

Undervisningsdifferen- tivering i folkeskolen

Brugerundersøgelser blandt dansklærere på
mellemtrinnet

Undervisningsdifferen- tivering i folkeskolen

Brugerundersøgelser blandt dansklærere på
mellemtrinnet

2004

**Undervisningsdifferentiering
i folkeskolen**

© 2004 Danmarks Evalueringsinstitut
Trykt hos Vester Kopi

Eftertryk med kildeangivelse er tilladt

Bemærk:
Danmarks Evalueringsinstitut sætter
komma efter Dansk Sprognævns
anbefalinger.

Bestilles hos:
Danmark.dk's netboghandel
Telefon 1881
www.danmark.dk/netboghandel

Kr. 45,- inkl. moms

ISBN 87-7958-180-3

Danmarks Evalueringsinstitut

Evaluering af undervisnings- differentiering i folkeskolen

Brugerundersøgelse

April 2004



1.	BAGGRUND.....	1
1.1	Fremgangsmåde	1
1.2	Læsevejledning.....	2
2.	SAMMENFATNING	3
3.	RESULTATER FRA SPØRGESKEMAUNDERSØGELSEN	5
3.1	Forståelse af begrebet undervisningsdifferentiering	5
3.1.1	Opsamling.....	7
3.2	Rammer og vilkår for undervisningsdifferentiering.....	8
3.2.1	De fysiske rammer.....	11
3.2.2	Ressourcer til rådighed for undervisning.....	12
3.2.3	Klassens sammensætning	13
3.2.4	Uddannelsesmæssige ressourcer.....	15
3.2.5	Opsamling.....	17
3.3	Tilrettelæggelse og samarbejde.....	18
3.3.1	Opsamling.....	21
3.4	Den løbende evaluering af undervisningen.....	22
3.4.1	Evalueringsformer	23
3.4.2	Kendskabet til eleverne	25
3.4.3	Opsamling.....	27
3.5	Praksis i forhold til undervisningsdifferentiering.....	27
3.5.1	Opsamling.....	31
3.6	Betydende forhold for undervisningsdifferentiering.....	31
3.6.1	Faktoranalyse af praksis i forhold til undervisningsdifferentiering.....	31
3.6.2	Analyse af forhold med betydning for undervisningsdifferentiering.....	33
3.6.3	Opsamling.....	36
4.	METODE.....	37
4.1	Beskrivelse af respondenterne.....	37
4.2	Bemærkninger til de multivariate analyser	39
4.3	Den metodiske tilgangsvinkel	41
4.3.1	Kvalitativ forundersøgelse.....	41
4.3.2	Kvantitativ undersøgelse	42
4.3.3	Vurdering af fremgangsmåden	43

1. **BAGGRUND**

Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) har bedt NIRAS Konsulenterne om at gennemføre en spørgeskemaundersøgelse blandt dansklærere i forbindelse med en evaluering af undervisningsdifferentiering i folkeskolen.

Spørgeskemaundersøgelsen skal fungere som en del af dokumentationen i forbindelse med EVA's evaluering af undervisningsdifferentiering i faget dansk i folkeskolens 4. til 6. klasse.

Formålet med evalueringen er at undersøge, hvordan princippet om undervisningsdifferentiering er udmøntet i praksis samt hvilke muligheder og barrierer, der er for en undervisning, der tager udgangspunkt i den enkelte elevs behov og forudsætninger.

Formålet med spørgeskemaundersøgelsen blandt dansklærerne er at undersøge dansklærernes:

- Opfattelse af undervisningsdifferentiering
- Vurdering af egne muligheder for at tilrettelægge en differentieret undervisning
- Syn på skolens og undervisningens rammer i forhold til at kunne differentiere deres undervisning

Undersøgelsen er gennemført blandt dansklærere, som underviser i 4., 5. og 6. klasse i den almindelige folkeskole.

1.1 **Fremgangsmåde**

Som forberedelse til spørgeskemaundersøgelsen blev der indledningsvis gennemført et fokusgruppeinterview med dansklærere, som underviser i 4., 5. og 6. klasse.

Formålet med interviewet var at uddybe, nuancere og validere spørgeskemaet inden udsendelse. Interviewet indgår således ikke i datagrundlaget for denne rapport.

Spørgeskemaundersøgelsen er gennemført blandt en stikprøve på cirka 1.000 dansklærere, som underviser i 4., 5. og 6. klasse i den almindelige folkeskole. De cirka 1.000 lærere repræsenterer i alt 400 forskellige skoler.

Når det præcise antal mulige respondenter ikke kendes, skyldes det, at der ikke foreligger opgørelser over, hvilke lærere der underviser i dansk i 4., 5. og 6. klasse på de udtrukne skoler.

Det er skoleledelsen på de enkelte skoler, der efter anvisninger fra NIRAS Konsulenterne har varetaget udvælgelsen og fordelingen af spørgeskemaer. Antallet af deltagende lærere pr. skole blev estimeret ud fra skolens størrelse målt i forhold til antallet af elever.

Der er indkommet besvarelser fra i alt 545 lærere fra 285 forskellige skoler. Disse besvarelser udgør datagrundlaget for denne rapport.

En nærmere redegørelse for metoden er at finde i kapitel 4.

1.2

Læsevejledning

Kapitel 1 beskriver baggrund og formål med undersøgelsen.

I *kapitel 2* gengives de væsentligste resultater fra undersøgelsen.

I *kapitel 3* gennemgås og analyseres resultaterne fra undersøgelsen.

Kapitel 4 giver en nærmere gennemgang af den anvendte metode samt en beskrivelse af lærerne i undersøgelsen.

2. SAMMENFATNING

I det følgende fremhæves udvalgte resultater fra spørgeskemaundersøgelsen. Spørgeskemaet er besvaret af i alt 541 lærere fordelt på 285 skoler.

De undervisningsformer, som stort set alle lærere anvender hyppigst, er samlet klasseundervisning og temapræget undervisning. Stort set samtlige lærere oplever, at det i nogen grad eller i høj grad er muligt at anvende undervisningsdifferentiering i forbindelse med disse undervisningsformer.

Samlet set vurderer 94% af lærerne, at de i nogen grad eller i høj grad underviser differentieret. De elementer, som lærerne især anvender, når de undervisningsdifferentierer, er niveauet, undervisningsstrukturene og materialerne.

98% er overvejende enige eller enige i, at undervisning skal være differentieret. Samtidig er der blandt lærerne enighed om, at det gennem differentieret undervisning er muligt at tage hensyn til både fagligt stærke elever, elever på mellemniveau og fagligt svage elever.

38% af lærerne angiver, at skemaet er fastlagt for hele året, mens 43% arbejder med fleksibelt skema i mindre perioder af året. 19% arbejder med fleksibelt skema for store dele af året eller hele året.

93% af lærerne oplever, at de fysiske rammer i nogen grad eller i høj grad har betydning for at kunne gennemføre undervisningsdifferentiering. I den sammenhæng er det væsentligt at bemærke, at 59% oplever, at de fysiske rammer på deres skole i ringe grad eller slet ikke støtter op om undervisningsdifferentiering.

I forhold til ressourcer til rådighed for undervisning oplever 65% af lærerne, at omfanget af lærertimer til rådighed for deres undervisning i ringe grad eller slet ikke støtter op om undervisningsdifferentiering, mens 32% oplever, at det i nogen grad eller i høj grad er tilfældet.

Hvad angår klassens sammensætning, er det især lærere, der oplever en høj klassekvotient, en stor faglig spredning og meget uro i klassen, der vurderer, at disse faktorer kan hæmme muligheden for undervisningsdifferentiering.

84% af lærerne vurderer, at deres egne kompetencer enten er overvejende tilstrækkelige eller tilstrækkelige i forhold til at kunne gennemføre en differentieret undervisning, mens 13% vurderer, at deres kompetencer er overvejende utilstrækkelige eller utilstrækkelige.

3. **RESULTATER FRA SPØRGESKEMAUNDERSØGELSEN**

I det følgende kapitel gennemgås og analyseres resultaterne fra spørgeskemaundersøgelsen. Lærerne blev ved besvarelsen af spørgeskemaet bedt om at tage udgangspunkt i deres arbejde som dansklærere i en klasse på 4., 5. eller 6. klassetrin. Såfremt de underviser flere klasser på disse klassetrin, blev de bedt om at tage udgangspunkt i praksis i den klasse, som de har størst tilknytning til – dvs. læser flest timer med.

Som det fremgår af kapitel 4, har 35% besvaret spørgeskemaet ud fra deres praksis i forbindelse med undervisning på 4. klassetrin, 33% på 5. klassetrin og 31% på 6. klassetrin. 31% af lærerne i undersøgelsen repræsenterer skoler med op til 300 elever, 40% repræsenterer skoler med 301 til 500 elever og 30% skoler med over 500 elever. 14% af lærerne i undersøgelsen er mænd, 86% er kvinder. Den gennemsnitlige alder er 46 år, og den gennemsnitlige anciennitet som lærer er 19 år. For en nærmere karakteristik af lærerne i undersøgelsen henvises til kapitel 4.

3.1 **Forståelse af begrebet undervisningsdifferentiering**

I dette indledende afsnit rettes fokus mod lærernes forståelse af begrebet undervisningsdifferentiering. Lærerne blev i den forbindelse spurgt, hvorvidt de personligt oplever at have en klar forståelse af begrebet undervisningsdifferentiering.

Tabel 3-1: I hvilken grad oplever du personligt, at du har en klar forståelse af begrebet undervisningsdifferentiering?

n = 537

	Andel
Slet ikke	0%
I ringe grad	0%
I nogen grad	36%
I høj grad	63%
Ved ikke	0%
I alt	100%¹

¹ På grund af afrunding summerer ikke alle tabeller til 100%. Når der i samtlige tabeller står 100%, er det for at angive procentueringsretningen.

Som det fremgår af ovenstående tabel, giver 36% udtryk for, at de i nogen grad har en klar forståelse af begrebet undervisningsdifferentiering, mens 63% i høj grad oplever at have en klar forståelse af begrebet.

Lærerne i undersøgelsen blev endvidere spurgt, hvorvidt de oplever et behov for en nærmere konkretisering af begrebet undervisningsdifferentiering. Muligvis som følge af ovenstående forståelse af begrebet undervisningsdifferentiering vurderer 78%, at de ikke har et behov for en nærmere konkretisering af begrebet.

Tabel 3-2: Har du behov for en nærmere konkretisering af begrebet undervisningsdifferentiering?

n = 536

	Andel
Ja	14%
Nej	78%
Ved ikke	7%
I alt	100%

De 14%, der oplever et behov for en nærmere konkretisering af begrebet undervisningsdifferentiering, blev spurgt om, hvorfra denne konkretisering skal komme. Som det fremgår af nedenstående tabel, peger 64% på, at konkretiseringen skal komme fra Undervisningsministeriet. 55% peger på skolen, mens 47% peger på kommunen.

Tabel 3-3: Hvilken skal konkretiseringen komme fra?

n = 74. Der kunne afgives flere svar.

	Andel
Undervisningsministeriet	64%
Kommunen	47%
Skolen	55%

Lærerne i undersøgelsen blev også bedt om at vurdere, hvorvidt de mener, at undervisning skal være differentieret. Som det fremgår af nedenstående tabel, er der enighed om, at undervisningen skal være differentieret. 56% erklærer sig overvejende enige i, at undervisningen skal være differentieret, mens 42% erklærer sig enige.

Tabel 3-4: Er du overvejende enig eller uenig i, at undervisning skal være differentieret?

n = 537

	Andel
Uenig	0 %
Overvejende uenig	2 %
Overvejende enig	56 %
Enig	42 %
I alt	100 %

En videre analyse viser, at de lærere, der arbejder på skoler, hvor skemaet er fleksibelt i store dele af året eller hele året, i højere grad erklærer sig enige i, at undervisningen skal være differentieret.² Eksempelvis er 63% af lærerne, der arbejder på skoler, hvor skemaet er fleksibelt hele året, enige i, at undervisningen skal være differentieret. Den tilsvarende andel blandt lærere på skoler, hvor hele årsskemaet er fastlagt, er 38%

Nedenstående tabel viser, at mens henholdsvis 95% og 97% mener, at det gennem differentieret undervisning er muligt at tage hensyn til behov og forudsætninger hos fagligt stærke elever og elever på middelniveau, mener 88%, at det samme gør sig gældende i forhold de fagligt svage elever.

I forbindelse med sidstnævnte gruppe skal nævnes, at 12% mener, at det i ringe grad eller slet ikke er muligt at tage hensyn til behov og forudsætninger i forhold de fagligt svage elever.

Tabel 3-5: I hvilken grad mener du det gennem differentieret undervisning er muligt at tage hensyn til behov og forudsætninger hos...?

	<i>Slet ikke</i>	<i>I ringe grad</i>	<i>I nogen grad</i>	<i>I høj grad</i>	I alt
... fagligt stærke elever? (n = 540)	1%	5%	47%	48%	100%
... elever på middelniveau? (n = 537)	1%	2%	54%	43%	100%
... de fagligt svage elever? (n = 541)	1%	11%	47%	41%	100%

3.1.1

Opsamling

Ovenstående afsnit viste, at lærerne i undersøgelsen oplever, at de har en klar forståelse af begrebet undervisningsdifferentiering. Der er endvidere enighed om, at undervisning skal være differentieret. 98% er overvejende enige eller enige i, at undervisningen skal være differentieret. Samtidig er der blandt lærer-

² I løbet af rapporten nævnes kun de sammenhænge, der har vist sig at være statistisk signifikante.

ne enighed om, at det gennem differentieret undervisning er muligt at tage hensyn til både fagligt stærke elever, elever på middelniveau og fagligt svage elever.

3.2 **Rammer og vilkår for undervisningsdifferentiering**

I foregående afsnit var fokus på lærernes forståelse af begrebet undervisningsdifferentiering. I dette afsnit vil der blive set nærmere på rammer og vilkår, som lærerne oplever dem i forhold til differentieret undervisning.

Tabel 3-6 viser, at rammerne for lærerne for at tilrettelægge danskundervisningen er forskellige. 38% af lærerne angiver, at skemaet er fastlagt for hele året, mens 43% arbejder med fleksibelt skema i mindre perioder af året. 8% arbejder med fleksibelt skema i store dele af året, mens det for 11% gælder, at hele årsskemaet er fleksibelt.

Tabel 3-6: Hvilket af følgende udsagn beskriver bedst rammerne for din nuværende mulighed for at tilrettelægge din danskundervisning på mellemtrinnet (4. til 6. klassetrin)?

n = 537

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

11% af lærerne er bekendte med, at kommunen har udarbejdet centrale målsætninger for undervisningsdifferentiering, mens 43% ikke er bekendte med, hvorvidt der foreligger centrale målsætninger for undervisningsdifferentiering fra kommunen. 46% oplever ikke, at kommunen har udarbejdet centrale målsætninger, jf. tabel 3-7.

Tabel 3-7: Har kommunen udarbejdet centrale målsætninger for undervisningsdifferentiering?

n = 537

	<i>Andel</i>
Ja	11%
Nej	46%
Ved ikke	43%
I alt	100%

En videre analyse viser, at især de yngre lærere ikke er bekendte med, hvorvidt kommunen har udarbejdet centrale målsætninger for undervisningsdifferentiering. Eksempelvis svarer 64% af lærerne under 36 år, at de ikke ved, om kommunen har udarbejdet centrale målsætninger. Blandt lærerne over 55 år er den tilsvarende andel 29%.

Analysen viser endvidere, at det især er lærere fra større skoler – dvs. over 500 elever – der ikke er bekendte med, hvorvidt der foreligger centrale målsætninger for undervisningsdifferentiering fra kommunen. Således er 54% af lærerne fra skoler med over 500 elever ikke bekendte med, hvorvidt der foreligger centrale målsætninger for undervisningsdifferentiering fra kommunen.

Andelen på 46%, der ikke oplever, at kommunen har udarbejdet centrale målsætninger, blev efterfølgende spurgt, hvorvidt fraværet af målsætninger fra kommunen har betydning for deres mulighed for at gennemføre undervisningsdifferentiering.

Som det fremgår af nedenstående tabel, mener 84% ikke, at de manglende målsætninger har betydning for deres mulighed for at gennemføre undervisningsdifferentiering, mens 8% mener, at det svækker deres mulighed.

Tabel 3-8: Har fraværet af målsætninger fra kommunen for undervisningsdifferentiering en praktisk betydning for om du kan gennemføre en differentieret undervisning?

n = 248

	<i>Andel</i>
Ja, det har en negativ betydning	8%
Nej, det har ingen betydning	84%
Ja, det har en positiv betydning	0%
Ved ikke	8%
I alt	100%

Andelen på 11%, der oplever, at kommunen har udarbejdet centrale målsætninger, blev efterfølgende spurgt om kvaliteten af målsætningerne og målsætningernes betydning for muligheden for at gennemføre undervisningsdifferentiering.

81% vurderer, at kvaliteten af målsætningerne fra kommunen for undervisningsdifferentiering er overvejende god eller god, mens 11% finder kvaliteten overvejende ringe eller ringe.

Tabel 3-9: Hvorledes vurderer du kvaliteten af målsætningerne fra kommunen for undervisningsdifferentiering?

n = 55

	<i>Andel</i>
Ringe	2%
Overvejende ringe	9%
Overvejende god	58%
God	23%
Ved ikke	7%
I alt	100%

60% vurderer, at kommunens målsætninger for undervisningsdifferentiering ikke har praktisk betydning for, hvorvidt de kan gennemføre en differentieret undervisning, mens 27% vurderer, at målsætningerne har en positiv betydning.

Tabel 3-10 Har målsætningerne fra kommunen for undervisningsdifferentiering en praktisk betydning for om du kan gennemføre en differentieret undervisning?

n = 55

	<i>Andel</i>
Ja, det har en negativ betydning	0%
Nej, det har ingen betydning	60%
Ja, det har en positiv betydning	27%
Ved ikke	13%
I alt	100%

Ifølge 13% af lærerne er der på deres skole udarbejdet mål for undervisningsdifferentiering, mens 69% ikke mener, at det er tilfældet. 19% er ikke bekendte med, om skolen har udarbejdet mål for undervisningsdifferentiering.

Tabel 3-11: Har din skole udarbejdet mål for undervisningsdifferentiering?

n = 537

	Andel
Ja	13%
Nej	69%
Ved ikke	19%
I alt	100%

En analyse af baggrundsdata viser, at det især er de yngre lærere, der ikke er bekendte med, om skolen har udarbejdet mål for undervisningsdifferentiering. Eksempelvis svarer 35% af lærerne under 36 år, at de ikke er bekendte med, om skolen har udarbejdet mål for undervisningsdifferentiering. Til sammenligning er den tilsvarende andel blandt lærere over 55 år 12%.

De 69%, der ikke mener, at deres skole udarbejdet mål for undervisningsdifferentiering, blev spurgt, hvorvidt fraværet af mål fra skolen har en praktisk betydning for, om de kan gennemføre en differentieret undervisning. Til det svarer 88%, at fraværet af mål fra skolen ingen betydning har for deres mulighed for at kunne gennemføre en differentieret undervisning. 11% vurderer, at det svækker deres mulighed for at kunne gennemføre en differentieret undervisning.

Tabel 3-12: Har fraværet af mål fra skolen for undervisningsdifferentiering en praktisk betydning for om du kan gennemføre en differentieret undervisning?

n = 361

	Andel
Ja, det har en negativ betydning	11%
Nej, det har ingen betydning	88%
Ja, det har en positiv betydning	1%
I alt	100%

Blandt de 13%, der oplever, at deres skole har mål for undervisningsdifferentiering, mener 45%, at målene ingen betydning har for deres mulighed for at kunne gennemføre en differentieret undervisning. 53% mener, at målene har en positiv betydning.

Tabel 3-13: Har målene fra skolen for undervisningsdifferentiering en praktisk betydning for om du kan gennemføre en differentieret undervisning?

n = 64

	<i>Andel</i>
Ja, det har en negativ betydning	2%
Nej, det har ingen betydning	45%
Ja, det har en positiv betydning	53%
I alt	100%

3.2.1 *De fysiske rammer*

Lærerne i undersøgelsen blev også bedt om at forholde sig til, hvorvidt de fysiske rammer har betydning for at kunne gennemføre undervisningsdifferentiering.

Som det fremgår af tabel 3-14 på næste side, oplever 93% af lærerne, at de fysiske rammer i nogen grad eller i høj grad har betydning for at kunne gennemføre undervisningsdifferentiering.

Mens stort set alle lærere således tillægger de fysiske rammer betydning for at kunne gennemføre undervisningsdifferentiering, oplever 59%, at de fysiske

rammer på deres skole i ringe grad eller slet ikke støtter op om undervisningsdifferentiering. 39% oplever, at de fysiske rammer i nogen grad eller i høj grad støtter op om undervisningsdifferentiering.

Tabel 3-14: I hvilken grad oplever du...

	<i>Slet ikke</i>	<i>I ringe grad</i>	<i>I nogen grad</i>	<i>I høj grad</i>	<i>Ved ikke</i>	I alt
... at de fysiske rammer har betydning for at kunne gennemføre undervisningsdifferentiering? (n = 540)	1%	5%	31%	62%	1%	100%
... at de fysiske rammer på din skole støtter op om undervisningsdifferentiering? (n = 531)	12%	47%	32%	7%	2%	100%

3.2.2

Ressourcer til rådighed for undervisning

Som det fremgår af nedenstående tabel, oplever 69% af lærerne, at de undervisningsmaterialer, der er tilgængelige for deres undervisning, i nogen grad eller i høj grad støtter op om undervisningsdifferentiering. 31% oplever, at undervisningsmaterialerne i ringe grad eller slet ikke støtter op om undervisningsdifferentiering.

Tabel 3-15: I hvilken grad oplever du...

	<i>Slet ikke</i>	<i>I ringe grad</i>	<i>I nogen grad</i>	<i>I høj grad</i>	<i>Ved ikke</i>	I alt
... at undervisningsmaterialerne, der er tilgængelige for din undervisning, støtter op om undervisningsdifferentiering? (n = 539)	3%	28%	59%	10%	1%	100%
... at ressourcerne til anskaffelse af undervisningsmaterialer for din undervisning støtter op om undervisningsdifferentiering? (n = 540)	5%	33%	47%	14%	1%	100%
... at omfanget af læretimer til rådighed for din undervisning støtter op om undervisningsdifferentiering? (n = 539)	12%	53%	27%	5%	2%	100%

61% af lærerne oplever, at ressourcerne til anskaffelse af undervisningsmaterialer for deres undervisning i nogen grad eller i høj grad støtter op om undervisningsdifferentiering, mens 38% i ringe grad eller slet ikke oplever, at det er tilfældet.

65% af lærerne oplever, at omfanget af læretimer til rådighed for deres undervisning i ringe grad eller slet ikke støtter op om undervisningsdifferentiering, mens 32% oplever, at det i nogen grad eller i høj grad er tilfældet.

3.2.3 *Klassens sammensætning*

Lærerne i undersøgelsen blev bedt om at vurdere, hvorvidt klassens sammensætning, herunder andelen af tosprogede børn, klassekvotienten osv., hæmmer muligheden for undervisningsdifferentiering.

I nedenstående tabel er der alene taget udgangspunkt i de lærere, der har angivet, at det konkrete karakteristikum er relevant i forhold til deres klasse. Det vil sige, at det i forhold til fx stor faglig spredning alene er de lærere, der oplever stor faglig spredning i deres klasse, der har svaret på spørgsmålet om, hvorvidt den faglige spredning i klassen hæmmer muligheden for undervisningsdifferentiering.

Tabel 3-16: I hvilken grad vurderer du...

	<i>Slet ikke</i>	<i>I ringe grad</i>	<i>I nogen grad</i>	<i>I høj grad</i>	I alt
... at de mange tosprogede børn i din klasse er med til at hæmme muligheden for undervisningsdifferentiering? (n = 152)	47%	35%	15%	3%	100%
... at den høje klassekvotient i din klasse er med til at hæmme muligheden for undervisningsdifferentiering? (n = 337)	21%	18%	39%	21%	100%
... at den store faglige spredning i din klasse er med til at hæmme muligheden for undervisningsdifferentiering? (n = 492)	18%	33%	38%	12%	100%
... at den store faglige homogenitet i din klasse er med til at hæmme muligheden for undervisningsdifferentiering? (n = 227)	45%	37%	16%	4%	100%
... at den meget uro i din klasse er med til at hæmme muligheden for undervisningsdifferentiering? (n = 349)	19%	36%	35%	11%	100%
... at mange børn med behov for specialundervisning i din klasse er med til at hæmme muligheden for undervisningsdifferentiering (n = 341)	25%	42%	24%	8%	100%

Blandt de lærere, der oplever, at der er mange tosprogede elever i deres klasse, vurderer 18%, at dette forhold i nogen eller i høj grad er med til at hæmme undervisningsdifferentiering. 82% vurderer, at andelen af tosprogede elever i ringe grad eller slet ikke er med til at hæmme muligheden for undervisningsdifferentiering.

60% af de lærere, der oplever en høj klassekvotient, vurderer, at klassekvotienten i nogen grad eller i høj grad er med til at hæmme muligheden for undervisningsdifferentiering, mens 39% vurderer, at den høje klassekvotient i ringe grad eller slet ikke er med til at hæmme muligheden for undervisningsdifferentiering.

En videre analyse viser, at det især er lærere, der oplever, at deres klasse i nogen grad eller i høj grad er urolig, der vurderer, at den høje klassekvotient er med til at hæmme muligheden for undervisningsdifferentiering. Eksempelvis vurderer 75% af lærerne, hvis klasse i høj grad er urolig, at den høje klassekvotient er med til at hæmme muligheden for undervisningsdifferentiering. Blandt lærere, hvis klasse slet ikke er urolig, er den tilsvarende andel 35%.

Spørgsmålet om, hvorvidt en faglig spredning i klassen er med til at hæmme muligheden for undervisningsdifferentiering, deler de lærere, der har svaret, i to lige store dele. 50% vurderer, at den store faglige spredning i nogen grad eller i høj grad er med til at hæmme muligheden for undervisningsdifferentiering, mens 51% vurderer, at det i ringe grad eller slet ikke er tilfældet.

En videre analyse viser en tendens til, at især yngre lærere vurderer, at den store faglige spredning i nogen grad eller i høj grad er med til at hæmme muligheden for undervisningsdifferentiering. 66% af lærerne under 36 år vurderer, at den store faglige spredning i nogen grad eller i høj grad er med til at hæmme muligheden for undervisningsdifferentiering. Den tilsvarende andel blandt lærere over 55 år er 49%. Analysen viser også, at jo flere elever der er i klassen, i jo højere grad vurderer lærerne, at den faglige spredning er med til at hæmme muligheden for undervisningsdifferentiering. Et svarende billede tegner sig i forhold til uro i klassen. Jo mere urolig klassen er, i jo højere grad vurderer lærerne, at den faglige spredning er med til at hæmme muligheden for undervisningsdifferentiering. 39% af lærerne, hvis klasse slet ikke er urolig, vurderer, at den faglige spredning i nogen grad eller i høj grad er med til at hæmme muligheden for undervisningsdifferentiering. Blandt lærere, hvis klasse i høj grad er urolig, er den tilsvarende andel 60%.

Blandt de lærere, der oplever en stor faglig homogenitet i deres klasse, vurderer 20%, at dette forhold i nogen eller i høj grad er med til at hæmme undervisningsdifferentieringen. 82% vurderer, at den store faglige homogenitet i deres

klasse i ringe grad eller slet ikke er med til at hæmme muligheden for undervisningsdifferentiering.

46% af de lærere, der oplever megen uro i deres klasse, vurderer, at det i nogen grad eller i høj grad er med til at hæmme muligheden for undervisningsdifferentiering, mens 55% vurderer, at uroen i klassen i ringe grad eller slet ikke er med til at hæmme muligheden for undervisningsdifferentiering.

En videre analyse viser, at især de yngre lærere vurderer, at uroen i klassen i ringe er med til at hæmme muligheden for undervisningsdifferentiering. 61% af lærerne under 36 år vurderer, at uroen i klassen i ringe grad er med til at hæmme muligheden for undervisningsdifferentiering. Blandt lærere over 55 år er den tilsvarende andel 41%. Analysen viser også, at jo flere elever i klassen, der modtager specialundervisning, i jo højere grad vurderer lærerne, at uroen i klassen er med til at hæmme muligheden for undervisningsdifferentiering.

Blandt de lærere, der oplever mange elever med behov for specialundervisning i deres klasse, vurderer 32%, at dette forhold i nogen eller i høj grad er med til at hæmme undervisningsdifferentiering. 67% vurderer, at mange elever med behov for specialundervisning i deres klasse i ringe grad eller slet ikke er med til at hæmme muligheden for undervisningsdifferentiering.

3.2.4 *Uddannelsesmæssige ressourcer*

I forbindelse med de uddannelsesmæssige ressourcer blev lærerne i undersøgelsen indledningsvis bedt om at vurdere deres egne kompetencer i forhold til at kunne gennemføre en differentieret undervisning.

Tabel 3-17: Hvorledes vurderer du dine egne kompetencer i forhold til at kunne gennemføre en differentieret undervisning?

n = 538

	<i>Andel</i>
Utilstrækkelige	1%
Overvejende utilstrækkelige	12%
Overvejende tilstrækkelige	67%
Tilstrækkelige	17%
Ved ikke	3%
I alt	100%

Som det fremgår af ovenstående figur, vurderer 84% af lærerne, at deres egne kompetencer enten er overvejende tilstrækkelige eller tilstrækkelige i forhold til at kunne gennemføre en differentieret undervisning, mens 13% vurderer, at deres kompetencer er overvejende utilstrækkelige eller utilstrækkelige.

En videre analyse viser en mindre tendens til, at lærere med færre års erfaring i mindre omfang vurderer, at deres egne kompetencer enten er overvejende tilstrækkelige eller tilstrækkelige i forhold til at kunne gennemføre en differentieret undervisning. Eksempelvis vurderer 74% af lærerne med under fem års erfaring, at deres egne kompetencer enten er overvejende tilstrækkelige eller tilstrækkelige. Den tilsvarende andel blandt lærere med over 30 års erfaring er 86%

37% har deltaget i kurser eller anden form for efteruddannelse i forhold til at gennemføre undervisningsdifferentiering, mens 61% ikke har. Måske ikke overraskende viser en analyse af baggrundsdata, at det især er lærere med flere års erfaring, der har deltaget i efteruddannelse i forhold til at gennemføre undervisningsdifferentiering. 10% af lærerne med under fem års erfaring har deltaget i kurser eller anden form for efteruddannelse i forhold til at gennemføre undervisningsdifferentiering. Blandt lærere med over 30 års erfaring er andelen 55%.

Tabel 3-18: Har du deltaget i kurser eller anden form for efteruddannelse i forhold til at gennemføre undervisningsdifferentiering?

n = 538

	<i>Andel</i>
Ja	37%
Nej	61%
Ved ikke	2%
I alt	100%

Ifølge 72% af lærerne har deres skole ikke en efteruddannelsesplan, hvor undervisningsdifferentiering indgår, mens det er tilfældet for 6%. 23% er ikke bekendte med, hvorvidt deres skole har en efteruddannelsesplan, hvor undervisningsdifferentiering indgår.

Tabel 3-19: Har din skole en efteruddannelsesplan, hvor undervisningsdifferentiering indgår?

n=537

	Andel
Ja	6%
Nej	72%
Ved ikke	23%
I alt	100%

En videre analyse viser, at det især er yngre lærere, der ikke er bekendte med, hvorvidt deres skole har en efteruddannelsesplan, hvor undervisningsdifferentie-

ring indgår. Eksempelvis er 38% af lærerne under 36 år ikke bekendte med, hvorvidt deres skole har en efteruddannelsesplan, hvor undervisningsdifferentiering indgår. Blandt lærere over 55 år er den tilsvarende andel 19%. Tilsvarende er det især lærere på større skoler, der ikke er bekendte med, hvorvidt deres skole har en efteruddannelsesplan, hvor undervisningsdifferentiering indgår. 28% af lærerne fra skoler med flere end 500 elever er ikke bekendte med, hvorvidt deres skole har en efteruddannelsesplan, hvor undervisningsdifferentiering indgår. Blandt lærere fra skoler med under 300 elever er andelen 16%.

3.2.5 *Opsamling*

Ovenstående afsnit viste, at de overordnede rammer for tilrettelæggelse af danskundervisningen er forskellige. 38% af lærerne angiver, at skemaet er fastlagt for hele året, mens 43% arbejder med fleksibelt skema i mindre perioder af året. 19% arbejder med fleksibelt skema for store dele af året eller hele året.

Det fremgik endvidere, at lærerne ikke tillægger målsætninger fra kommunen for undervisningsdifferentiering eller mål fra deres skole om undervisningsdifferentiering praktisk betydning for deres mulighed for at kunne gennemføre en differentieret undervisning.

Til gengæld oplever 93% af lærerne, at de fysiske rammer i nogen grad eller i høj grad har betydning for at kunne gennemføre undervisningsdifferentiering. I den sammenhæng er det væsentligt at bemærke, at 59% oplever, at de fysiske rammer på deres skole i ringe grad eller slet ikke støtter op om undervisningsdifferentiering.

I forhold til ressourcer til rådighed for undervisning oplever 65% af lærerne, at omfanget af lærertimer til rådighed for deres undervisning i ringe grad eller slet ikke støtter op om undervisningsdifferentiering, mens 32% oplever, at det i nogen grad eller i høj grad er tilfældet.

Hvad angår klassens sammensætning, er det især lærere, der oplever en høj klassekvotient, en stor faglig spredning og meget uro i klassen, som vurderer, at disse faktorer kan hæmme muligheden for undervisningsdifferentiering.

84% af lærerne vurderer, at deres egne kompetencer enten er overvejende tilstrækkelige eller tilstrækkelige i forhold til at kunne gennemføre en differentieret undervisning, mens 13% vurderer, at deres kompetencer er overvejende utilstrækkelige eller utilstrækkelige.

Ifølge 72% af lærerne har deres skole ikke en efteruddannelsesplan, hvor undervisningsdifferentiering indgår, mens det er tilfældet for 6%.

3.3 Tilrettelæggelse og samarbejde

I foregående afsnit var fokus på rammer og vilkår, som lærerne oplever dem i forhold til at kunne gennemføre en differentieret undervisning. I dette afsnit vil der blive set nærmere på, hvordan lærerne oplever blandt andet samarbejdet om tilrettelæggelsen af undervisningen.

Lærerne blev i den forbindelse spurgt om hvilke former for teamsamarbejde, de indgår i. Indledningsvis skal bemærkes, at 2% af lærerne har svaret, at de ikke arbejder i team.

Af nedenstående tabel fremgår, at den mest udbredte form for teamsamarbejde er ”team omkring den enkelte klasse”. 62% angiver, at de arbejder i denne form for teamsamarbejde. Dernæst følger ”større team end blot omkring den enkelte klasse” og ”fagteam/fagudvalg”, som henholdsvis 58% og 45% arbejder i.

Tabel 3-20: Hvilke former for teamsamarbejde indgår du i?

n = 542. Der kunne gives flere svar.

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

En videre analyse viser, at lærere fra skoler, der arbejder med fleksibelt skema i store dele af året eller hele året, i højere grad arbejder i selvstyrende team omkring den enkelte klasse. 40% af lærerne fra skoler, der arbejder med fleksibelt skema i store dele af året eller hele året, arbejder i selvstyrende team omkring den enkelte klasse. Blandt lærerne fra skoler, der arbejder med fastlagt skema for hele året eller fleksibelt skema for mindre perioder af året, er den tilsvarende andel 7%. Lærere fra skoler, der arbejder med fastlagt skema for hele året eller fleksibelt skema for mindre perioder af året, arbejder i højere grad i større team end blot omkring den enkelte klasse.

Tabel 3-21: Med udgangspunkt i det team du hyppigst fungerer i, hvor hyppigt drøfter I systematisk følgende?

	Aldrig	Sjældent	Ofte	Altid	I alt
De enkelte elevers udvikling og behov (n = 531)	1%	13%	72%	14%	100%
Undervisningens tilrettelæggelse (n = 533)	2%	34%	58%	6%	100%
Skole-hjem-samarbejde (n = 533)	1%	19%	71%	10%	100%
Generelle pædagogiske spørgsmål (n = 527)	2%	31%	60%	7%	100%

Som det fremgår af ovenstående tabel, er det emne, der hyppigst bliver drøftet i teamet, de enkelte elevers udvikling og behov. 86% angiver, at dette emne ofte eller altid bliver drøftet systematisk.

Tabellen viser også, at skole-hjem-samarbejdet er et emne, der også hyppigt bliver drøftet. 81% angiver, at dette emne ofte eller altid bliver drøftet systematisk. Samtidig skal bemærkes, at undervisningens tilrettelæggelse og generelle pædagogiske spørgsmål ofte eller altid bliver drøftet af henholdsvis 64% og 67% i teamet.

En videre analyse viser, at lærere fra de skoler, der i store perioder eller hele året arbejder med fleksibelt skema, i højere grad i teamsamarbejdet drøfter undervisningens tilrettelæggelse. Eksempelvis oplever 79% af lærerne fra skoler, hvor årsskemaet er fleksibelt, at undervisningens tilrettelæggelse ofte eller altid bliver drøftet i teamsamarbejdet. Blandt lærere fra skoler med fastlagt årsskema er andelen 55%

Tabel 3-22: I hvilken grad drøfter I i teamet...

	<i>Slet ikke</i>	<i>I ringe grad</i>	<i>I nogen grad</i>	<i>I høj grad</i>	I alt
... hinandens årsplaner? (n = 535)	8%	28%	39%	25%	100%
... hvordan I planlægger en differentieret undervisning? (n = 535)	11%	35%	43%	11%	100%
... teamets årsplan? (n = 534)	5%	14%	39%	42%	100%

Ovenstående tabel viser, at teamet også i nogen grad eller i høj grad anvender tid til at drøfte teamets årsplan. 64% angiver, at de i teamet i nogen grad eller i høj grad drøfter hinandens årsplaner. 54% angiver, at det i nogen eller i høj grad også drøftes, hvordan teamet kan planlægge en differentieret undervisning.

En videre analyse viser, at yngre lærere i mindre grad oplever, at ovenstående emner bliver drøftet i teamsamarbejdet. 68% af lærerne under 36 år oplever fx, at teamets årsplan i nogen eller i høj grad bliver drøftet i teamsamarbejdet. Blandt lærerne over 55 år er andelen 81%. Analysen viser også, at lærere fra skoler, der arbejder med fleksibelt skema i store perioder af året eller hele året, i højere grad drøfter ovenstående emner i teamsamarbejdet end øvrige lærere. Eksempelvis oplever 91% af lærerne fra skoler, hvor årsskemaet er fleksibelt, at teamets årsplan i nogen eller i høj grad bliver drøftet i teamsamarbejdet. Blandt lærere fra skoler med fastlagt årsskema er andelen 76%.

Som det fremgår af nedenstående tabel, planlægger 94% af lærerne i nogen grad eller i høj grad deres undervisning alene. 74% angiver, at de i nogen grad eller i høj grad inddrager deres kolleger i planlægning af undervisningen. 58% inddrager i nogen grad eller i høj grad eleverne i planlægningen af undervisningen,

mens 27% i nogen grad eller i høj grad inddrager forældrenes synspunkter i planlægningen af deres undervisning.

Tabel 3-23: I hvilken grad...

	<i>Slet ikke</i>	<i>I ringe grad</i>	<i>I nogen grad</i>	<i>I høj grad</i>	I alt
... planlægger du din undervisning alene? (n=539)	1%	5%	50%	44%	100%
... inddrager du dine kollegaer i din planlægning af din undervisning? (n=539)	3%	23%	61%	13%	100%
... inddrager du eleverne i planlægningen af din undervisning? (n=540)	4%	39%	54%	4%	100%
... inddrager du forældrenes synspunkter i planlægningen af din undervisning? (n=540)	15%	58%	25%	2%	100%

En videre analyse viser, at lærere fra skoler, der i store perioder af året eller hele året arbejder med fleksibelt skema, i højere grad inddrager kolleger i planlægning af deres undervisning. Eksempelvis inddrager 85% af lærerne fra skoler, hvor årsskemaet er fleksibelt, i nogen grad eller i høj grad kollegerne i planlægningen af deres undervisning. Blandt lærere fra skoler med fastlagt årsskema er den tilsvarende andel 69%.

Lærerne blev også bedt om at forholde sig til skoleledelsens rolle i forhold til undervisningsdifferentiering, jf. tabel 3-24. 45% oplever, at skolens ledelse i nogen grad eller i høj grad er med til at sætte pædagogiske diskussioner om undervisningsdifferentiering på dagsordenen på skolen. 43% oplever, at det i ringe grad eller slet ikke er tilfældet.

58% oplever, at skolens ledelse i nogen grad eller i høj grad aktivt støtter op om undervisningsdifferentiering. 36% giver udtryk for, at dette i ringe grad eller slet ikke er tilfældet.

33% oplever, at i de nogen grad eller i høj grad sammen med skolens ledelse drøfter undervisningsdifferentiering, mens 65% i ringe grad eller slet ikke drøfter dette med skolens ledelse.

Tilsvarende oplever 31% i nogen grad eller i høj grad, at skolens ledelse drøfter undervisningsdifferentiering med det team, de indgår i, mens 67% i ringe grad eller slet ikke drøfter dette med skolens ledelse.

85% oplever, at skolens ledelse i nogen grad eller i høj grad er med til at støtte teamsamarbejde generelt, mens 15% i ringe grad eller slet ikke oplever dette.

Tabel 3-24: I hvilken grad oplever du...

	<i>Slet ikke</i>	<i>I ringe grad</i>	<i>I nogen grad</i>	<i>I høj grad</i>	<i>Ved ikke</i>	I alt
... at skolens ledelse er med til at sætte pædagogiske diskussioner om undervisningsdifferentiering på dagsordenen på skolen? (n = 539)	15%	38%	31%	14%	2%	100%
... at skolens ledelse aktivt støtter op omkring undervisningsdifferentiering? (n = 540)	8%	28%	32%	26%	5%	100%
... at du sammen med skolens ledelse drøfter undervisningsdifferentiering? (n = 541)	20%	45%	28%	5%	2%	100%
... at skolens ledelse drøfter undervisningsdifferentiering med det team du indgår i? (n = 540)	27%	40%	27%	4%	2%	100%
... at skolens ledelse er med til at støtte teamsamarbejde generelt? (n = 538)	4%	11%	34%	51%	1%	100%

En videre analyse viser, at lærere fra skoler, der i store perioder af året eller hele året arbejder med fleksibelt skema, i højere grad oplever, at de indgår i drøftelser med skolens ledelse om undervisningsdifferentiering, og at skolens ledelse er med til at støtte teamsamarbejde generelt. I forhold til sidstnævnte er det 70% af lærerne fra skoler, hvor hele årsskemaet er fleksibelt, der i nogen grad eller i høj grad oplever, at skolens ledelse i høj grad er med til at støtte teamsamarbejde generelt. Blandt lærere fra skoler, hvor skemaet er fastlagt for hele året, er den tilsvarende andel 40%.

3.3.1 Opsamling

Ovenstående afsnit viste, at 98% af lærerne arbejder i teamsamarbejde. Den typiske form for teamsamarbejde er ”team omkring den enkelte klasse.” Blandt de emner, der hyppigst bliver drøftet systematisk i teamet, er den enkelte elevs udvikling og skole-hjem-samarbejdet.

Ifølge lærerne i undersøgelsen foregår planlægning af undervisningen både ved, at lærerne alene planlægger undervisningen og ved, at kolleger, elever og forældrenes synspunkter inddrages i planlægning af undervisningen.

58% oplever, at skolens ledelse i nogen grad eller i høj grad aktivt støtter op om undervisningsdifferentiering. 36% giver udtryk for, at dette i ringe grad eller slet ikke er tilfældet.

3.4 Den løbende evaluering af undervisningen

Efter i foregående afsnit at have set på samarbejdet om tilrettelæggelsen af undervisningsdifferentiering rettes fokus i dette afsnit på den løbende evaluering af undervisningen.

Som det fremgår af tabel 3-25, angiver 57%, at de i nogen grad eller i høj grad skriftligt opstiller individuelle læringsmål for eleverne, mens 43% angiver, at de slet ikke eller i ringe grad skriftligt opstiller individuelle læringsmål for eleverne.

Tabel 3-25: I hvilken grad opstiller du skriftligt individuelle læringsmål for eleverne?

n = 540

	Andel
Slet ikke	17%
I ringe grad	26%
I nogen grad	44%
I høj grad	13%
Ved ikke	0%
I alt	100%

En videre analyse viser, at lærere fra skoler, der i store perioder af året eller hele året arbejder med fleksibelt skema, i højere grad opstiller skriftlige læringsmål for eleverne. 23% af lærerne fra skoler, hvor hele årsskemaet er fleksibelt, svarer, at de i høj grad opstiller skriftlige læringsmål for eleverne. Blandt lærere fra skoler, hvor skemaet er fastlagt for hele året, er den tilsvarende andel 9%.

Tabel 3-26: I hvilken grad inddrager du eleverne i at opstille de individuelle læringsmål?

n = 450

	Andel
Slet ikke	3%
I ringe grad	20%
I nogen grad	50%
I høj grad	27%
Ved ikke	0%
I alt	100%

I ovenstående tabel er der set bort fra de lærere, der har angivet, at de slet ikke skriftligt opstiller individuelle læringsmål for eleverne. Blandt de lærere, der i et vist omfang skriftligt opstiller individuelle læringsmål for eleverne, angiver

77%, at de i nogen grad eller i høj grad inddrager eleverne i denne proces. 23% angiver, at de slet ikke eller i ringe grad inddrager eleverne i denne proces.

Tabel 3-27 viser, at 90% af lærerne i nogen grad eller i høj grad opstiller fælles læringsmål for klassen, mens 10% i ringe grad eller slet ikke gør det.

Tabel 3-27: I hvilken grad opstiller du fælles læringsmål for klassen?

n = 539

	Andel
Slet ikke	3%
I ringe grad	7%
I nogen grad	47%
I høj grad	43%
Ved ikke	0%
I alt	100%

I nedenstående tabel er der set bort fra de lærere, der har angivet, at de slet ikke opstiller fælles læringsmål for klassen. Blandt de lærere, der i et vist omfang skriftligt opstiller fælles læringsmål for klassen, angiver 52%, at de i nogen grad eller i høj grad inddrager eleverne i denne proces. 47% angiver, at de slet ikke eller i ringe grad inddrager eleverne i denne proces.

Tabel 3-28: I hvilken grad inddrager du eleverne i at opstille fælles læringsmål for klassen?

n=525

	Andel
Slet ikke	11%
I ringe grad	37%
I nogen grad	45%
I høj grad	7%
Ved ikke	0%
I alt	100%

3.4.1 *Evalueringsformer*

Nedenstående tabel viser anvendelse af forskellige former for evaluering i undervisningen. Tabellen viser, at der generelt anvendes en lang række forskellige evalueringsformer. De evalueringsformer, der anvendes i størst udstrækning, er lærer-elevsamtaler, som 95% af lærerne angiver, at de i nogen grad eller i høj grad anvender. Dernæst følger evaluering med klassen og skole-hjem samtaler, som henholdsvis 91% og 97% i nogen grad eller i høj grad anvender. Det skal endvidere bemærkes, at 83% i nogen grad eller i høj grad anvender skriftlige opgaver som evalueringsform.

Tabel 3-29: I hvilken grad anvender du følgende former for evaluering i undervisningen?

	<i>Slet ikke</i>	<i>I ringe grad</i>	<i>I nogen grad</i>	<i>I høj grad</i>	<i>Ikke bekendt med evalueringsformen</i>	I alt
Lærer-elevsamtaler (n = 539)	1%	5%	36%	59%	0%	100%
Skole-hjemsamtaler (n = 539)	1%	2%	31%	66%	0%	100%
Portefølje (n = 524)	43%	18%	21%	8%	10%	100%
Logbøger (n = 537)	26%	24%	32%	15%	3%	100%
Skriftlige opgaver (n = 536)	4%	11%	49%	34%	2%	100%
Skriftlige evalueringer (n = 537)	8%	24%	46%	20%	2%	100%
Diagnostiske prøver i lærebøger (n = 533)	24%	28%	32%	8%	8%	100%
Andre diagnostiske prøver (n = 531)	14%	24%	41%	16%	6%	100%
Evaluering med klassen (n = 536)	2%	5%	43%	48%	1%	100%

En videre analyse viser, at logbøger især anvendes af de lærere, der oplever, at deres klasse er rolig. Af de lærere, der slet ikke oplever uro i klassen, anvender 54% således logbøger i nogen grad eller i høj grad. Blandt de lærere, der i høj grad oplever, at klassen er urolig, er andelen derimod 34%.

Nedenstående tabel viser hvilke fremgangsmåder, lærerne anvender til formidling af evalueringresultaterne. Af tabellen fremgår, at én af de to fremgangsmåder, der især anvendes til formidling af evalueringresultaterne, er skole-hjemsamtalerne, som 95% i nogen grad eller i høj grad anvender.

Den anden fremgangsmåde, der især anvendes, er, at læreren drøfter resultaterne med eleverne enkeltvis. 90% angiver, at de i nogen grad eller i høj grad anvender denne fremgangsmåde.

En videre analyse viser, at især de ældre lærere formidler evalueringresultaterne ved at drøfte resultaterne med eleverne enkeltvis. Blandt lærerne over 55 år er det 59%, der formidler evalueringresultaterne ved at drøfte resultaterne med eleverne enkeltvis. Blandt lærerne under 36 år er andelen 34%.

Tabel 3-30: I hvilken grad anvender du følgende fremgangsmåder til formidling af evalueringsresultaterne?

	<i>Slet ikke</i>	<i>I ringe grad</i>	<i>I nogen grad</i>	<i>I høj grad</i>	<i>Ved ikke</i>	I alt
Du giver eleverne resultaterne og laver en samlet gennemgang for klassen (n = 542)	25%	24%	36%	14%	1%	100%
Du giver eleverne resultaterne uden at drøfte resultaterne med eleverne (n = 535)	75%	19%	4%	1%	2%	100%
Du drøfter resultaterne med eleverne enkeltvis (n = 542)	3%	6%	36%	54%	1%	100%
Du drøfter resultaterne med forældrene til skole-hjem samtaler (n = 540)	1%	4%	39%	56%	0%	100%
Du anvender resultaterne selv og lader ikke umiddelbart forældre eller elever kende til dem (n = 538)	62%	24%	10%	2%	2%	100%

3.4.2 *Kendskabet til eleverne*

Som det fremgår af nedenstående tabel, giver flertallet af lærerne udtryk for, at de generelt oplever at have et godt kendskab til eleverne på flere områder. Eksempelvis oplever 98% af lærerne, at de i nogen grad eller i høj grad har kendskab til den enkelte elevs motivation for at lære. Samtlige lærere oplever, at de i nogen grad eller i høj grad har kendskab til den enkelte elevs sociale forhold, mens 96% i nogen grad eller i høj grad har kendskab til den enkelte elevs syn på, hvad der gør danskfaget spændende.

Tabel 3-31: I hvilken grad oplever du, at du generelt har kendskab til...

	<i>Slet ikke</i>	<i>I ringe grad</i>	<i>I nogen grad</i>	<i>I høj grad</i>	<i>Ved ikke</i>	I alt
Den enkelte elevs motivation for at lære (n = 542)	0%	1%	21%	77%	2%	100%
Den enkelte elevs faglige standpunkt (n = 542)	0%	0%	9%	92%	0%	100%
Den enkelte elevs syn på den gode lærer (n = 542)	1%	6%	52%	40%	2%	100%
Den enkelte elevs sociale forhold i skolen (n = 542)	0%	0%	14%	86%	0%	100%
Den enkelte elevs syn på, hvad der gør danskfaget spændende (n = 542)	0%	4%	60%	36%	0%	100%
Den enkelte elevs fritidsinteresser (n = 542)	0%	2%	38%	60%	0%	100%
Den enkelte elevs familieliv (n = 541)	0%	3%	44%	52%	0%	100%

En videre analyse viser, at lærere, der oplever, at klassen er urolig, i mindre grad oplever at have kendskab til den enkelte elevs syn på, hvad der gør danskfaget spændende. Samtlige lærere, der oplever, at deres klasse slet ikke er urolig, giver udtryk for, at de i nogen grad eller i høj grad har kendskab til den enkelte elevs syn på, hvad der gør danskfaget spændende. Blandt lærere, hvis klasse i høj grad er urolig, er den tilsvarende andel 89%.

I forlængelse af ovenstående blev lærerne bedt om at vurdere, i hvilken grad de oplever, at det i deres funktion som lærer i forhold til at kunne undervise differentieret er relevant at have kendskab til eleven på nedenstående områder.

Eksempelvis oplever 99% af lærerne, at det i nogen grad eller i høj grad er relevant at have kendskab til den enkelte elevs motivation. Samtlige lærere oplever, at det i nogen grad eller i høj grad er relevant at have kendskab til den enkelte elevs faglige standpunkt. 97% oplever, at det i nogen grad eller i høj grad er relevant at have kendskab til den enkelte elevs sociale forhold.

Tabel 3-32: I hvilken grad oplever du, at det i din funktion som lærer i forhold til at kunne undervise differentieret er relevant at have kendskab til...

	<i>Slet ikke</i>	<i>I ringe grad</i>	<i>I nogen grad</i>	<i>I høj grad</i>	<i>Ved ikke</i>	I alt
Den enkelte elevs motivation for at lære (n = 541)	0%	0%	12%	87%	1%	100 %
Den enkelte elevs faglige standpunkt (n = 542)	0%	0%	5%	95%	0%	100 %
Den enkelte elevs syn på den gode lærer (n = 540)	1%	13%	52%	30%	4%	100 %
Den enkelte elevs sociale forhold i skolen (n = 540)	0%	2%	21%	76%	1%	100 %
Den enkelte elevs syn på, hvad der gør danskfaget spændende (n = 541)	0%	2%	39%	58%	1%	100 %
Den enkelte elevs fritidsinteresser (n = 538)	1%	18%	54%	27%	1%	100 %
Den enkelte elevs familieliv (n = 540)	1%	11%	49%	39%	1%	100 %

En videre analyse viser, at lærere, der i stor udstrækning oplever faglig spredning i klassen, især oplever det som relevant at have kendskab til den enkelte elevs syn på, hvad der gør danskfaget spændende. Eksempelvis oplever 47% af lærerne, hvis klasse er karakteriseret ved en ringe grad af faglig spredning, det

som relevant at have kendskab til den enkelte elevs syn på, hvad der gør danskfaget spændende. Blandt lærere med klasser karakteriseret af en høj grad af faglig spredning er den tilsvarende andel 62%.

3.4.3 *Opsamling*

Dette afsnit viste, at 57% af lærerne i nogen grad eller i høj grad skriftligt opstiller individuelle læringsmål for eleverne, mens 43% angiver, at de slet ikke eller i ringe grad skriftligt opstiller individuelle læringsmål for eleverne. 90% af lærerne opstiller i nogen grad eller i høj grad fælles læringsmål for klassen, mens 10% i ringe grad eller slet ikke gør det.

De evalueringsformer, der anvendes i størst udstrækning, er lærer-elevsamtaler, som 95% af lærerne angiver, at de i nogen grad eller i høj grad anvender. Dernæst følger evaluering med klassen og skole-hjemsamtaler, som henholdsvis 91% og 97% i nogen grad eller i høj grad anvender. De to fremgangsmåder, der især anvendes til formidling af evalueringsresultaterne, er dels skole-hjemsamtalerne, dels at læreren drøfter resultaterne med eleverne enkeltvis.

Flertallet af lærerne giver udtryk for, at de generelt oplever at have et godt kendskab til eleverne på flere områder. Eksempelvis oplever 98% af lærerne, at de i nogen grad eller i høj grad har kendskab til den enkelte elevs motivation for at lære. Samtlige lærere oplever, at de i nogen grad eller i høj grad har kendskab til den enkelte elevs sociale forhold, mens 96% i nogen grad eller i høj grad har kendskab til den enkelte elevs syn på, hvad der gør danskfaget spændende. Kendskabet til eleverne på disse og en række andre områder er ifølge flertallet af lærerne relevant i forhold til at kunne gennemføre en differentieret undervisning.

3.5 **Praksis i forhold til undervisningsdifferentiering**

I dette afsnit i forhold til den generelle gennemgang og analyse af resultaterne fra spørgeskemaundersøgelsen rettes fokus mod lærernes praksis i forhold til undervisningsdifferentiering.

I den forbindelse blev lærerne bedt om at vurdere, hvor hyppigt de anvender nedenstående undervisningsformer, jf. tabel 3-33. Den undervisningsform, som flest lærere anvender hyppigst, er samlet klasseundervisning, hvor eleverne arbejder individuelt. 89% af lærerne angiver, at de anvender denne undervisningsform ofte.

En anden hyppigt anvendt undervisningsform er temapræget undervisning, hvor eleverne arbejder i grupper. 86% af lærerne angiver, at de anvender denne undervisningsform ofte.

Dernæst følger tavleundervisning, hvor læreren styrer undervisningen, stiller evt. spørgsmål til eleverne og gennemgår stof på tavlen. 65% af lærerne angiver, at de anvender denne undervisningsform ofte.

Tabel 3-33: Hvor hyppigt anvender du følgende undervisningsformer?

	<i>Aldrig</i>	<i>Sjældent</i>	<i>Ofte</i>	<i>Altid</i>	I alt
Tavleundervisning – læreren styrer undervisningen, stiller evt. spørgsmål til eleverne og gennemgår stof på tavlen (n = 536)	0%	35%	65%	0%	100%
Samlet klasseundervisning – eleverne arbejder individuelt (n = 538)	0%	11%	89%	0%	100%
Temapræget undervisning – eleverne arbejder i grupper (n = 539)	0%	14%	86%	1%	100%
Tværfaglig undervisning – eleverne arbejder i grupper eller på tværs af fag (n = 537)	3%	52%	45%	0%	100%
Specialundervisning i klassen (n = 534)	38%	40%	19%	3%	100%
Værkstedundervisning (n = 536)	10%	59%	30%	0%	100%
Undervisning på tværs af klasser (n = 540)	14%	61%	24%	1%	100%

Blandt de sjældnere anvendte undervisningsformer er tværfaglig undervisning, hvor eleverne arbejder i grupper eller på tværs af fag, og værkstedundervisning. Henholdsvis 45% og 30% af lærerne angiver, at de anvender disse undervisningsformer ofte. En videre analyse viser, at lærere fra de skoler, der i store perioder eller hele året arbejder med fleksibelt skema, i højere grad anvender tværfaglig undervisning og værkstedundervisning. Andelen, der anvender henholdsvis tværfaglig undervisning og værkstedundervisning blandt lærere fra skoler, hvor hele årsskemaet er fleksibelt, er 68% og 46%.

De sjældneste anvendte undervisningsformer er specialundervisning i klassen og undervisning på tværs af klasser. 24% anvender ofte undervisning på tværs af klasser, mens 19% ofte anvender specialundervisning i klassen.

Efter at have angivet hvilke undervisningsformer de anvender, blev lærerne bedt om at vurdere i hvilken grad, de oplever, at det er muligt at anvende undervisningsdifferentiering i forbindelse med disse undervisningsformer. Det vil sige, at

der i nedenstående tabel i beregningsgrundlaget er set bort fra de lærere, der har angivet, at de ikke anvender de enkelte undervisningsformer.

Tabel 3-34: I hvilken grad oplever du, at det er muligt at anvende undervisningsdifferentiering i forbindelse med følgende undervisningsformer?

	<i>Slet ikke</i>	<i>I ringe grad</i>	<i>I nogen grad</i>	<i>I høj grad</i>	<i>Ved ikke</i>	I alt
Tavleundervisning (n = 536)	8%	47%	40%	5%	0%	100%
Samlet klasseundervisning (n = 538)	0%	4%	45%	51%	0%	100%
Temapræget undervisning (n = 541)	0%	4%	33%	62%	1%	100%
Tværfaglig undervisning (n = 522)	1%	7%	37%	52%	4%	100%
Specialundervisning i klassen (n = 454)	5%	11%	24%	42%	19%	100%
Værkstedundervisning (n = 504)	1%	7%	29%	55%	8%	100%
Undervisning på tværs af klasser (n = 496)	2%	11%	32%	46%	9%	100%

Den undervisningsform, som flest lærere anvender hyppigst, er jf. tabel 3-33 samlet klasseundervisning. 96% af lærerne oplever, at det i nogen grad eller i høj grad er muligt at anvende undervisningsdifferentiering i forbindelse med denne undervisningsform, jf. tabel 3-34.

En anden hyppigt anvendt undervisningsform var temapræget undervisning, hvor eleverne arbejder i grupper. Ifølge tabel 3-34 oplever 95% af lærerne, at det i nogen grad eller i høj grad er muligt at anvende undervisningsdifferentiering i forbindelse med denne undervisningsform.

Ifølge tabel 3-33 er tavleundervisning, hvor læreren styrer undervisningen, stiller evt. spørgsmål til eleverne og gennemgår stof på tavlen, den undervisningsform, som tredje hyppigst anvendes af lærerne. 55% af lærerne oplever, at det i nogen grad eller i høj grad er muligt at anvende undervisningsdifferentiering i forbindelse med denne undervisningsform.

Blandt de sjældnere anvendte undervisningsformer er tværfaglig undervisning, hvor eleverne arbejder i grupper eller på tværs af fag, og værkstedundervisning. Henholdsvis 89% og 78% af lærerne angiver, at det i nogen grad eller i høj grad er muligt at anvende undervisningsdifferentiering i forbindelse med disse undervisningsformer.

De sjældneste anvendte undervisningsformer er jf. tabel 3-33 specialundervisning i klassen og undervisning på tværs af klasser. Henholdsvis 66% og 84% af lærerne angiver, at det i nogen grad eller i høj grad er muligt at anvende undervisningsdifferentiering i forbindelse med disse undervisningsformer.

Tabel 3-35: I hvilken grad vurderer du, at du underviser differentieret?

n = 535

	<i>Andel</i>
Slet ikke	1%
I ringe grad	5%
I nogen grad	76%
I høj grad	18%
Ved ikke	0%
I alt	100%

Som et af de sidste spørgsmål i spørgeskemaet blev lærerne i undersøgelsen bedt om at vurdere, i hvilken grad de underviser differentieret. Som det fremgår af ovenstående tabel, vurderer 6%, at de i ringe grad eller slet ikke underviser differentieret, men 94% vurderer, at de i nogen grad eller i høj grad underviser differentieret.

En videre analyse viser, at lærere fra de skoler, der i store perioder eller hele året arbejder med fleksibelt skema, i højere grad vurderer, at de underviser differentieret. Blandt lærere fra skoler, hvor hele årsskemaet er fleksibelt, er andelen, der i høj grad vurderer, at de underviser differentieret, 25%. Blandt lærere fra skoler, hvor hele årsskemaet er fastlagt for hele året, er den tilsvarende andel 15%.

De lærere, der svarer, at de i ringe grad, i nogen grad eller i høj grad underviser differentieret, blev bedt om at vurdere hvilke af nedenstående elementer, de anvender, når de differentierer i deres undervisning.

De elementer, som lærerne især anvender, når de undervisningsdifferentierer, er niveauet, undervisningsstrukturer og materialer. Henholdsvis 93%, 93% og 92% angiver, at de anvender disse elementer ved undervisningsdifferentiering.

Tabel 3-36: I hvilken grad inddrager du anvendelsen af følgende elementer, når du differentierer i din undervisning?

	<i>Slet ikke</i>	<i>I ringe grad</i>	<i>I nogen grad</i>	<i>I høj grad</i>	<i>Ved ikke</i>	I alt
Materialer (n = 535)	0%	8%	54%	38%	1%	100%
Niveauet (n = 538)	0%	6%	45%	48%	0%	100%
Undervisningsstrukturen (n = 535)	0%	6%	53%	40%	1%	100%
Intensiteten (n = 528)	2%	18%	50%	24%	7%	100%
Hyppigheden (n = 536)	1%	16%	61%	17%	5%	100%
Fagligt indhold (n = 533)	1%	12%	60%	25%	2%	100%

Tabel 3-37: Med udgangspunkt i din gennemførelse af differentieret undervisning, hvor stammer din inspiration så typisk fra?

	<i>Slet ikke</i>	<i>I ringe grad</i>	<i>I nogen grad</i>	<i>I høj grad</i>	<i>Ved ikke</i>	I alt
Kolleger (n = 532)	3%	10%	52%	32%	2%	100%
Fagkonsulenter (n = 527)	31%	37%	24%	5%	4%	100%
Ledelsen (n = 523)	38%	38%	20%	2%	3%	100%
Faglige foreninger (n = 522)	38%	33%	19%	6%	3%	100%
Undervisningsmaterialet (n = 534)	1%	5%	47%	47%	1%	100%
Fagblade/fagbøger (n = 534)	6%	15%	46%	32%	1%	100%
Kurser (n = 533)	12%	20%	30%	37%	2%	100%
Eleverne (n = 531)	3%	14%	47%	35%	1%	100%
Forældrene (n = 527)	21%	46%	27%	3%	4%	100%

Ovenstående tabel viser de inspirationskilder, som lærerne anvender i forhold til gennemførelse af differentieret undervisning. Af tabellen fremgår, at undervisningsmaterialet, kolleger og fagblade/fagbøger er væsentlige inspirationskilder.

3.5.1 Opsamling

Dette afsnit viste, at de undervisningsformer, som flest lærere anvender hyppigst, er samlet klasseundervisning og temapræget undervisning.

Samtidig viste gennemgangen af resultaterne, at stort set samtlige lærere oplever, at det i nogen grad eller i høj grad er muligt at anvende undervisningsdifferentiering i forbindelse med disse undervisningsformer.

Samlet set vurderer 94% af lærerne, at de i nogen grad eller i høj grad underviser differentieret. De elementer, som lærerne især anvender, når de undervisningsdifferentierer, er niveauet, undervisningsstrukturer og materialer.

3.6 Betydende forhold for undervisningsdifferentiering

Igennem rapporten er der via krydstabuleringer beskrevet en række sammenhænge, der giver et billede af, hvad der kan påvirke undervisningsdifferentiering. I dette afsluttende afsnit vil det blive analyseret, i *hvor høj grad* disse forskellige faktorer påvirker undervisningsdifferentiering.

For at analysere dette er det nødvendigt at opstille et tilnærmet mål for lærernes praksis i forhold til undervisningsdifferentiering. Det vil derfor indledningsvist blive analyseret, ud fra hvilke spørgsmål man kan få et billede af praksis i forhold til undervisningsdifferentiering.

3.6.1 Faktoranalyse af praksis i forhold til undervisningsdifferentiering

I slutningen af spørgeskemaet har lærerne i undersøgelsen haft mulighed for at give nogle uddybende kommentarer til undervisningsdifferentiering. Det frem-

går af disse og af pilottesten, at praksis vedrørende undervisningsdifferentiering er flersidet. Det kan derfor være vanskeligt at måle praksis i forhold til undervisningsdifferentiering præcist ud fra et enkelt spørgsmål.

I spørgeskemaet er der derfor stillet flere spørgsmål, som omhandler praksis i forhold til undervisningsdifferentiering. I det følgende vil det blive undersøgt, hvilke spørgsmål der tilsammen bedst beskriver lærernes praksis i forhold til undervisningsdifferentiering. Dette vil foregå gennem en faktoranalyse.

Faktoranalyse bruges til at afdække mønstre i respondenternes svar. Ved hjælp af faktoranalyse kan man finde frem til underliggende strukturer (faktorer), som bevirker, at en række spørgsmål varierer med hinanden.

Faktoranalysen er baseret på syv spørgsmål, hvor lærerne er bedt om at angive i hvor høj grad, de anvender forskellige undervisningsformer (gengivet i tabel 3-33), samt ét spørgsmål, hvor lærerne vurderer i hvor høj grad, de underviser differentieret (gengivet i tabel 3-35).³

Ved gennemførelsen af faktoranalysen skiller én faktor sig tydeligt ud som den stærkeste. Den udgøres af de variable, der er rapporteret i tabel 3-39, og det er sandsynligt, at denne faktor udtrykker praksis i forhold til undervisningsdifferentiering.

Dette underbygges af, at resultatet af faktoranalysen stemmer godt overens med lærernes vurderinger af hvilke undervisningsformer, der er mest befordrende for undervisningsdifferentiering, jf. afsnit 3.5. Således er de undervisningsformer, det ifølge lærerne i nogen eller i høj grad er muligt at anvende undervisningsdifferentiering i forbindelse med, gengivet i faktoren.

Tabel 3-38: Spørgsmål der udtrykker praksis i forhold til undervisningsdifferentiering

<ul style="list-style-type: none">• I hvilken grad vurderer du, at du underviser differentieret?• Hvor hyppigt anvender du temapræget undervisning?• Hvor hyppigt anvender du tværfaglig undervisning• Hvor hyppigt anvender du specialundervisning i klassen?• Hvor hyppigt anvender du værkstedsundervisning?• Hvor hyppigt anvender du undervisning på tværs af klasser?

Tavleundervisning er den undervisningsform, færrest lærere oplever, det er muligt at anvende undervisningsdifferentiering i forbindelse med. I overensstem-

³ En nærmere udredning af faktoranalysen kan findes i kapitel 4.

melse med dette viser faktoranalysen, at tavleundervisning *ikke* samvarierer med de øvrige undervisningsformer.

Den eneste afvigelse fra lærernes angivelser er samlet klasseundervisning. 96% af lærerne oplever, at det i nogen eller i høj grad er muligt at anvende undervisningsdifferentiering i forbindelse med samlet klasseundervisning, men i faktoranalysen er der ikke samvarians mellem samlet klasseundervisning og de øvrige indikatorer for undervisningsdifferentiering. Derimod samvarierer samlet klasseundervisning med tavleundervisning, der sammen udgør en selvstændig faktor.

På baggrund af faktoranalysen er det nu muligt at konstruere et indeks, der udtrykker praksis i forhold til undervisningsdifferentiering. Indekset kommer således til at bestå af de spørgsmål, der udgør den ovennævnte faktor, og som fremgår af tabel 3-39. Fordelen ved indekset er, at der er mindre risiko for, at tilfældige målefejl såvel som systematiske fejl får indflydelse på resultatet, når man udtrykker en dimension ud fra et indeks frem for ud fra et enkelt spørgsmål.

Herved er der naturligvis ikke opstillet et dækkende mål for undervisningsdifferentiering. Men eftersom lærernes vurderinger og resultatet af dataanalysen stemmer godt overens, kan der herudfra gives et rimeligt billede af hvilken praksis, der kan øge *mulighederne* for at udføre en differentieret undervisning.

3.6.2 *Analyse af forhold med betydning for undervisningsdifferentiering*

For at analysere hvad der kan påvirke mulighederne for undervisningsdifferentiering, foretages en analyse af sammenhængen mellem indekset for praksis i forhold til undervisningsdifferentiering og de elementer, der i de tidligere afsnit har vist sig relevante.

I den endelige model er der kun medtaget de spørgsmål, der viste sig at have en signifikant betydning for lærernes praksis i forhold til undervisningsdifferentiering. Resultatet af analysen er rapporteret i tabel 3-40 ved at angive de enkelte variables betakoefficienter. Dette er et sammenhængsmål, der numerisk kan falde mellem 0 og 1 således, at jo tættere beta-koefficienten er på 1, jo stærkere er sammenhængen.

Tabel 3-39: Påvirkning af praksis vedrørende undervisningsdifferentiering

n = 538

	Beta-koefficienter
Graden af fleksibilitet i skemaet	,254
Hvor mange elever er der i din klasse?	-,092
I hvilken grad oplever du, at klassen er urolig?	-,083
I hvilken grad oplever du, at undervisningsmaterialerne, der er tilgængelige for din undervisning støtter op om undervisningsdifferentiering?	,132
I hvilken grad oplever du, at ressourcerne til anskaffelse af undervisningsmaterialer for din undervisning støtter op om undervisningsdifferentiering?	,137
I hvilken grad oplever du, at du generelt har kendskab til den enkelte elevs sociale forhold i skolen?	,152
I hvilken grad oplever du, at du generelt har kendskab til den enkelte elevs syn på, hvad der gør danskfaget spændende?	,167

Modellen har en samlet R^2 på 0,223. Det vil sige, at man ud fra modellen på baggrund af ovenstående spørgsmål kan forklare 22,3% af den variation, der er i lærernes praksis vedrørende muligheden for undervisningsdifferentiering.

Af tabel 3-40 fremgår det, at graden af fleksibilitet i skemaet har en væsentlig betydning for praksis i forbindelse med undervisningsdifferentiering. Beta-koefficienten på 0,254 angiver således, at jo større grad af fleksibilitet, der er i skemaet, jo større er lærernes mulighed for at differentiere deres undervisning.

Jf. afsnit 3.2 er det imidlertid kun 19% af lærerne, der angiver, at de arbejder med fleksibelt skema i store dele af året eller hele året. Det tyder således på, at rammerne for lærernes mulighed for at tilrettelægge danskundervisningen muligvis udgør en barriere for undervisningsdifferentiering.

Analysen viser desuden, at der er en svag negativ sammenhæng mellem klassestørrelse og differentieringen af undervisningen. Det vil sige, at jo større klassen er, jo mindre er mulighederne for at udføre en differentieret undervisning.

Den samme tendens gør sig gældende for spørgsmålet om uro i klassen. Her er der en svag negativ sammenhæng således, at jo mere uro, der er i klassen, jo sværere er det at udføre en differentieret undervisning.

På spørgsmålet om, hvorvidt lærerne oplevede, at deres klasse er urolig udtrykte 63% af lærerne, at der i deres klasse slet ikke eller i ringe grad er uro, jf. tabel 4-10. 30% svarede, at de i nogen eller i høj grad oplever uro i deres klasse. Uro kan således udgøre en barriere for undervisningsdifferentiering, men givet det lave sammenhængsmål er der tale om en meget svag sammenhæng.

Endvidere har undervisningsmaterialerne betydning for undervisningsformen. Jo mere de tilstedeværende undervisningsmaterialer og ressourcerne til anskaffelse af undervisningsmaterialer støtter op om undervisningsdifferentiering, i jo højere grad udføres der en undervisning, som er befordrende for undervisningsdifferentiering.

Der kan her refereres til afsnit 3.2.2. Heraf fremgår det, at 69% af lærerne oplever, at de undervisningsmaterialer, der er tilgængelige for deres undervisning, i nogen grad eller i høj grad støtter op om undervisningsdifferentiering, mens 31% oplever, at det i ringe grad eller slet ikke er tilfældet.

Spørgsmålet om ressourcer til undervisningsmaterialer gav det samme billede. 61% svarede, at ressourcerne til anskaffelse af undervisningsmaterialer for undervisningen i nogen grad eller i høj grad støtter op om undervisningsdifferentiering. 38% oplever derimod, at ressourcerne i ringe grad eller slet ikke støtter op om undervisningsdifferentiering.

Det er således muligt, at de tilstedeværende undervisningsmaterialer og mangel på ressourcer til anskaffelse af undervisningsmaterialer udgør en barriere for undervisningsdifferentiering. Det forholdsvis lave sammenhængsmål mellem undervisningsmaterialer og muligheden for undervisningsdifferentiering, tyder dog på, at det ikke har afgørende betydning.

Endelig har kendskab til den enkelte elevs sociale forhold i skolen og kendskab til den enkelte elevs syn på, hvad der gør danskfaget spændende, en positiv indflydelse på muligheden for at udføre en differentieret undervisning.

Af afsnit 3.4.2. fremgår det, at samtlige lærere oplever, at de i nogen grad eller i høj grad har kendskab til den enkelte elevs sociale forhold i skolen. 96% oplever, at de i nogen eller i høj grad har kendskab til den enkelte elevs syn på, hvad der gør danskfaget spændende. På dette område tyder det således ikke på, at der er nogen barrierer i forhold til muligheden for at udføre en differentieret undervisning.

3.6.3 *Opsamling*

Dette afsnit fremstillede nogle mulige barrierer for undervisningsdifferentiering. Det er her sandsynliggjort, at manglende fleksibilitet i skemaet kan udgøre en barriere.

Samtidig kan mangel på tilstedeværende undervisningsmaterialer, der støtter op om undervisningsdifferentiering, og mangel på ressourcer til anskaffelse af undervisningsmaterialer udgøre en barriere for undervisningsdifferentiering. Sammenhængen her er dog mindre stærk.

Klassestørrelse og oplevelse af uro i klassen har desuden en negativ om end svag påvirkning af muligheden for at udføre en differentieret undervisning.

Endelig sandsynliggjorde analysen, at lærernes store kendskab til den enkelte elevs sociale forhold på skolen og kendskab til den enkelte elevs syn på, hvad der gør danskfaget spændende, har en positiv indflydelse på undervisningsdifferentieringen.

4. METODE

Rapporten afsluttes i det følgende med metodiske refleksioner, dels i forhold til elementerne i undersøgelsen, dels i forhold til genstandsfeltet. Indledningsvis følger en nærmere beskrivelse af respondenterne.

4.1 Beskrivelse af respondenterne

Tabel 4-1: Hvilket køn er du?

n = 540

	Andel
Mand	14%
Kvinde	86%
I alt	100%

Tabel 4-2: Alder

n = 538

	<i>Andel</i>
Under 36 år	22%
36 – 45 år	22%
46 – 55 år	33%
Over 55 år	23%
I alt	100%

Tabel 4-3: Hvor mange år har du været lærer?

n = 538

	<i>Andel</i>
Op til 5 år	22%
6 – 10 år	13%
11 – 15 år	6%
16 – 20 år	10%
21 - 25 år	14%
26 – 30 år	17%
31 – 35 år	13%
36 – 40 år	6%
I alt	100%

Tabel 4-4: Hvor mange elever er der på din skole?

n = 522

	<i>Andel</i>
Op til 300 elever	31%
301 – 500 elever	40%
Over 500 elever	30%
I alt	100%

Tabel 4-5: Hvilket klassetrin er klassen på?

n = 539

	Andel
4. klassetrin	35%
5. klassetrin	33%
6. klassetrin	31%
I alt	100%

Tabel 4-6: Hvor mange elever er der i din klasse?

n = 540

	Andel
Op til 17 elever	26%
18 – 23 elever	52%
Over 23 elever	22%
I alt	100%

Tabel 4-7: Andel af klassen, der modtager specialundervisning

n = 536

	Andel
Ingen	18%
1 – 10%	33%
11 – 20%	35%
21 – 30%	11%
31 – 40%	2%
Over 40%	1%
I alt	100%

Tabel 4-8: Andel tosprogede elever i klassen

n = 541

	Andel
Ingen	45%
1 – 10%	30%
11 – 20%	15%
21 – 30%	4%
31 – 40%	2%
Over 40%	4%
I alt	100%

Tabel 4-9: Hvor mange sprog (modersmål) er repræsenteret blandt de to-sprogede elever i din klasse?

n = 540

	Andel
1 sprog	22%
2 sprog	19%
3 sprog	7%
4 sprog	4%
5 sprog	2%
6 sprog	1%
Over 6 sprog	2%
Ingen tosprogede elever	43%

Tabel 4-10: hvilken grad oplever du...

	<i>Slet ikke</i>	<i>I ringe grad</i>	<i>I nogen grad</i>	<i>I høj grad</i>	I alt
... at klassen er urolig? (n = 535)	12%	51%	29%	7%	100%
... at der er faglig spredning i klassen? (n = 534)	0%	7%	37%	56%	100%

4.2

Bemærkninger til de multivariate analyser

Faktoranalyse er en eksplorativ dataanalytisk metode til at afdække bagvedliggende latente dimensioner. Med en faktoranalyse er målet at undersøge, hvorvidt en række variable kan beskrives som lineære funktioner af den samme fælles faktor. Faktorerne udvælges ved at se på ”klumper” af variable, der indbyrdes korrelerer højt. Disse klumper kan antages at være skabt af fælles latente variable, her kaldet faktorer.

Mere præcist bruges faktoranalysen til at blotlægge, om den samme respondent svarer overensstemmende på flere spørgsmål i en gruppe af spørgsmål. Er det tilfældet for en stor del af respondenterne, kan den pågældende gruppe af spørgsmål opfattes som dækkende over den samme bagvedliggende faktor - i dette tilfælde praksis i forhold til undervisningsdifferentiering.

Faktoranalysen er baseret på syv spørgsmål, hvor lærerne er bedt om at angive i hvor høj grad, de anvender forskellige undervisningsformer, samt ét spørgsmål, hvor lærerne vurderer i hvor høj grad, de underviser differentieret.

Analysen viser, at den første faktor er klart dominerende. Dette fremgår blandt andet af, at den har en ”eigenvalue” på 2,043, hvilket svarer til, at den latente faktor forklarer 2,043 gange så meget variation, som der er i en enkelt variabel. Faktor 2 har derimod kun en ”eigenvalue” på 1,184 og faktor 3 på 1,051.

Analysen gennemføres igen, men denne gang kun med faktorer, der har en "egenvalue" over 1,1. Som det fremgår af tabel 4-11, deler variablene sig på to faktorer, hvor det er sandsynligt, at den første faktor udtrykker praksis for undervisningsdifferentiering.

Tabel 4-11: Resultat af faktoranalysen udtrykt med beta-koefficienter⁴

n = 545⁵

Faktor	Faktorenes betakoefficienter	
	1	2
Hvor hyppigt anvender du værkstedsundervisning?	0,664	
Hvor hyppigt anvender du tværfaglig undervisning?	0,650	
Hvor hyppigt anvender du undervisning på tværs af klasser?	0,637	0,298
Hvor hyppigt anvender du temapræget undervisning?	0,546	
I hvilken grad vurderer du, at du underviser differentieret?	0,543	
Hvor hyppigt anvender du specialundervisning i klassen?	0,304	
Hvor hyppigt anvender du samlet klasseundervisning?		0,786
Hvor hyppigt anvender du tavleundervisning?		0,692

Sammenhængen mellem spørgsmålene og den bagvedliggende faktor kan udtrykkes gennem en beta-koefficient. Jo højere beta-koefficient, jo stærkere sammenhæng. Beta-koefficienter kan numerisk falde mellem 0 og 1, så sammenhængen mellem faktoren og de spørgsmål, der her udtrykker den, er forholdsvis stærk.

På baggrund af faktoranalysen er der efterfølgende konstrueret et refleksivt indeks, bestående af de variable, der indgår i den første faktor. Indekskonstruktionen har den fordel, at risikoen for reliabilitets- og validitetsproblemer mindskes, når en dimension udtrykkes ud fra et indeks frem for ud fra et enkelt spørgsmål. Dette forudsætter naturligvis, at indekset er reliabelt og validt. Dette er dels sandsynliggjort via faktoranalysen, dels via lærernes vurderinger og endelig ved en reliabilitets- og validitetsanalyse.

Reliabilitetsanalysen giver en alpha-værdi på 0,551, hvilket er acceptabelt, når det tages i betragtning, at indekset består af forholdsvis få spørgsmål.

Formålet med ovenstående faktoranalyse og indekskonstruktion var at få et tilnærmet mål for praksis i forhold til undervisningsdifferentiering, så det bliver muligt at undersøge hvilke variable, der påvirker lærernes praksis i forhold til undervisningsdifferentiering.

⁴ For overskuelighedens skyld rapporteres kun betakoefficienter over 0,2.

⁵ I faktoranalyse falder respondenterne ud af datagrundlaget, hvis de blot har unklare svar på et af spørgsmålene. For at fastholde et solidt datagrundlag vælges det derfor at sætte "missing values" lig med gennemsnittet.

Dette undersøges via en multipel regressionsanalyse. Regressionsanalyse anvendes til at afdække sammenhænge mellem variable, hvor man har en afhængig variabel, som man forsøger at forklare eller forudsige på baggrund af en eller flere forklarende variable. Den afhængige variabel er i dette tilfælde det indeks, der i ovenstående afsnit blev konstrueret i forhold til praksis for undervisningsdifferentiering.

På baggrund af regressionsanalysen er det muligt at rangordne de enkelte variables betydning i samme model. Desuden giver det en høj grad af kontrol for tredjevariabel at indføre de mulige påvirkningsfaktorer i samme model, da man her ved får et mål for de enkelte variables forklaringskraft kontrolleret for de øvrige variable. Dette mindsker risikoen for, at der blot er tale om tilfældige sammenhænge. Desuden betyder det, at der gives et mere realistisk billede af de enkelte variables selvstændige betydning.

Endelig er der foretaget en forudsætningstest for at sikre resultaternes reliabilitet og validitet.

4.3 **Den metodiske tilgangsvinkel**

Undersøgelsen er gennemført som en kombineret kvalitativ og kvantitativ metode.

4.3.1 *Kvalitativ forundersøgelse*

Undersøgelsen blev indledt med gennemførelse af et fokusgruppeinterview. Formålet med interviewet, der blev overværet af EVA, var at uddybe, nuancere og validere spørgeskemaet inden udsendelse.

I interviewet deltog i alt otte dansklærere, som underviser i 4., 5. og 6. klasse i den almindelige folkeskole. Lærerne repræsenterede i alt fem forskellige folkeskoler.

Interviewet blev dokumenteret i form af referater og kort metodebeskrivelse, der blev tilsendt til EVA. På baggrund af fokusgruppeinterviewet udarbejdede NIRAS Konsulenterne i samarbejde med EVA andet udkast til spørgeskema. Dette udkast blev afprøvet i en pilottest i forhold til emner, spørgsmål, svarkategorier og begreber i spørgeskemaet.

Pilottesten blev gennemført ved at udsende skemaet til 10 respondenter i målgruppen. Efterfølgende blev der taget telefonisk kontakt. Valideringen blev dokumenteret skriftligt til EVA. På baggrund af pilottesten blev det endelige spørgeskema udarbejdet.

4.3.2 *Kvantitativ undersøgelse*

Den kvantitative undersøgelsesdel består af en spørgeskemaundersøgelse blandt en stikprøve på cirka 1.000 dansklærere, som underviser i 4., 5. og 6. klasse i den almindelige folkeskole.

Udvælgelsen af dansklærerne i spørgeskemaundersøgelsen er foregået i flere trin. Udgangspunktet var samtlige 1.650 folkeskoler i Danmark.

Denne liste blev indledningsvis reduceret med i alt 109 skoler, der enten har deltaget i omfattende aktiviteter (selvevalueringer og forundersøgelser) i forbindelse med tidligere evalueringer under EVA, eller som deltager i selvevalueringer i forbindelse med denne evaluering, samt 10. klassescentre. På baggrund af en bruttoliste på således 1.541 folkeskoler blev der trukket en simpel tilfældig stikprøve på i alt 400 skoler.

Den endelige udvælgelse af dansklærere blev efter præcise anvisninger fra NIRAS Konsulenterne foretaget af skoleledelsen på de 400 udvalgte skoler. Det er således skoleledelsen, der har varetaget udvælgelsen og fordelingen af spørgeskemaer. Respondenterne returnerede besvarelserne direkte til NIRAS Konsulenterne.

Antallet af deltagende lærere pr. skole blev fastsat i forhold til skolens størrelse målt i forhold til antallet af elever. Skoler med op til 100 elever deltager med én lærer, mens skoler med 101 til 200 elever deltager med to lærere. Endelig deltager skoler med over 200 elever med tre lærere.

Skoleledelsen blev instrueret om at udvælge én til tre dansklærere, som underviser i 4., 5. og 6. klasse. I det tilfælde, hvor der skulle udvælges mere end én lærer, skulle de deltagende lærere repræsentere forskellige klassetrin. Såfremt flere lærere opfyldte disse kriterier, blev skoleledelsen instrueret om at udvælge de lærere, hvis efternavn figurer først alfabetisk.

Af de 400 udvalgte skoler blev 37 skoler bedt om at deltage med én lærer, 84 skoler med to lærere og 279 skoler tre lærere. Dette giver en stikprøve på i alt 1.042 lærere.

Tabel 4-12: Frafaldsanalyse på skoleniveau

	<i>Undersøgelses- population (1.541)</i>	<i>Stikprøve (400)</i>	Besvarelser (285)
Op til 100 elever	9%	9%	6%
101 – 200 elever	23%	21%	19%
Over 200 elever	68%	70%	75%
I alt	100%	100%	100%

Efter udsendelse af spørgeskemaerne er seks skoler udgået af undersøgelsen. Af de 394 resterende skoler er der indkommet besvarelser fra 285. I alt er der indkommet besvarelser fra i alt 545 lærere.

Som det fremgår af ovenstående tabel, der viser sammensætning af undersøgelsespopulationen, stikprøven og de indkomne besvarelser på skoleniveau, kan der ikke på dette niveau konstateres afgørende skævheder i datamaterialet.

Da der ikke foreligger oplysninger om lærerne på skolerne i undersøgelsespopulationen og i stikprøven, er det ikke muligt at foretage en frafaldsanalyse på lærerniveau.

4.3.3 *Vurdering af fremgangsmåden*

I en samlet vurdering af den kvalitative forundersøgelse skal her fremhæves, at fokusgruppeinterviewet var en værdifuld og nyttig fremgangsmåde i forhold til at udbygge, nuancere og validere spørgeskemaet, herunder ikke mindst det komplekse begreb undervisningsdifferentiering.

I udarbejdelsen af spørgeskemaet var det væsentligt at sikre, at spørgsmålene var meget konkrete og svarkategorierne udformet på en sådan måde, at lærerne ville svare så ærligt som muligt i forhold til deres praksis. Den valgte fremgangsmåde var med til at sikre, at disse forhold blev tilgodeset. Flere lærere gav i forundersøgelsen bl.a. udtryk for, at spørgeskemaet havde en positiv selvevaluerende funktion, idet det fik dem til at reflektere over deres egen udøvelse af undervisningsdifferentiering.

Som det fremgår, er den endelige udvælgelse af dansklærere til deltagelse i undersøgelsen efter præcise anvisninger fra NIRAS Konsulenterne blevet foretaget af skoleledelsen på de 400 udvalgte skoler. Det er således skoleledelsen, der har varetaget udvælgelsen og fordelingen af spørgeskemaer.

Med den valgte fremgangsmåde er der en mulighed for, at de lærere, der har deltaget i undersøgelsen, kan tegne et andet billede af praksis i forhold til undervisningsdifferentiering end, hvis udvælgelsen af lærerne for eksempel var foretaget af NIRAS Konsulenterne. Lærerne i undersøgelsen kan bevidst eller ubevidst være udvalgt af skoleledelsen, fordi de repræsenterer givne handlings- eller holdningskompetencer i forhold til undervisningsdifferentiering.

I det omfang skolelederne har fulgt anvisningerne, hvilket kontakten til skolerne i undersøgelsesperioden udelukkende giver anledning til at tro, er det vurderingen, at de indsamlede data er repræsentative og anvendelige i forhold til at tegne et billede af dansklærernes opfattelse af undervisningsdifferentiering, vurdering af egne muligheder for at lave undervisningsdifferentiering og syn på skolernes

og undervisningens rammer i forhold til at kunne differentiere deres undervisning.

Denne vurdering støttes af ovenstående frafaldsanalyse samt af det forhold, at 72% af de udtrukne skoler har deltaget. Hver skole har i gennemsnit deltaget med knap to lærere. Samlet set er det således NIRAS Konsulenternes vurdering, at målet med undersøgelsen er nået.