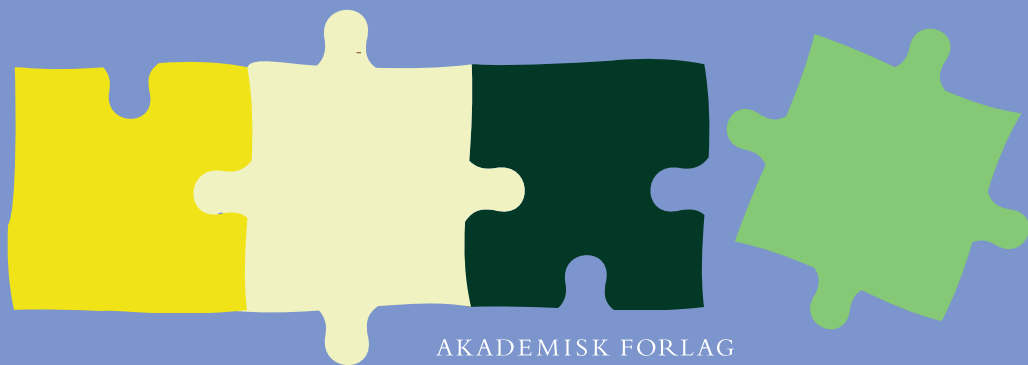




Helena Wallberg

LEKTIONSDESIGN

En håndbog i differentieret undervisning



AKADEMISK FORLAG

LEKTIONSDESIGN

Helena Wallberg

LEKTIONSDESIGN

En håndbog i differentieret undervisning

Oversat af Conni Hesel Rickmann

AKADEMISK FORLAG

Lektionsdesign. En håndbog i differentieret undervisning

Helena Wallberg

Bogen er oversat fra svensk efter Lektionsdesign. En handbok

© 2019 Helena Wallberg og Gothia Kompetens

© 2024 Akademisk Forlag, København

– et forlag under Lindhardt og Ringhof Forlag A/S,

et selskab i Egmont

Published by permission of Gothia Kompetens AB, Stockholm, Sweden.

Denne bog er beskyttet i henhold til gældende dansk lov om ophavsret. Kopiering må kun ske i overensstemmelse med loven. Det betyder for eksempel, at kopiering til undervisningsbrug kun må ske efter aftale med Copydan Tekst og Node, se: www.tekstognode.dk/undervisning.

Oversættelse og bearbejdning: Conni Hesel Rickmann

Forlagsredaktion: Vibeke Nørgaard

Omslag og grafisk design: Anna Hild Design

Omslag og sats: Jakob Brandt-Pedersen

Tryk: Livonia Print

1. udgave, 1. oplag, 2024

ISBN: 978-87-500-6423-7

www.akademisk.dk

FSC®-mærket er din sikkerhed for, at vores papir kommer fra bæredygtigt drevne FSC-certificerede skove og andre ansvarlige kilder.

Akademisk Forlag støtter børn og unge

Akademisk Forlag er en del af Egmont, der som Danmarks største medie-koncern har bragt historier til live i mere end 100 år. Egmont er en dansk fond, som hvert år uddeler næsten 150 millioner kroner til børn og unge, der har det svært.

Tak

til alle de lærere, der har bidraget på forskellig vis.
I er fantastiske!

INDHOLD

Forord	9
<i>Af Else Skibsted</i>	
Forfatterens forord	12
Lektionsdesign	14
Indledning	15
Bogens sigte	17
Bogens opbygning	18
Bogens begreber	19
Eksempler på differentiering i undervisningen	22
Lektionens faser	25
FASE 1 / Sæt lektionen i gang – ritualer og rutiner	29
Ritualer til lektionens begyndelse	30
Rutiner, som kan skabe og fremme (arbejds)ro	33
Sammenfatning – sæt lektionen i gang	37
Forskning og fordybelse fase 1	39
Rutiner til arbejdsro	39
FASE 2 / Skab nysgerrighed og engagement	41
Autentiske spørgsmål	42
Nogle metoder til at stimulere tænkning i par eller grupper	45
Sammenfatning – skab nysgerrighed og engagement	51
Forskning og fordybelse fase 2	52
Universal Design for Learning – UDL	52
Synlig tænkning	53
Folkeskolens formål	54
For elever med behov for særlig støtte – tre vigtige punkter	54
Deltagelsesmodellen	56
FASE 3 / Afklar forventninger	58
Klare forventninger	59
Processkabelon	65
Sammenfatning – afklar forventninger	69
Forskning og fordybelse fase 3	71
The Teaching Learning Cycle – en del af genrepædagogikken	71
Den enkelte lektion i forhold til fagenes mål og formål	72

Prøve eller evaluering?	72
OTL – Opportunity to Learn og affektivt filter	73
Kritiske situationer	74
Kritiske aspekter	75
Interpersonel læreradfærd	76
FASE 4 / Aktivere og øve	78
Omhyggelig forberedelse	79
Om at turde prøve, men afbryde, hvis det ikke fungerer	80
Tydelige overgange	80
Differentierede aktiviteter, som alle kan lave sammen	81
Differentierede aktiviteter til forskellige måder at øve og lære på	96
Ankeropgaver	108
Sammenfatning – aktivere og øve	110
Forskning og fordybelse fase 4	111
Struktur og organisering med henblik på elevernes aktive deltagelse	111
Strategier for inkluderende læringsmiljøer	112
Niveaudeling af eleverne giver ikke gode effekter	113
Differentieret undervisning som en del af inklusionsarbejdet	115
FASE 5 / Bearbejde og reflektere	116
Peer-refleksioner over arbejdsprocessen	120
Selvevaluering	121
Refleksionsbrønden	122
Sammenfatning – bearbejde og reflektere	124
Forskning og fordybelse fase 5	125
Følelsesmæssig støtte og læringsstøtte	125
I stedet for ”godt arbejde”	126
Fire niveauer af feedback	126
Metakognitive strategier	128
Fastlåst eller udviklende mindset	129
FASE 6 / Find ud af, hvad eleverne kan	131
Resultat eller proces	132
Vælg metode til at demonstrere viden og færdigheder	138
Spørgsmål til at undersøge, hvad eleverne kan	139
Sammenfatning – vise viden og kunnen	140
Forskning og fordybelse fase 6	141

Kortlæg, hvad eleverne kan og behøver	141
Universal Design for Learning	142
Formelle krav til evaluering	142
Om flere måder at vise viden på	143
FASE 7 / Afslut lektionen	144
Lektier eller ej	147
Sammenfat lektionen, og fortæl om næste gang	148
Sammenfatning – afslut lektionen	149
Forskning og fordybelse fase 7	151
Positive og negative disciplineringsstrategier	151
Relationsorienterede strategier	151
Lydhedsorienterede strategier	151
FASE 8 / Evaluer undervisningen formativt	153
Feedback	154
Hvor på skalaen befinder præstationerne sig?	155
Bearbejde og reflektere	156
Refleksionsspørgsmål og arbejdsplan	156
Sammenfatning – formativ evaluering	157
Forskning og fordybelse fase 8	158
Formativ evaluering	158
The Teaching Gap	159
Lærerens undervisningsansvar	160
Formativ undervisning	161
Kollegial(t) læring og samarbejde	163
Læseplanen som grundlag for lektionsdesign	164
Skabelon til kollegialt samarbejde om lektionsdesign	165
Tjekliste til lektionsdesign	166
Støttespørgsmål til designarbejdet	167
Lesson Tuning Protocol – lektionsdesign i reflekterende team	167
Find sprækkerne	171
Fælles læsning	171
Slutord	173
Litteratur	174

Forord

Af Else Skibsted, lektor & ph.d., VIA University College



ENNE BOG adresserer en helt grundlæggende og central læreropgave, nemlig lærerens kompetence til at kunne differentiere sin undervisning, så den imødekommer alle elevers forskellige læringsforudsætninger. På trods af at undervisningsdifferentiering har været et bærende pædagogisk princip i den danske grundskole siden indførelsen af den udelte enhedsskole i 1993, er der fortsat blandt mange lærere og skoleledere usikkerhed om, hvordan princippet kan forstås og omsættes i praksis.

Med princippet om undervisningsdifferentiering pointeres elevernes forskellighed inden for rammerne af klassens fællesskaber. At differentiere undervisning er ikke ensbetydende med at individualisere eller niveaudele undervisningen. Tværtimod risikerer den enkelte elev at blive ekskluderet fra undervisningen, hvis deltagelsesmulighederne består i særligt tilrettelagte parallelle aktiviteter løsrevet fra den sociale og faglige kontekst, som klassefællesskabet udgør. Undervisningsdifferentiering må ses i tæt sammenhæng med skolens inklusionsbestræbelser og som en del af lærerens grundlæggende opgave med at planlægge, gennemføre, evaluere og udvikle undervisning med didaktisk rationalitet.

Wallbergs bog om differentieret undervisning hviler på en sådan grundforståelse og understreger, at differentieret undervisning både handler om en måde at tænke på, det vil sige viden om didaktik, inklusion og forskellige læringsforudsætninger, og en måde at handle

på, det vil sige færdigheder i – med didaktisk fantasi – at kunne tilrettelægge en meningsfuld og varieret undervisning, hvor alle elever får mulighed for at bidrage og deltage aktivt. At gøre undervisningen tilgængelig for alle kan ikke løses ved hjælp af bestemte metoder eller teknikker, men forudsætter, at man som lærer accepterer og har mod på at prøve kræfter med undervisningens dilemmafyldte og situative karakter. I bogen fremhæves det, hvordan man som lærer hele tiden må søge at finde en balance mellem hensynet til klassens fællesskab og den enkelte elev, og hvordan man som lærer må forholde sig undersøgende og afprøvende til gennemførelse og fortsat udvikling af sin egen og andres praksis. Bogen indeholder et stillads til lærerens vigtige arbejde med at foretage gennemtænkte faglige, pædagogiske og didaktiske valg både før, under og efter undervisningens gennemførelse, ligesom bogens opbygning kan fungere som struktur for pædagogisk-didaktiske begrundelser og refleksioner i det kollegiale samarbejde.

Bogens grundforståelse flugter med det overordnede formål i læreruddannelsen, som understreger, at de lærerstuderende gennem uddannelsen skal tilegne sig et solidt fagligt, pædagogisk og didaktisk grundlag for at undervise i folkeskolens fag og for at skabe og lede inkluderende fællesskaber, der bidrager til alle elevers faglige og alsidige udvikling uanset forudsætninger og baggrund. Centralt i læreruddannelsen er nu også det tætte samarbejde med skolerne om uddannelsesopgaven, herunder samarbejdet om den integrerede praktik. Det kontinuerlige samarbejde skal understøtte de studerendes mulighed for at lave koblinger mellem teori og praksis og tage afsæt i både praksisnær erfaringsviden og forskningsbaseret viden.

Wallbergs bog om differentieret undervisning er et eksempel på, hvordan praksisnær erfaringsviden kan supplere den forskningsbaserede viden om undervisningsdifferentiering i skolens praksis. Bogens struktur til design af konkrete lektioner i skolens fag kan måske endda medvirke til, at dét, der af nogle lærerstuderende

umiddelbart kan opfattes som et abstrakt pædagogisk princip, som er vanskeligt at omsætte i skolens praksis, nu faktisk bliver muligt at eksperimentere med og reflektere over i planlægning, gennemførelse og evaluering af undervisning.

Bogens målgruppe er imidlertid ikke alene lærerstuderende. Den er relevant for alle, der arbejder med og samarbejder om inkluderende og differentieret undervisning i skolen – det være sig lærere og pædagoger i skolen, studerende og undervisere på pædagog- og læreruddannelser, interne og eksterne ressourcepersoner og skolens ledere. Inklusion og differentiering bygger på en grundlæggende accept af præmissen om forskellighed. Og det er netop denne kompetence til at håndtere forskellighed, som skolen ikke blot skal udvikle og danne eleverne til, men som den også selv som skole må udleve og være eksponent for i praksis.

Forfatterens forord



N AF MINE ELEVER sagde engang for længe siden til mig: "Lærere skal begynde at se os elever, der opfattes som anderledes, som et aktiv i undervisningen!" Jeg var enig, men samtidig opstod der en indre konflikt i mig. På den ene side ville jeg selvfølgelig gerne se eleven som et aktiv; det siger sig selv. På den anden side planlagde jeg efter, at netop denne elev skulle have mulighed for at lave andre aktiviteter, læse andre bøger og deltage i diskussioner på andre vilkår end resten af klassen. Hvordan skulle jeg forene det, der faktisk var ekstra arbejde for mig og særvilkår for eleven, med opfattelsen af eleven som et aktiv i undervisningen?

Dette dilemma førte til en lang proces, som indebar, at jeg tog udgangspunkt i det, eleverne skulle lære, forstå og mestre for så at sikre, at det rent faktisk kunne læres, forstås og mestres på så mange forskellige måder som muligt. En proces, hvor jeg efterhånden blev tydeligere i mit lederskab og samtidig udviklede større fleksibilitet i undervisningen. En del af denne proces blev til bogen, du nu sidder med i hånden. Jeg har haft mere end to årtier til at prøve mig frem, og de fleste af de eksempler og forslag, jeg har samlet i bogen, har jeg selv anvendt. Men jeg har også taget gode eksempler med fra andres undervisning.

Til sidst forstod jeg, at eleven var et aktiv i mit eget udviklingsarbejde. Siden da har jeg i min undervisning gjort mig umage med at tænke "alle" i stedet for "de fleste og nogle særlige tilfælde."

Hvor mange gange har mine klasser ikke fået at vide, at de er forsøgskaniner! ”Skal vi prøve noget nyt?” har jeg spurgt, og for det meste har eleverne været villige til at afprøve det og give mig tilbagemeldinger om, hvordan de syntes, det var. For mig har det været en måde at engagere eleverne på, gøre dem aktivt deltagende og samtidig få mulighed for at afprøve nye metoder og tilgange i undervisningen. Som lærer har jeg arbejdet hårdt for at forstå elevernes læringsbehov, søgt løsninger for at imødekomme dem og efterfølgende afprøvet dem. Jeg har også arbejdet hårdt for at give slip på visse arbejdsmetoder til fordel for andre og forsøgt at reflektere sammen med eleverne. Det har krævet en del vedholdenhed at arbejde på denne måde, men det har haft den positive effekt, at både eleverne og jeg har været tvunget til at reflektere over forskellige måder at lære, øve og demonstrere viden på. Det har også haft den positive effekt, at både eleverne og jeg har udvidet paletten af metoder, og det har bidraget til større vedholdenhed i arbejdet med at søge løsninger.

Det handler ikke om ”god” eller ”dårlig” undervisning eller om at være en ”god” eller ”dårlig” lærer. Det handler om at turde forstå og at finde ud af, hvad eleverne tænker og mener, og om at genoverveje metoder og tilgange og faktisk afprøve dem.

Udvikling er hårdt arbejde. Det ville være uærligt at påstå, at der findes enkle og smarte tips, der kan afhjælpe de nogle gange meget store udfordringer i arbejdet med at finde løsninger. Samtidig er det givende, hvis vi gør det sammen og lægger mærke til de positive effekter, der følger af arbejdet med at udvikle en undervisning, der er tilrettelagt for netop de elever, der er i klassen.

Lektionsdesign

Hvorfor har jeg valgt at anvende ordet lektionsdesign? "Lektionsplan" er det ord, vi oftest anvender til at beskrive det vigtige arbejde med at forberede, gennemtænke og strukturere undervisningen. Vi planlægger lektioner. Som jeg ser det, kan ordet lektionsplan bevirke, at vi ubevidst opfatter planen som det, der er i fokus, som det, der skal forberedes og formidles til klassen, som tager imod den. En plan kan ses som et færdigt produkt. Design kan i stedet ses som en skitse, et udkast eller en skabelon, som giver en struktur og er fleksibel i forhold til elevernes behov. Design sætter processen i fokus.

Ordet lektionsdesign kan hjælpe os med at reflektere over, hvordan lektionen kan udformes, så alle i den konkrete elevgruppe kan lære og udvikle sig uanset forudsætninger. Det er naturligvis ikke ordet i sig selv, som er vigtigt, men indsigten i, at formgivningen af en lektion indebærer mere end indhold og mål knyttet til læseplanen.

Februar 2019

Helena Wallberg

Indledning



VORDAN SKAL JEG formidle det komplekse på en letforståelig måde i en bog uden at reducere kompleksiteten? Jeg har stillet mig selv det spørgsmål mange gange under arbejdet med denne bog. Lektionsdesign kan gøres enkelt: Tag en lærebog, og bestem, hvilke sider eleverne skal arbejde med; gå ind i klasselokalet og fortæl eleverne, hvad de skal gøre. Lektionsdesign kan også gøres mere komplekst. Et komplekst design indebærer at gennemtænke flere detaljer og at koble aktiviteter sammen med, hvordan eleverne lærer i forskellige faser af lektionen. Det lette design risikerer at resultere i en stor arbejdsbyrde, når grupper eller enkeltelever af den ene eller anden grund ikke tager godt imod det. Det komplekse design kan i første omgang virke overvældende, men det fører i det lange løb til et mere jævnt arbejdsflow og mindre stress for både læreren og eleverne.

Før i tiden var det ofte lærebogen, der gav strukturen til opbygningen af en lektion. I dag har vi et stort udbud af viden, tips og ideer at trække på fra lærebøger, digitale forløb, blogs, sociale medier og digitale nyhedssider, for at nævne nogle eksempler. Vi har også et krav om at gøre skolen til en skole for alle. I det samfund, vi har i dag, stiller skolen krav, der rækker langt ud over lærebøgernes struktur. De dækker ikke hele opgaven. Derfor skal vi tænke grundigt over, hvordan vi skaber et design, som både tilgodeser det, der er vores opgave, eleverne og balancen i arbejdet.

Mit udgangspunkt i denne bog er høje forventninger til lærerne. Alle, der arbejder i skolen, kan og vil, men det er indimellem svært

at få det hele til at gå op. Måske har vi været på kursus og lært at anvende nye digitale værktøjer. Efterfølgende læser nogen en blog om en ny måde at tænke på. Et pædagogisk tidsskrift på lærerværelset fremhæver vigtigheden af at være opmærksom på elever, der har det dårligt. En forælder ringer og minder om behovet for særlige hensyn, der skal tages til netop hans barn. Årgangsteamet vil spørge AKT-medarbejderne om, hvordan man håndterer de stadig flere elever, der har svært ved samspillet i klasserummet. Al denne information, alle disse råd, tips og krav fra forskellige sider er vi hele tiden omgivet af i dag. De kommer hver dag i en uendelig strøm via e-mails, digitale nyhedsbreve, webkurser, chatfora og opdateringer på de sociale medier. Informationen handler ofte om ét specifikt emne ad gangen. Det er ikke mærkeligt, at det er vanskeligt at finde frem til noget, som kan fungere som en rød tråd i planlægningen af en undervisning, der passer til hele klassen – ikke bare nogle elever.

Også denne bog kan opfattes som endnu et væld af tips og ideer, men jeg vil her bidrage med en struktur til at bygge lektionerne op, så de fremstår mere gennemtænkte og sammenhængende for både lærere og elever. Samtidig er det tanken, at bogens opbygning også skal kunne fungere som struktur for tanker og refleksioner i det kollegiale samarbejde.

Her og nu er det ikke længere muligt at gå tilbage til lærebogen som grundlag for et lektionsdesign. Lærebogen kan være en del af en struktur, men den kan ikke være strukturen. Der stilles i dag højere krav til, at læreren som klasseleder er den, der skaber strukturen. Det handler denne bog om – uanset i hvilket fag eller på hvilket trin du underviser.

Jeg håber, du oplever den som en håndbog, som du og dine kollegaer kan anvende som inspiration; som grundlag for opfølgning på aktiviteter; til kollegiale samtaler; og som inspiration til at strukturere samtaler om det vigtigste, vi bedriver i skolen: undervisning. Uden undervisning har vi ingen skole. Uden lærere er der ingen

undervisning. Vigtigst af alt er selvfølgelig eleverne. Uden elever er der jo ingen at undervise.

Bogens sigte

Der tales meget om tilpasset undervisning for elever, der ellers vurderes at have svært ved at følge den almindelige undervisning. Vi tilpasser og tilpasser, men uden at tale om, hvad vi egentlig synes er normalt. Så længe vi ikke taler om, hvad der er almindelig undervisning, og hvad der er normalt at møde i klasserummet, kommer vi til at fortsætte med at lave tilpasninger. Jeg kunne godt tænke mig, at vi i stedet taler om at differentiere undervisningen. Dermed bliver det ikke et spørgsmål om at tilpasse undervisning fra noget andet, som vi egentlig hellere ville have gennemført. I stedet bliver det et spørgsmål om allerede fra begyndelsen at organisere undervisningen ud fra den virkelighed, der findes i klasserummet.

Vores opgave er at tilrettelægge en undervisning, der møder de enkelte elever der, hvor de er. Men det, jeg oplever, er en undervisning for de fleste og derudover en masse specialløsninger og individuelt tilpassede indsatser, som hverken støtter eleverne eller de lærere, som skal klare det hele. Vi opnår ikke balance i arbejdet med at gøre undervisningen tilgængelig for alle, hvis det hele handler om tilpasninger til bestemte elever. At undervisningen skal være tilgængelig for alle, er ikke ensbetydende med, at vi skal lave individuelle løsninger. Det forudsætter til gengæld, at læreren på forhånd gennemtænker undervisningssituationen og fjerner forhindringerne, før de overhovedet bliver til forhindringer. Og når de alligevel opstår, drejer det sig om at fjerne dem, så de ikke opstår igen.

Jeg har lagt mærke til en vis forvirring i forhold til dette. Dels fordi det er svært på forhånd at tænke sig til alt, hvad der kan ske i undervisningen. Dels fordi der kan være en bekymring for, at man glemmer den enkelte elev, når vi taler om, at undervisningen skal

være tilgængelig for alle. Der synes også at herske en overdreven tro på, at gode relationer til eleverne løser problemerne og forebygger vanskeligheder i skolen. Tillidsfulde relationer er fundamentet for et godt lederskab i klasserummet, men de kan ikke erstatte arbejdet med at foretage gennemtænkte pædagogiske, metodiske og didaktiske valg.

Med denne bog ønsker jeg at bidrage med metoder, værktøjer, tilgange og mod, som kan hjælpe lærere med at holde balancen i arbejdet. Jeg håber at kunne inspirere til diskussioner om arbejdsmetoder i undervisningen. I klasserummet findes der fantastiske muligheder for at nå ud til alle elever, skabe udvikling, finde glæde og løsninger på tilsyneladende umulige udfordringer. Bogens sigte er at vise, hvad man skal tænke over og gøre for at skabe et lektionsdesign, der møder alle elever fra begyndelsen. Hvad der er nødvendigt for nogle, er godt for alle!

Bogens opbygning

Lektionens forskellige faser udgør også bogens struktur. Hver lektionsfase har sit eget kapitel, som afsluttes med en sammenfatning. Jeg har valgt at skrive i fortløbende tekst for ikke at forstyrre flowet i designprocessen. Referencer til forskning, styredokumenter og litteratur er kort beskrevet i tilknytning til hver fase for dem, det interesserer. Disse sider er grønne og markeret med rubrikken Forskning og fordybelse. Du kan også vælge at begynde med at læse disse sider og derefter fordybe dig i de konkrete eksempler på praksis.

Alle eksemplerne er rettet mod alle klassetrin. Nogle gange kan det være nødvendigt med små justeringer i forhold til det klassetrin, du arbejder med. Jeg har valgt ikke at kategorisere eksemplerne efter trin, eftersom metoder og strategier skal tage udgangspunkt i den konkrete elevgruppe. Også eksemplerne fungerer som strukturer, der forhåbentlig sætter tanker i gang om, hvad differentiering

indebærer. Bogen skal ikke læses som en opskrift – det er vores arbejde alt for komplekst til.

Det sidste kapitel indeholder eksempler på metoder og strukturer, som kan anvendes i det kollegiale samarbejde om udvikling af lektionsdesign. Her findes refleksionsspørgsmål til fælles drøftelse samt skabeloner og strukturer, der kan understøtte arbejdet med lektionsdesign.

Bogens begreber

Før du begynder at læse om lektionens faser, er det nødvendigt at definere to centrale begreber: differentieret undervisning og eksPLICIT undervisning.



Differentieret
undervisning

Differentieret undervisning er noget andet end tilpasset undervisning. At foretage tilpasninger leder tankerne hen på at gøre noget andet end det, der var intentionen. Differentieret undervisning tilbyder derimod fra begyndelsen aktiviteter, der giver mulighed for forskellige måder at forstå, øve, bearbejde og demonstrere viden på. At differentiere opgaver og aktiviteter i undervisningen er en måde at møde individuelle behov og forudsætninger på uden at skulle gøre det med hver enkelt elev. Vi kan sammenligne det med et måltid, som skal nydes i fællesskab. Kokken ved, at en enkelt person ikke tåler gluten, en anden tåler ikke laktose, og en tredje er veganer. Desuden er der formodentlig nogle, der ikke spiser svinekød, og nogle, der ikke bryder sig om lever. Kokken skal tage hensyn til de forskellige behov i valget af råvarer, opskrifter og måden, maden præsenteres på. Alle skal kunne indtage middagen ved samme bord.

De fleste retter skal fungere for alle, men nogle retter kan vælges som på en buffet.

Begrebet differentieret undervisning anvendes her med inspiration fra den amerikanske forfatter og underviser Carol Ann Tomlinsons arbejde og bøger om *differentiated instruction*. Tomlinson understreger, at det snarere handler om en måde at tænke på end om bestemte teknikker eller metoder. Samtidig kan vi imidlertid hente inspiration i forskellige metoder til at udvikle tankesættet (Tomlinson, 2010).

Den svenske professor i pædagogisk arbejde Monika Vinterek har kategoriseret almindelige former for individualiserede indsatser (Vinterek, 2006). Nogle af disse har jeg valgt at medtage i denne bog: tempo, niveau, omfang, metode og interesse. Når vi anvender disse kategorier, får vi en struktur for differentieringen. Man kan for eksempel planlægge, at en aktivitet eller en opgave skal tilbyde variation inden for disse kategorier ud fra de behov og forudsætninger, der findes i elevgruppen.

Differentieringen sker i indholdet, processen og resultatet (Tomlinson, 2010). Indholdet differentieres ved, at eleverne tilbydes forskellige metoder til at tilegne sig stoffet. Processen differentieres ved, at eleverne får mulighed for at bearbejde og lære på flere måder. Det er ikke tilstrækkeligt, at aktiviteterne er varierede; de skal også være knyttet til læseplanen og medvirke til at sikre, at eleverne udvikler den viden og de kompetencer, de skal.

Resultatet differentieres ved at finde ud af, hvad eleverne kan (og ikke kan), gennem en række forskellige metoder og aktiviteter. I en differentieret undervisning er resultatet mere end et slutprodukt. Det er den samlede viden og de kompetencer, som eleven udvikler over tid. Slutresultatet kan også være en prøve, som differentieres ud fra, hvordan en elev bedst kan demonstrere sin viden.

Begrebet differentieret undervisning er det bærende grundlag for alle de metoder, værktøjer, aktiviteter og opgaver, som bogen her

indeholder. Differentiering er vejen til at komme videre fra den individualisering, der ofte opfattes som vigtig for at kunne møde alle elever, hvor de er.

At differentiere undervisningen er noget andet end at individualisere den. Individualiseret undervisning fokuserer på den enkelte elev uafhængigt af en kontekst, mens differentieret undervisning fokuserer på deltagelse i en kontekst. I en individualiseret undervisning er der en risiko for, at man kommer til at betegne eleven som afvigende, hvorimod den differentierede undervisning betegner forskellige måder at arbejde med aktiviteter og opgaver på. Her er en sammenligning for at tydeliggøre forskellen mellem henholdsvis individualisering og differentiering:

Individualisering	Differentiering
Betegner eleven	Betegner opgaven/aktiviteten
Baseret på oplevede styrker/svagheder hos eleven	Baseret på løbende evaluering af elever og grupper
Niveauinddelinger, individuelt arbejde	Mulighed for at arbejde på forskellige niveauer og forskellige måder i fællesskab
Fokus på den enkelte elev	Fokus på fællesskab
Forskellige opgaver, arbejdsrum, aktiviteter og læringsmål	Samme indholdsområde og fælles læringsmål

Forskellen mellem individualisering og differentiering ses hovedsageligt i fokuset på fællesskab og deltagelse i den differentierede undervisning.



Efter hvert kapitel anvendes dette symbol for at sammenfatte, hvordan aktiviteter differentieres. Schweizerkniven er rigtignok en kniv, men den kan også anvendes som saks, pincet eller proptrækker. Selvom det er ét værktøj, kan den anvendes på flere forskellige måder, afhængigt af hvad man skal bruge den til. Det er differentiering.

Det er vigtigt at tale med eleverne om differentiering, da det gør det muligt at inddrage dem, når de skal vælge arbejdsmåder og aktiviteter. Hvis eleverne gøres opmærksomme på differentiering, bliver det muligt for dem selv at finde en måde at komme i gang med aktiviteter på, som de måske i starten finder unødvendige, for svære, lette, krævende eller banale.

Eksempler på differentiering i undervisningen

Tempo

- Alle er med i samme aktivitet, men forventes – afhængigt af hvor hurtig eller grundig eleven er i den aktuelle aktivitet – ikke at nå lige langt.
- Eleverne får forskellige typer af opgaver eller tekstversioner inden for indholdsområdet ud fra deres tempo.
- Alle elever gøres opmærksomme på, at læringstempoet kan variere fra person til person og mellem forskellige videns- og færdighedsområder, typer af aktiviteter og over tid.

Niveau

- Alle elever skal anvende samme ord, men skal skrive sætninger eller tekster med forskellig sværhedsgrad.
- Alle er med i samme aktivitet, men aktiviteten har flere støttestrukturer, så alle kan deltage.
- Eleverne får opgaver med forskellig sværhedsgrad.
- Eleverne får feedback på deres præstationer ud fra deres niveau.

Omfang

- Alle skal lære basisstoffet, men nogle lærer mere inden for vidensområdet.
- Alle læser samme tekst, men nogle læser supplerende materiale, og nogle læser udvalgte dele af teksten.
- Alle øver de samme færdigheder, for eksempel litterær analyse, men nogle elever læser en roman, mens andre læser en novelle.
- Alle skal lære om en genre eller fremgangsmåde. Nogle anvender den, mens andre beskriver den.

Metode

- Eleverne kan læse med øjnene, med ørerne eller begge dele.
- Eleverne kan producere tekst med pen, computer eller tale.
- Eleverne kan øve færdigheder i forskellige digitale læremidler eller trykte bøger.
- Eleverne kan lære gennem samtale, egen refleksion, to og to eller i større grupper.
- Eleverne får mulighed for at forstå gennem billeder, tekst, fortællinger, forklaringer eller skærmpresentationer – på klassen eller i mindre grupper.

Interesse

- Eleverne arbejder inden for samme vidensområde, men med forskellige indgange afhængigt af deres interesser.
- Eleverne kan vælge aktiviteter til fordybelse eller træning ud fra interesser.
- Alle læser samme tekst, men nogle får supplerende læsning om noget, der særligt interesserer dem.
- Alle elever har egne fordybelsesopgaver eller projekter med henblik på peer-læring baseret på interesser.

EksPLICIT undervisning

Et andet centralt begreb, som ofte forekommer her i bogen, er eksPLICIT undervisning. Jo mere eksPLICIT lektionsdesignet er, desto større effekt har det på elevernes læring. Det modsatte af ordet eksPLICIT er implicit, som betyder sløret eller underforstået, det vil sige, at noget er indbefattet, men ikke udtrykt direkte.

EksPLICIT undervisning indebærer, at den er klar og transparent. En eksPLICIT lærer tager ikke for givet, at eleverne kan, vil eller forstår, men sørger for, at eleverne faktisk forstår og finder brugbare strategier og værktøjer i deres læring. EksPLICIT undervisning handler om at afklare forventninger og arbejdsmetoder ved at vise, hvordan målet ser ud, så der eksisterer en klar sammenhæng mellem elevernes arbejde og resultatet af det.



EksPLICITte aktiviteter og metoder markeres med dette symbol i sammenfatningen efter hvert kapitel. Den åbne papkasse er et billede på eksPLICIT, klar undervisning, som hjælper eleven med at forstå både forventninger og tilgang til samt målet med arbejdet. EksPLICIT undervisning skaber også rum for differentiering efter niveau, fordi det bliver muligt for alle elever – uanset deres udgangspunkt – at forstå, hvad de skal.



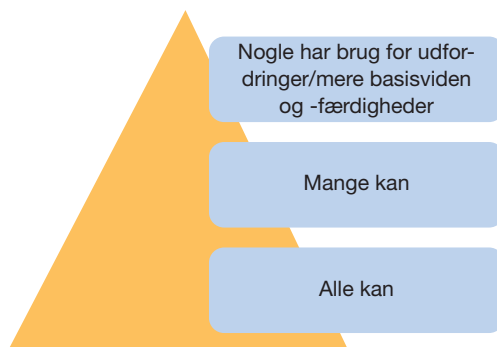
Elever, der får lov at tænke selvstændigt, i mindre grupper og klassevis, udvikler også deres måder at tænke, gruble og diskutere på. Gruppesympolet anvendes for at minde os om, hvor vigtigt det er, at vi medtænker eleverne som ressourcer for hinanden.

Lektionens faser

En lektion er et forum for læringsprocesser. Sådanne processer gennemgår forskellige faser. Her i bogen har jeg valgt de faser ud, som jeg mener udgør et vigtigt fundament i arbejdet med design for læring. Ved at inddele lektionen i faser får vi en struktur, som vi kan reflektere og planlægge ud fra. Vi påbegynder lektionen; sikrer os, at der finder læring sted; runder af og sammenfatter i et sammenhængende forløb:

1. Sæt lektionen i gang – ritualer og rutiner.
2. Skab nysgerrighed og engagement.
3. Afklar forventninger.
4. Aktivere og øve.
5. Bearbejde og reflektere.
6. Find ud af, hvad eleverne kan.
7. Afslut lektionen.
8. Evaluer undervisningen formativt.

Lektionen bør indeholde aktiviteter, som alle deltager i, for at styrke fællesskabet, og for at eleverne kan bruge hinanden som ressourcer. Derudover kan lektionen indeholde forskellige aktiviteter, som gør, at eleverne kan arbejde i forskellige tempi og på forskellige måder med det samme vidensområde. Mange elever kan lave det samme, men nogle har brug for flere udfordringer, mens andre har behov for mere basisviden. Jeg plejer at have denne model i baghovedet for at minde mig selv om, hvordan det ser ud i klassen:



Modellen viser, hvor vigtigt det er at medtænke forskellige læringsbehov i undervisningen.

De første faser af lektionen – og dermed også bogen – handler om at differentiere, for at alle skal kunne deltage i de samme aktiviteter. Faserne midt i lektionen differentieres, så der er mulighed for forskellige aktiviteter, måder at arbejde, lære og demonstrere viden på.

At arbejde er at lære. Når jeg anvender ordet aktivitet, sigter jeg til en aktiv proces, hvor læring finder sted, ikke bare at man gennemfører en aktivitet. Når jeg anvender ordet arbejde, indebærer det mere end at opnå et resultat. Jeg opfatter det som en læringsproces, som er meget mere og ofte meget vigtigere end at blive færdig med noget.

Beretninger fra tre forskellige klasserum

Tre forskellige lærere underviser i antikkens Rom, men de tilrettelægger og gennemfører undervisningen helt forskelligt.

Per lader eleverne læse en tekst og beder dem tage noter under læsningen. Han har omhyggeligt forberedt en gennemgang af emnet, og efter elevernes læsning holder han et oplæg. Han opfordrer eleverne til at tage noter under sin gennemgang. Derefter får eleverne en studieguide, som skal hjælpe dem gennem den prøve, de får den følgende uge. Studieguiden laver de delvist i fællesskab på klassen.

Sara lader eleverne læse en tekst om antikkens Rom og giver dem en skabelon, de skal bruge til at notere vigtige detaljer. De gennemgår skabelonen sammen. Derefter spiller de rollespil, hvor eleverne kan klæde sig i togaer og lade, som om de er romere. Sara giver eleverne en lille test i ord og begreber om emnet, og de ser klip fra filmen *Gladiator*. Eleverne kan vælge mellem forskellige kreative projekter: at bygge en model af et romersk hus, skabe en film om romere eller at fremstille et kort over Romerriget.

Ellen baserer sin undervisning om antikkens Rom på de centrale begreber, som eleverne skal forstå. Hun laver en liste med den viden og de kompetencer, som eleverne skal udvikle. Hun overvejer grundigt, hvad der skal til for at sikre, at eleverne kan opnå dette. Eleverne får hver deres karakter, en fiktiv person fra Romerriget. Opgaven går ud på at skildre en dag, som den kunne have set ud for denne karakter i Romerriget. Eleverne kan gøre brug af forskellige værktøjer og vælge, om de vil arbejde enkeltvis eller sammen to og to. Nogle gange samler Ellen en mindre gruppe, gennemgår deres arbejde med dem og følger op på det, mens de andre elever arbejder i stationer på egen hånd. Eleverne skal fremlægge om deres karakterer for hinanden, eftersom de arbejder med forskellige socialgrupper, erhverv og aldersgrupper. Efterfølgende skal eleverne sammenligne karakterens dag med en typisk dag i deres eget liv. Undervejs noterer Ellen omhyggeligt elevernes evne til at anvende de ord, begreber og tankesæt, som de skulle tilegne sig og udvikle under arbejdet. Efter lektionerne evaluerer hun, hvordan elevernes læring blev påvirket af forskellige værktøjer, metoder og gruppesammensætninger.



Pers lektioner differentieres slet ikke, da alle elever forventes at gøre det samme på samme tid og ved hjælp af samme metoder og værktøjer. Ansvar for læringen ligger helt og holdent hos eleverne. Saras lektioner indeholder mere variation, men mest for at engagere eleverne og ikke ud fra deres faglige forudsætninger. Risikoen ligger i, at ansvaret for at vælge rigtigt overlades til eleverne. Ellens lektioner differentieres, eftersom alle elever arbejder med samme emne, men undervisningen tilgodeser forskelle i tempo, niveau, omfang, metode og interesse i elevernes arbejde. Ansvar for elevernes læring er delt. Ellen følger elevernes arbejde tæt og tager noter undervejs, mens eleverne har mulighed for at træffe valg og forfølge dem.



Pers lektioner er ikke eksplicitte, eftersom målet synes at være at kunne gennemføre prøven. Eleverne får ikke mulighed for at blive bevidste om, hvad de skal kunne, og de skal selv administrere noter og læring. Saras lektioner er heller ikke eksplicitte, eftersom hensigten med aktiviteterne er at skabe engagement hos eleverne – ikke at eleverne skal forstå specifikke begreber eller teorier. Undervisningen varieres på en måde, som kan bevirke, at eleverne ikke forstår, hvad de skal kunne og vide. Ellens undervisning er funderet i de begreber og kompetencer, som hun har besluttet skal være i fokus i forløbet. Aktiviteterne er designet, så eleverne skal kunne forstå dem og gennem dem nå deres mål.



Pers undervisning indeholder ingen peer-læring. Saras undervisning indeholder mulighed for peer-læring, men eftersom det ikke er eksplicit udtrykt, hvad eleverne skal kunne, forbliver det bare en mulighed. Ellens undervisning er designet, så eleverne får mulighed for at lære det, de skal, gennem peer-læring.

Eksemplerne er gengivet med inspiration fra Carol Ann Tomlinson (1999).