægger en differentieret undervisning ved at sikre at de kan blive vejledt i arbejdet med evaluering og målsætning. EVA's undersøgelse *Særlige ressourcepersoner i folkeskolen* viste at 8 % af skolerne havde evalueringsvejledere i 2009 (Danmarks Evalueringsinstitut 2009b). På to af caseskolerne har vejledning været en del af indsatsen for at styrke lærernes evalueringsfaglighed. På den tredje skole har man ansat en coach.

Om brugen af evalueringsvejledere siger en leder:

Hver gang de vejleder en lærer, skal de videreføre min holdning til hvordan man vejleder lærere. Vejlederne skal være mine udsendte medarbejdere.

Denne leder ser altså vejlederne som et redskab til at sikre at ledelsens holdninger også kommer til udtryk i teamenes arbejde. Som undersøgelsen af ressourcepersoner viste, er det væsentligt at ledelsen støtter vejledernes arbejde og synliggør at skolen har fokus på indsatsområdet, men at den samtidig gør det klart hvilken rolle vejlederne har – og hvilken rolle den selv har. Ellers opstår der let rolleklarhed og usikkerhed.

Evalueringsvejlederne påpeger at det kan være vanskeligt at skulle vejlede deres egne kolleger:

Vi kunne jo ikke sidde i vores eget team og pludselig være evalueringsvejledere. Det er jo altid lidt vanskeligere, der hvor man selv er, at træde ud og påtage sig en anden rolle.

Læreren ovenfor har fungeret som evalueringsvejleder, men finder det vanskeligt at påtage sig den rolle over for sine egne teamkolleger. I den forbindelse er det en vigtig ledelsesopgave at gøre klart hvem der har hvilke roller i forhold til både arbejdet med evaluering og arbejdet med at differentiere undervisningen. Lederne skal skabe sammenhæng mellem ledelse, vejledning og den

konkrete undervisning. Det kan de med fordel gøre ved at drage nytte af vejlederens opdaterede viden om netop disse sammenhænge.

7.1.4 Skelnen mellem undervisningskompetencer og ledelseskompetencer

Netop koblingen mellem undervisning og ledelse angiver flere ledere som forklaring på hvorfor det kan være svært at tale om undervisningsdifferentiering og styring af de pædagogiske processer, for de har glemt hvad det vil sige at undervise:

Selvfølgelig kan vi gå op og snakke med lærerne, men at tro at vi som ledelse skulle være gode til at gå ind og undervise en klasse (...) det er noget man ikke kan finde ud af mere.

På en af de tre skoler har ledelsen taget konsekvensen af denne problemstilling og ansat en konsulent til at rådgive ledelsen om dens opgave i forbindelse med at kvalificere undervisningen:

Undervisning som håndværk forsvinder fra vores kompetencygsæk. Derfor har vi haft glæde af didaktiske drøftelser med [en konsulent, red.] om hvad vores opgave er med at stimulere teamene (...). Det er konsulentbistand til ledelsen. Vi kan ikke uddelegere ledelsen til hende, men hun har fået os til at se nogle ting i forhold til hvad vi som ledelse skal have mere opmærksomhed på.

Når ledelsen udviser tillid til at lærerne varetager opgaven med at differentiere undervisningen, er det ofte ud fra en vurdering af at de som ledere besidder ledelseskompetencer, mens lærerne besidder undervisningskompetencer. På den måde er rollerne klare. Men når lederne også har et ansvar for den pædagogiske ledelse af skolerne, er det vigtigt at tilliden baseres på professionelle vurderinger og samtaler, og at den bakkes op af rammer i form af vejledere, efteruddannelse osv. Evalueringens dokumentation peger på at lærerne har brug for støtte til at mestre de svære opgaver der ligger i at differentiere undervisningen. Det gælder, som vi skal se i nedenstående afsnit, for både erfarne og nyuddannede lærere.

7.2 Kompetencer til at differentiere undervisningen

Som vi har set i de foregående kapitler, oplever lærerne at der er mange udfordringer forbundet med at differentiere undervisningen. Men hvilke kompetencer kræver det af lærerne at tilrettelægge en differentieret undervisning? Og hvor godt er lærerne klædt på til opgaven?

Når vi spørger lærerne på de tre skoler hvilke kompetencer de opfatter som væsentlige for at kunne gennemføre en differentieret undervisning, fremhæver de især at det kræver et solidt indblik i det fag de underviser i:

Fagligt overskud er alfa og omega. Når du er inde i dit stof, har du mulighed for at spotte hvor der skal gøres noget særligt. Hvis jeg har det faglige overskud, kan jeg hurtigt sætte en gruppe elever i gang med noget bestemt uden at jeg skal opfinde den dybe tallerken. Det synes jeg er hårdt nogle gange, når man både har et fagligt stof man ikke har tid til at sætte sig ind i, og så også tænke en differentiering ind.

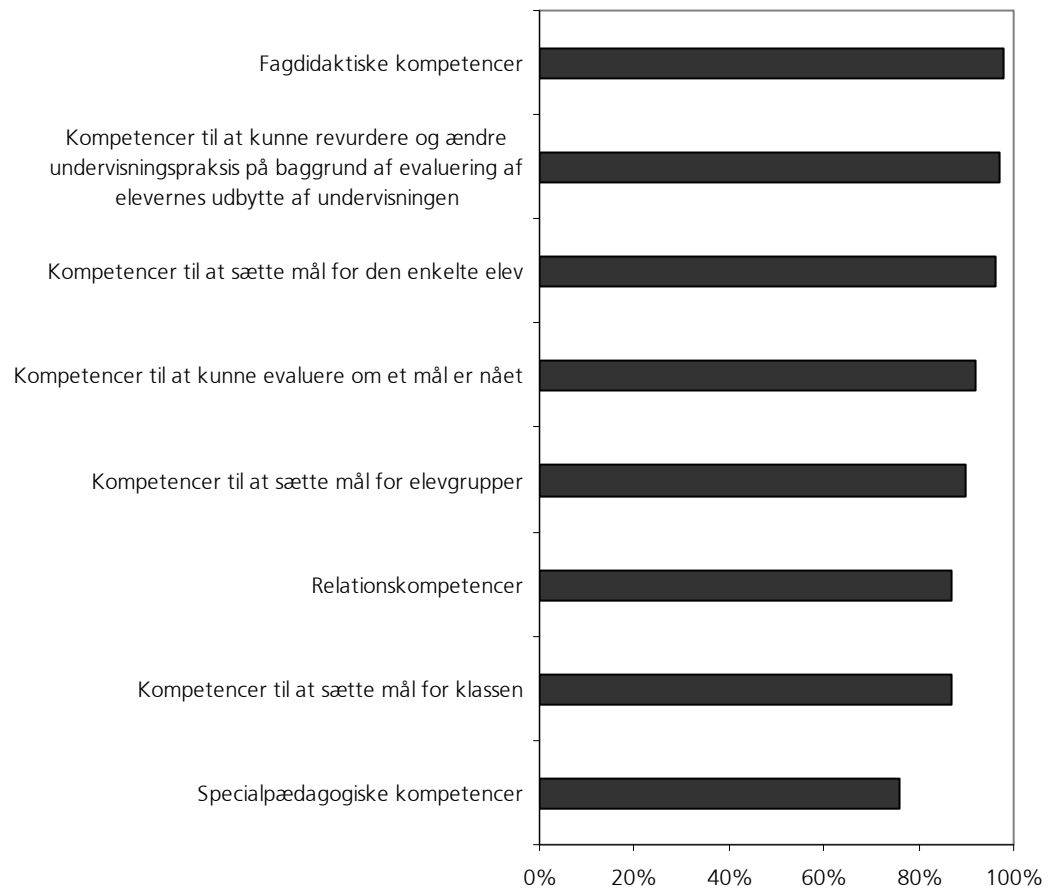
Hvis man skal bruge al sin energi på det fagfaglige, så har man ikke overskud til at have fokus på den enkelte.

Citaterne ovenfor illustrerer at lærerne ser kendskabet til faget som afgørende for at der er overskud til at fokusere på den enkelte elev og dennes behov. De betragter det at være inde i sit fag som centralt for at kunne tilrettelægge en god undervisning – og gøre noget aktivt eller proaktivt for at imødekomme en heterogen elevgruppe (jf. afsnit 3.2). Når man er inde i faget, har man lettere ved at inddrage eleverne ved hjælp af forskellige tilgange til stoffet, metoder, materialer osv., og man har overskud til at efterspørge elevernes feedback på om undervisningen virker efter hensigten, vurderer lærerne.

I spørgeskemaundersøgelsen blev lærerne spurgt hvilke kompetencer de vurderer er de vigtigste for at kunne differentiere undervisningen. Figur 11 illustrerer svarfordelingen blandt de lærere der har svaret at den pågældende kompetence i høj grad eller i nogen grad er vigtig for at kunne differentiere undervisningen.

Figur 11

I hvilken grad vurderer du at følgende kompetencer er vigtige for at kunne differentiere undervisningen (andel der har svaret i høj grad eller i nogen grad)?



N = 586

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt lærere.

NB: Det var muligt at angive flere svar. Derfor summeres der op til mere end 100 %.

Som figur 11 viser, vurderer lærerne at de nævnte kompetencer i vid udstrækning er relevante for at kunne gennemføre en differentieret undervisning. 98 % har svaret at de i høj grad eller i nogen grad vurderer at fagdidaktiske kompetencer er vigtige for at differentiere undervisningen, og 97 % vurderer i høj grad eller i nogen grad at kompetencer til at revurdere og ændre undervisningspraksis på baggrund af evaluering af elevernes udbytte af undervisningen er vigtige. Stør-

stedelen af lærerne vurderer desuden at kompetencer til at sætte mål for den enkelte elev, for en elevgruppe og for en klasse er vigtige, ligesom det er vigtigt at kunne evaluere om et mål er nået. Desuden vægter de relationskompetencer og specialpædagogiske kompetencer højt.

Efterfølgende blev lærerne spurgt i hvilken grad de vurderer selv at være i besiddelse af de pågældende kompetencer, og her peger spørgeskemaundersøgelsen på at der er overensstemmelse mellem de kompetencer lærerne anser for vigtige, og de kompetencer de vurderer at de selv besidder. Overordnet set vurderer lærerne altså at de besidder de nødvendige kompetencer til at differentiere undervisningen.

Til sammenligning viser en nyligt gennemført spørgeskemaundersøgelse blandt nyuddannede lærere at de nye lærere, til trods for at de som led i deres læreruddannelse er blevet undervist i at differentiere undervisningen, anser differentiering for at være den største udfordring i lærergeringen. 80 % af de nye lærere svarer at de finder det svært eller overvejende svært at differentiere undervisningen (Danmarks Evalueringsinstitut 2011).

Ud fra en sammenligning af de to spørgeskemaundersøgelser antager vi at de nyuddannede lærere er særligt opmærksomme på hvor gennemgribende en opgave undervisningsdifferentiering er, og at de derfor ser opgaven som en stor udfordring. Vores interview med lærere fra de tre caseskoler peger på at lærernes opfattelse af undervisningsdifferentiering er relativt smal, og netop dette forhold kan bevirke at de finder det vanskeligt at gennemskue hvilke kompetencer opgaven kræver.

Når vi i interviewene spørger lærerne hvilke behov de har for kompetenceudvikling for at kunne gennemføre en differentieret undervisning, er en humoristisk reaktion fra flere lærere at de gerne vil erstatte kompetenceudvikling med "flere hænder" for at opnå en tættere kontakt til den enkelte elev. Når vi går lærerne lidt på klingen og beder dem identificere eventuelle behov uden at tage hensyn til ressourcer og fastlagte rammer for kompetenceudvikling, peger de fleste af de interviewede lærere på behovet for konkrete redskaber – og inspiration til at kunne differentiere i praksis:

Jeg kunne godt ønske mig nogle praktiske kurser. Nogle hvor jeg får nogle forskellige forslag til forløb.

Jeg kunne godt have behov for at have nogle værktøjer til at afdække de enkelte elevers kompetencer.

En lærer fremhæver desuden at videndeling mellem skoler er vigtigt:

Jeg kunne godt tænke mig at komme ud at se hvad andre gør!

Lærerne i spørgeskemaundersøgelsen er tilsvarende blevet spurgt hvilke eventuelle behov de har for en nærmere konkretisering af begrebet undervisningsdifferentiering. Her svarer 64 % at de har behov for redskaber til at differentiere undervisningen, 28 % at de har behov for en forklaring på hvordan teori og praksis i forhold til undervisningsdifferentiering hænger sammen, og 4 % at de har behov for en teoretisk forklaring på begrebet undervisningsdifferentiering.

Vores kvantitative data bekræfter det billede vi ser på skolerne, nemlig at lærerne ikke nødvendigvis selv ser et behov for at få udvidet deres forståelse af begrebet undervisningsdifferentiering. Det kan skyldes at de i forvejen har en relativt smal forståelse af begrebet, og at skolerne kun har fået begrænset hjælp til at se 1993-lovgivningen som et paradigmeskifte, hvorefter undervisningsdifferentiering blev et bærende pædagogisk princip for al undervisning i folkeskolen.

7.3 Spørgsmål til refleksion

Som inspiration til skolernes fremtidige arbejde med at differentiere undervisningen har vi på baggrund af denne evaluering formuleret en række spørgsmål til refleksion. Spørgsmålene er målrettet lærere og skoleledere og kan drøftes i skolens team og fælles pædagogiske fora. Rækken af spørgsmål skal ikke opfattes som udtømmende, men som et afsæt for pædagogisk og didaktisk refleksion på skolen.

Et godt råd til processen er at I udviser nysgerrighed over for forskellige holdninger til og forståelser af begrebet undervisningsdifferentiering, og at I giver plads til den usikkerhed og uklarhed der muligvis vil dukke op i jeres diskussioner af spørgsmålene.

Et andet godt råd til processen er at mindst en af deltagerne har læst rapporten grundigt igennem og har til opgave at spejle diskussionerne i rapportens analyser.

Begrebet undervisningsdifferentiering

1. Beskriv og diskuter hvordan I tolker begrebet undervisningsdifferentiering, fx:
 - a. Hvad kendetegner en differentieret undervisning? Overvej eventuelt hvad der kendetegner en undervisning der *ikke* er differentieret.
 - b. Hvor stammer jeres viden om begrebet fra (fx læreruddannelsen, litteratur, kurser, kollegial videndeling e.l.)?
 - c. Hvilke holdninger har I til kravet om at undervisningen skal differentieres?

2. I afsnit 3.2 argumenterer vi for at følgende forhold eller kriterier skal være opfyldt for at undervisningen kan siges at være differentieret. En differentieret undervisning:
- Forholder sig proaktivt til en heterogen elevgruppe
 - Er centreret omkring elevens læring
 - Er funderet i analyse og vurdering
 - Indebærer forskelligartede og varierende tilgange til læring
 - Kræver en helhedsorienteret tilgang til læring.

Hvordan harmonerer jeres tolkning af begrebet (ifølge jeres diskussioner under spørgsmål 1a) med disse kriterier? Hvilke forskelle og ligheder ser I?

Undervisningsdifferentiering i praksis

3. Beskriv for hinanden hvordan I konkret arbejder med at differentiere undervisningen. Inddrag eksempler fra forskellige fag, forløb eller klasser og årgange.

Overvej herefter:

- Hvad kendetegner lærerrollen i en differentieret undervisning? Hvad kendetegner elevrollen?
- Hvordan samarbejder I om at differentiere undervisningen? Hvilken rolle spiller jeres forskellige team? Hvilke roller spiller jeres kollegiale vejledere og ressourcpersoner?
- Hvilke forskelle og ligheder ser I mellem jeres tolkning af begrebet undervisningsdifferentiering og jeres differentiering af undervisningen i praksis?
- Hvad hæmmer henholdsvis fremmer jeres muligheder for at differentiere undervisningen?
- Hvilke lærerkompetencer anser I for vigtige i forhold til at kunne differentiere undervisningen?

Evalueringsfaglighed og undervisningsdifferentiering

4. Beskriv hvordan I konkret arbejder med at evaluere og opstille mål for elevernes udbytte af undervisningen.

Overvej blandt andet:

- Hvordan bruger I Fælles Mål?
- Hvordan inddrager I eleverne i at fastsætte mål?
- Hvilke styrker og svagheder ser I i jeres evalueringspraksis?

5. Hvordan inddrager I mål og evalueringsresultater i jeres tilrettelæggelse af en differentieret undervisning?

Overvej blandt andet:

- a. Hvad bidrager evalueringsarbejdet med i jeres pædagogiske praksis?
- b. Hvilken betydning har evalueringsarbejdet for jeres muligheder for at differentiere undervisningen?

Ledelse af pædagogiske processer

6. Hvilken rolle spiller ledelsen i arbejdet med at differentiere undervisningen?

Overvej blandt andet:

- a. Hvilken betydning har skolens ledelse for lærernes differentiering af undervisningen?
- b. Hvad kræver det af ledelsen at varetage ansvaret for at sikre at lærerne tilrettelægger undervisningen så den rummer udfordringer for alle elever?

7. Hvor kan I hente fælles inspiration til arbejdet med at differentiere undervisningen?

Appendiks A

Om ekspertgruppen

Jens Rasmussen er professor ved Center for Grundskoleforskning, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet. Han er uddannet lærer fra Skårup Statsseminarium og cand.pæd. og ph.d. fra Danmarks Lærerhøjskole. Han har arbejdet som lærer i ca. 10 år inden sin ansættelse ved hhv. Danmarks Lærerhøjskole og Danmarks Pædagogiske Universitetsskole. Jens Rasmussen har deltaget i en række udvalg og forskningsprojekter vedrørende grundskole- og læreruddannelsesforhold, og han er forfatter til artikler og bøger om især undervisning og læring.

Birthe Qvortrup er skoleleder på Dalumskolen i Odense. Hun er uddannet på Århus Seminarium. Birthe Qvortrup har deltaget i evalueringen af Undervisningsdifferentiering i folkeskolen i 2004. Har sammen med Lars Qvortrup skrevet *Undervisningens mirakel* i 2006, *Ledelsens mirakel* i 2006 og *Skolens mirakel* i 2007.

Jonas Juul Hansen er lærer og undervisningsvejleder i matematik på Sjælsøskolen i Rudersdal Kommune. Han er uddannet på Frederiksberg Seminarium i 2004. Jonas Juul Hansen har deltaget i forskellige udviklingsprojekter inden for matematik i Rudersdal Kommune, og han har desuden været tilknyttet det nationale videncenter for matematikdidaktik, Navimat

Appendiks B

Virkningsevaluering

I denne evaluering er der taget udgangspunkt i virkningsevaluering der kan ses som et alternativ til traditionel effektevaluering.

Effektevaluering handler om at analysere årsagssammenhænge. Det gælder også for virknings-evaluering. Effektevaluering er en analyse af om de udfald eller resultater man ønsker at måle, er forårsaget af den eller de indsatser man iværksætter. Effekt er dermed ikke et tal i sig selv, men en relation. I en virkningsevaluering undersøger man hvordan, hvorfor, for hvem og under hvilke omstændigheder en indsats virker, og fokus er dermed ikke alene på hvad der virker, som det er tilfældet i en traditionel effektevaluering.

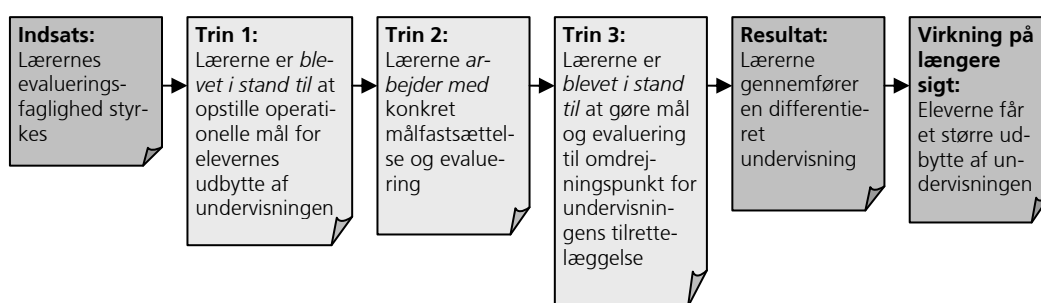
Det centrale evalueringsværktøj i en virkningsevaluering er programteorien. En programteori er et analytisk værktøj der bruges til at eksplicitere og formulere de antagelser der ligger bag en indsats. Når man arbejder med virkningsevaluering, antager man at der bag alle indsatser ligger forestillinger eller antagelser om hvordan, hvorfor, for hvem og under hvilke omstændigheder indsatsen vil føre til et givet resultat. Man formulerer med andre ord den bagvedliggende og ofte ikke ekspliciterede forestilling om hvordan indsatsen virker. Vi vælger herefter at kalde programteorien for en indsatsteori for at synliggøre at det netop er de bagvedliggende antagelser om en indsats, i dette tilfælde en styrket evalueringsfaglighed, og ikke et program der er genstand for evalueringen.

En metodologisk grundpointe inden for virkningsevaluering er at effekten af en indsats er stærkt kontekstafhængig. Selv hvis indsatsen er hensigtsmæssig og korrekt implementeret, må man forvente at effekten af indsatsen kan afhænge af lokale forhold i kommunerne og på de enkelte

skoler. For evaluatore er det derfor interessant at fastlægge hvad forskellige kontekstfaktorer² betyder for om en indsats fungerer eller ej. Det betyder at evaluator i en virkningsevaluering dels skal have fokus på konteksten og de givne forudsætninger, dels skal følge processen frem for alene at se på det endelige resultat. Udbyttet af virkningsevalueringen kan være en forbedret indsats teori om hvornår bestemte indsatser virker.

Indsats teorien i denne evaluering ekspliciterer antagelserne om hvorvidt det grundlæggende er muligt at kvalificere lærernes arbejde med at differentiere undervisningen ved at styrke deres evaluering faglighed. Den ekspliciterer også hvordan og under hvilke omstændigheder en skoles indsats for at styrke lærernes evaluering faglighed i givet fald kan påvirke lærernes pædagogiske praksis på en sådan måde at undervisningsdifferentiering bliver det bærende pædagogiske princip i undervisningen. Alt efter karakteren af den indsats der er i fokus, kan en indsats teori opstilles med afsæt i forskning, faglitteratur, praksiskendskab, policydokumenter knyttet til indsatsen, fx forarbejder til lovttekster og bekendtgørelser, eller samtaler med relevante interessenter. Indsats teorien i denne undersøgelse er opstillet med afsæt i lovgrundlaget og efterfølgende kvalificeret ved hjælp af den caseundersøgelse der indgår i evalueringen.

Figur 12
Evalueringens indsats teori



Som det fremgår af figuren ovenfor, illustrerer en indsats teori den virningskæde, dvs. de forskellige trin, en indsats skal gennemgå for at den ønskede effekt opnås. I selve evalueringen bruger evaluator indsats teorien til at undersøge om der er en årsagssammenhæng mellem indsatsen og

² Evalueringen beskæftiger sig desuden med at identificere kontekstfaktorer der har betydning for hvordan, for hvem og i hvilken sammenhæng indsatsen synes at virke. Kontekstfaktorer er faktorer der har betydning for indsatsens gennemslagskraft, eftersom indsatsen altid er en del af en kontekst. Det kan være ydre faktorer, fx strukturændringer, ændret elevgrundlag, krav fra forældre e.l. Det kan også være interne faktorer eller vilkår på skolen, fx om ledelse og kolleger bakker op om arbejdet med at sætte mål, eller om lærerne er motiverede for at tilrettelægge en differentieret undervisning.

de ønskede udfald og resultater. Forholder det sig i praksis som indsats teorien forudsiger? Dette spørgsmål besvarer evaluatoren ved at gennemgå virkningskæden led for led. Først undersøges de led der er tættest på indsatsen, og derefter undersøges det om det ønskede udfald blev opnået. Vi kan derved fastslå om vores antagelser om hvordan og hvorfor en indsats virker, stemmer overens med virkeligheden.

Selvom evaluatoren kan identificere det ønskede resultat, betyder det ikke i sig selv at indsatsen virker. Det ønskede resultat skal kunne knyttes til de processer som indsatsen har igangsat. I denne evaluering er det derfor først muligt at afgøre om undervisningsdifferentiering kan kædes sammen med en styrket evalueringsfaglighed, når de bagvedliggende årsagssammenhænge er analyseret. Årsagssammenhængen er ikke givet.

Hvis analysen i evalueringen viser at der ikke er en årsagssammenhæng, har en virkningsevaluering den styrke at evalueringsdesignet kan afsløre om den manglende sammenhæng skyldes en såkaldt teorifejl og/eller en såkaldt "implementeringsfejl". Er de grundlæggende antagelser, altså selve teorien, forkerte, eller er årsagen (også) at de enkelte led i kæden ikke er blevet implementeret som ønsket, og at kæden er hoppet af undervejs? Hvis sidstnævnte er tilfældet, taler man om implementeringsfejl. Antagelserne, dvs. selve indsats teorien, kan imidlertid være korrekt formuleret. Så længe virkningskæden ikke er korrekt implementeret, er det dog ikke muligt at konstatere om der faktisk er en årsag-virknings-sammenhæng, og dermed heller ikke om indsatsen i praksis har en indvirkning på det ønskede resultat.

Appendiks C

Dokumentation og metode

Evalueringen er gennemført på baggrund af en projektbeskrivelse som EVA har udarbejdet på foranledning af Skolerådets formandskab (se projektbeskrivelsen på www.eva.dk).

Evalueringen undersøger en grundlæggende antagelse om at det er muligt at kvalificere lærernes arbejde med at differentiere undervisningen ved at styrke deres evalueringsfaglighed. Det centrale evaluerings spørgsmål er: Hvordan og under hvilke omstændigheder indvirker en skoles styrkede evalueringsfaglighed på lærernes pædagogiske praksis på en sådan måde at undervisningsdifferentiering bliver det bærende pædagogiske princip?

Følgende elementer er indgået i dataindsamlingen:

- Caseundersøgelse der omfatter kvalitative interview med lærere og ledere, observationer af undervisningen på tre skoler og dokumentstudier
- Repræsentativ spørgeskemaundersøgelse blandt folkeskolelærere.

I dette appendiks beskriver vi de tre cases nærmere og redegør for gennemførelsen af spørgeskemaundersøgelsen.

Om de udvalgte cases

Om Hellerup Skole

Hellerup Skole ligger i Gentofte Kommune. Gentofte Kommune har i perioden 1998-2010 gennemført skoleudviklings- og udbygningsprojektet SKUB. Formålet er at fremme læring og trivsel blandt kommunens skoleelever, og den centrale antagelse i projektet er at børn lærer forskelligt. Hellerup Skole blev bygget i 2002 som en del af SKUB-projektet. Skolens tilgang til læring afspejles i indretningen: Der er ingen klasseværelser, men derimod hjemområder der kan understøtte forskellige læringssituationer.

Skolen har 639 elever der primært kommer fra ressourcestærke hjem. Skolen er tresporet, med undtagelse af 2. og 9. klassetrin som har to spor, og 8. klassetrin som har fire spor. Skolens team er opkaldt efter planeterne, og hvert team underviser enten i indskoling, på mellemtrinnet eller i udskoling. Teamene er selvstyrende. Vi interviewede en del af teamet Merkur, som er et indskolingsteam.

Om Kirkebakkeskolen

Kirkebakkeskolen ligger i Bredballe i Vejle Kommune. Skolen blev bygget i 1966, men gennemgik en omfattende renovering i 2009-10. Rummene har nu forskellig størrelse og indretning så de kan bruges til forskellige læringsaktiviteter.

Skolen har 741 elever. Skolen er tresporet, med undtagelse af 3. klassetrin som er tosporet, og den har to modtageklasser. Skolens lærere er organiseret i selvstyrende team der er tilknyttet enten indskoling, mellemtrinnet eller udskoling. Vi interviewede 9.-klassernes årgangsteam, dvs. et team der underviser i udskoling.

Om Tjørnegårdskolen

Tjørnegårdskolen ligger i Roskilde Kommune i den sydvestlige del af Roskilde by. Skolen grænser op til både parcelhuskvarterer og et stort område med socialt boligbyggeri, og den har et blandet elevgrundlag.

Skolen har 565 elever fordelt på to spor på 8. årgang, tre spor på 0., 3., 4., 5., 6., 7. og 9. årgang og fire spor på 1., 2. og 4. årgang. Skolen har seks specialklasser og tre modtageklasser. Vi interviewede team 6, som underviser på mellemtrinnet. Teamene på Tjørnegårdskolen er selvstyrende.

Interview og observationer

Interview med lærere og ledere

I den første besøgsrunde interviewede vi skoleledere og lærere for at afdække deres forestillinger om hvordan en skoles styrkede evalueringsfaglighed kan påvirke den pædagogiske praksis – og hvilke faktorer der erfaringsmæssigt har betydning for at det sker. I praksis stillede vi uddybende spørgsmål til lærernes og ledernes udsagn, fx til deres forestillinger om hvad arbejdet med mål og evaluering skal medføre. Herved fik vi adgang til de bagvedliggende antagelser om hvorfor de gør som de gør. I interviewsituationen lagde vi vægt på at tale i et teoretisk funderet sprog, dvs. med vægt på hypoteser, antagelser og generaliserede årsagssammenhænge, frem for i et praksisorienteret sprog med fokus på konkrete begivenheder, personer, steder, opfattelser og vurderinger. Et praksisorienteret sprog var derimod omdrejningspunktet i anden besøgsrunde hvor vi gennem observationer af undervisningen og interview med lærere, ledere og elever satte fokus på den pædagogiske praksis.

Observationer af undervisningen

Vi gennemførte observationer af undervisningen i anden besøgsrunde. Observationernes formål var at give os indblik i hvordan en differentieret undervisning kan komme til udtryk i praksis. Observationerne bidrager i særlig grad med tavs eller ikke-italet viden. De konkrete observationer gav os anledning til at stille konkrete og detaljerede spørgsmål om praksis i de efterfølgende interview med lærerteamet.

Interview med elever

Vi har gennemført interview med elever som et integreret led i vores observationer af undervisningen fordi både EVA's erfaringer fra andre projekter og forskningen i interview med børn peger på at børn typisk kun kan svare på spørgsmål der vedrører faktuel viden om egne forhold (se fx SFI: Hvad kan børn svare på? – om børn som respondenter i kvantitative spørgeskemaundersøgelser (2003)). Derfor er det af betydning for interviewenes validitet at de gennemføres i en konkret situation hvor projektgruppen kan stille direkte spørgsmål om den konkrete situation frem for spørgsmål om mere abstrakte forhold, fx om elevernes vurdering af betydningen af en differentieret undervisning.

Spørgeskemaundersøgelse blandt folkeskolelærere

I perioden oktober-december 2010 gennemførte EVA i samarbejde med Danmarks Statistik en spørgeskemaundersøgelse blandt folkeskolelærere.

Formål

Formålet med spørgeskemaundersøgelsen blandt folkeskolelærere var at opnå viden om hvordan lærerne forstår opgaven med at differentiere undervisningen, hvordan de løser opgaven i praksis, og hvilke begrænsninger og muligheder de ser i arbejdet med opgaven.

Udarbejdelse og validering af spørgeskemaet

EVA udarbejdede spørgeskemaet på baggrund af resultaterne fra caseundersøgelsen. Spørgeskemaet blev i første omgang kommenteret af ekspertgruppen inden det blev pilottestet af ti folkeskolelærere.

Pilottestene foregik ved at testpersonerne fik tilsendt spørgeskemaet elektronisk, hvorefter de blev ringet op af EVA som i et kort telefoninterview indhentede testpersonernes kommentarer og forslag til spørgeskemaet. Testpersonerne blev bedt om at vurdere om de spørgsmål, svarkategorier og begreber der blev anvendt i spørgeskemaet, var relevante, forståelige og dækkende.

Projektgruppen justerede spørgeskemaet på baggrund af en samlet vurdering af de indkomne kommentarer.

Stikprøvegrundlag, stikprøveudtræk og praktisk gennemførelse af spørgeskemaundersøgelsen
Spørgeskemaundersøgelsen blev gennemført som en repræsentativ undersøgelse blandt uddannede lærere i folkeskolen.

Danmarks Statistik identificerede den samlede population på baggrund af registerdata og udtrak stikprøven for EVA. Der blev først udtrukket personer med discokode 233110 (Undervisning i folkeskoler, ekskl. børnehaveklasse) og branchekode 85.20.10 (Folkeskoler og lignende). Heraf blev de personer der har den juridiske funktionskode "kommunal", udtrukket. Den samlede population blev estimeret til 28.021 personer.

Den samlede populationsstørrelse er imidlertid behæftet med to usikkerhedsmomenter. For det første var registrene på undersøgelsestidspunktet senest opdateret i november 2009. Det betød at personerne ikke med sikkerhed ville være i ansættelse på undersøgelsestidspunktet. For det andet omfatter branchekoden også ansatte på privatskoler, og Danmarks Statistik kunne ikke garantere at det ville være muligt at identificere alle privatskoleansatte og udelukke dem fra populationen. Som følge af dette indsatte EVA et screenings spørgsmål i starten af spørgeskemaet for at sikre at de indkomne besvarelser var fra uddannede lærere der var ansat i folkeskolen på undersøgelsestidspunktet.

Danmarks Statistik udsendte invitationer til at deltage i spørgeskemaundersøgelsen til 1.180 lærere. Fordelingen på de udvalgte baggrundsvariable i den samlede population og stikprøven er vist i tabel 1.

Tabel 1
Populations- og stikprøvestørrelse

Variabel	Andel (samlet population), N = 28.021	Andel (stikprøve), n = 1.180
Køn		
Mænd	7.768 (28 %)	321 (27 %)
Kvinder	20.253 (72 %)	859 (73 %)
Alder		
-24 år	42 (0 %)	2 (0 %)
25-34 år	9.104 (32 %)	384 (33 %)
35-44 år	11.831 (42 %)	496 (42 %)
45-54 år	4.725 (17 %)	207 (18 %)
55-64 år	2.177 (8 %)	88 (8 %)
65-74 år	142 (1 %)	3 (0 %)

Kilde: Danmarks Statistik.

De udtrukne personer modtog et brev med posten hvori der var et link til det elektroniske spørgeskema. Rykkerproceduren bestod i første omgang af et skriftligt påmindelsesbrev der også var vedlagt et spørgeskema i papirform med tilhørende svarkuvert. Dette brev blev fulgt op af en telefonisk rykkerrunde hvor personerne igen blev opfordret til at svare via internettet eller det trykte spørgeskema. De personer som kun var villige til at svare via telefon, fik mulighed for dette.

Svarprocent og bortfald

Danmarks Statistik registrerede i alt 586 besvarelser. På baggrund af screeningsspørgsmålene reducerede Danmarks Statistik nettostikprøven fra 1.180 til 1.015 personer. EVA rensede efterfølgende stikprøven til 959 personer. Den beregnede svarprocent er 61. Vi må dog antage at der blandt de personer der ikke har svaret, er både privatskoleansatte lærere og lærere der ikke er i ansættelse på undersøgelsestidspunktet. Vi forventer derfor at den reelle svarprocent er lidt højere end 61.

Vi har foretaget en analyse med henblik på at vurdere om de respondenter der har besvaret spørgeskemaet, adskiller sig fra de personer der ikke har besvaret spørgeskemaet. Det undersøgte vi ved at sammenholde fordelingen af de indkomne svar med fordelingen af bortfaldet på variablene køn og alder.

Tabel 2**Bortfaldsanalyse for undersøgelsen blandt uddannede lærere ansat i folkeskolen* – køn og alder**

Variabel	Andel (stikprøve), n = 1.015	Andel (besvarelser), n = 586
Køn		
Mænd	288 (28 %)	157 (27 %)
Kvinder	727 (72 %)	429 (73 %)
Alder		
-29 år	99 (10 %)	54 (9 %)
30-34 år	215 (21 %)	118 (21 %)
35-39 år	247 (24 %)	148 (25 %)
40+ år	454 (45 %)	266 (45 %)

Kilde: Danmarks Statistik.

*EVA har gennemført bortfaldsanalysen på baggrund af Danmark Statistiks nettostikprøve.

Bortfaldsanalysen viser at der stort set er sammenfald mellem besvarelserne fordelt på køn og alder. En chi i anden-test viste desuden at der ikke er signifikant forskel på fordelingen af stikprøven og respondentgruppen på disse variable.

Analyse af data

Analysen af de indkomne besvarelser er baseret på frekvenstabeller over samtlige spørgsmål. Derudover er der foretaget kryds med relevante baggrundsvariable. Krydsene er foretaget med udgangspunkt i projektgruppens diskussion af interessante resultater fra undersøgelsen på basis af frekvenstabellerne og bidrager dermed til at identificere eventuelle sammenhænge mellem respondenternes svar på forskellige spørgsmål.

Alle krydstabeller underkastes en chi i anden-test for at undersøge om der er signifikant sammenhæng mellem variablene i krydstabellerne. Når forskelle i svarfordelingen mellem forskellige grupper beskrives i rapporten, er det som udgangspunkt fordi der er en signifikant forskel mellem gruppernes besvarelser.

Litteratur

Danmarks Evalueringsinstitut 2004: *Undervisningsdifferentiering i folkeskolen.*

Danmarks Evalueringsinstitut 2006: *Skoleledelse i folkeskolen.*

Danmarks Evalueringsinstitut 2008: *Arbejdet med elevplaner. En national undersøgelse af erfaringer.*

Danmarks Evalueringsinstitut 2009a: *Alsidig udvikling i folkeskolen. Undersøgelse af seks skolars arbejde med at fremme elevernes alsidige udvikling.*

Danmarks Evalueringsinstitut 2009b: *Særlige ressourcepersoner i folkeskolen.*

Danmarks Evalueringsinstitut 2009c: *Undervisningsmidler i folkeskolen. Undersøgelse af lærernes valg og brug af undervisningsmidler.*

Danmarks Evalueringsinstitut 2011: *Ny lærer. En evaluering af nyuddannede læreres møde med folkeskolen.*

Egelund, Niels 2010: *Elevdifferentiering og undervisningsdifferentiering – en indledning. I: Niels Egelund (red.) 2010: Undervisningsdifferentiering. Status og fremblik.* Dafolo.

Hattie, John 2009: *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement.* Routledge.

Nordahl, Thomas 2010: *LP-modellen og undervisningsdifferentiering. I: Niels Egelund (red.) 2010: Undervisningsdifferentiering. Status og fremblik.* Dafolo.

Rasmussen, Jens 2009: *Intelligent undervisningsdifferentiering.* Kronik på hjemmesiden www.folkeskolen.dk, tirsdag den 8. december 2009.

<http://www.folkeskolen.dk/ObjectShow.aspx?ObjectId=60506>

Rasmussen, Jens 2010: Undervisningsdifferentiering i enhedsskolen. I: Niels Egelund (red.) 2010: *Undervisningsdifferentiering. Status og fremblik*. Dafolo.

SFI 2003: Hvad kan børn svare på? – om børn som respondenter i kvantitative spørgeskemaundersøgelser (2003).

Tomlinson, Carol Ann 2001 (2. udgave): *How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classrooms*. Pearson Merrill Prentice Hall.

Uddannelsesstyrelsen 2004: *OECD-rapport om grundskolen i Danmark – 2004*. Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie nr. 5 – 2004.

Weinert, F.E. og Helmke, A. 1997: Theoretischer Ertrag und praktischer Nutzen der Scholastikstudie zur Entwicklung im Grundschulalter. I: Weinert, F.E. og Helmke, A. (red.): *Entwicklung im Grundschulalter*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.