
Undervisningsdifferentiering som en praksis på læreruddannelsen?

Pia Rose Bøwadt og Rikke Platz Cortsen

Resumé

Med afsæt i, at undervisningsdifferentiering er et emne på læreruddannelsen og en kommende praksis for de studerende i deres virke som lærere, er artiklens fokus kvaliteten af undervisningsdifferentiering i læreruddanneres egen undervisningspraksis, som underviserne selv beskriver det. Artiklen handler om, hvordan læreruddannere rapporterer, de forstår og praktiserer undervisningsdifferentiering i deres egen undervisning – også med henblik på de studerendes forskellighed. Underviserens måde at forholde sig til undervisningsdifferentiering kan med et andenordensdidaktisk sigte tjene som eksempel for de studerendes kommende undervisning. Artiklens empiri er hentet fra en spørgeskemaundersøgelse blandt læreruddannere på Københavns Professionshøjskole. På baggrund af en analyse af kvantitative såvel som kvalitative data peger artiklen på en forskellighed i, i hvor høj grad læreruddannerne angiver at praktisere undervisningsdifferentiering, og om det overhovedet opleves som deres opgave. Artiklen konkluderer, at man med fordel kan arbejde med at integrere systematisk arbejde med undervisningsdifferentiering for læreruddannere.

Nøgleord

undervisningsdifferentiering, andenordensdidaktik, diversitet, læreruddannere

Abstract

Considering differentiated instruction is a topic in teacher education and becomes a future practice for students in their teacher profession, this article focuses on the quality of differentiated instruction in the teacher educators' own practice. The article concerns how teacher educators report their understanding and employment of differentiated instruction in their teaching – also with a concern for the diversity of students. From a second order teaching perspective, the teachers' relationship with differentiated teaching serves as an example for the teacher students' future teaching. The basis of this article is a survey among teacher educators at University College Copenhagen. Using qualitative and quantitative data analysis, this article points to a difference in the degree to which teacher educators make use of differentiated instruction, and if it is considered one of their responsibilities. The article concludes that it would be an improvement to work on implementing a systematic approach to differentiated instruction for teacher educators.

Keywords

differentiated instruction, second order teaching, diversity, teacher education

Årg. 9 | nr. 1 | 2024 | 19 sider

DOI: 10.7146/lup.v9i1.143351

Studier i LærerUddannelse og -Profession

Indledning

Siden folkeskoleloven i 1993 har undervisningsdifferentiering har været en central del af enhedsskolens krav til den praksis, lærerne skal udøve i skolen (EVA, 2018, s.4). Når der stilles krav til lærerne om, at de skal undervisningsdifferentiere, kræver det, at de bliver undervist i det som studerende på læreruddannelsen. Men finder det egentlig sted, bør det finde sted og i så fald hvordan? Og hvad kan vi sige om kvalitet i læreruddannelsen, når fokus er på undervisningsdifferentiering? De spørgsmål er omdrejningspunktet for denne artikel, hvor vi undersøger, hvordan læreruddannere forstår undervisningsdifferentiering, og i forlængelse heraf, om de angiver, at de praktiserer det i deres *egen* undervisning. Ud fra et andetordendidaktisk perspektiv er vi interesserede i, hvilken forståelse af undervisningsdifferentiering læreruddannere bærer med sig, og hvordan denne opfattelse udmønter sig i undervisningen på læreruddannelsen. Om end man som læreruddanner ikke er forpligtet på at undervisningsdifferentiere, vil vi i artiklen argumentere for, at man med et andenordensdidaktisk perspektiv in mente med fordel kan undervise ikke kun i, men også *med* undervisningsdifferentiering på læreruddannelsen. Derfor er vores forskningsspørgsmål i herværende artikel:

På hvilke måder optræder undervisningsdifferentiering på læreruddannelsen i læreruddannernes selvrapporterede praksis – og hvilken rolle spiller de studerendes forskellighed?

Om end lærere siden 1993 har været forpligtet på undervisningsdifferentiering, er det stadig et område, der er præget af en usikkerhed fra lærernes side (fx Carlsen & Graf, 2018), hvilket kan skyldes, at de lærerstuderende ikke introduceres for det på uddannelsen. Forskning peger på, at hvorvidt lærere bedriver undervisningsdifferentiering, afhænger af deres pædagogiske overbevisning, og denne overbevisning danner de som studerende på læreruddannelsen (Griful-Freixenet et al., 2021, s. 10). Af den grund har vi i en spørgeskemaundersøgelse foretaget blandt fastansatte læreruddannere på Københavns Professionshøjskole fokuseret på undervisernes blik på undervisningsdifferentiering og deres selvrapporterede praksis ud fra en betragtning om, at den undervisning, der foregår på læreruddannelsen, kan og bør påvirke de didaktiske overvejelser, de studerende gør sig i en skolekontekst.

Læreruddannelsesundervisning og folkeskoleundervisning er tæt forbundne og har fællestræk, men er i sagens natur også væsensforskellige på en række områder. Undervisningen på læreruddannelsen skal ikke spejle undervisningen i folkeskolen, men undersøgelser viser, at læreruddannelsens måde at undervise på har betydning for de studerendes opfattelse af undervisning (Lunenberg et al., 2007). Det er et karakteristikum ved at være læreruddanner, at man ikke blot underviser, men samtidig underviser i at undervise (Oettingen & Jensen, 2017; Iskov 2020; Korthagen et al., 2005, i Lunenberg et al., 2007). Denne andenordensdidaktik spiller også en rolle, når det handler om undervisningsdifferentiering. Det vender vi tilbage til.

I artiklen skelner vi imellem undervisningsdifferentiering som et emne i undervisningen på læreruddannelsen og undervisningsdifferentiering som en praksis blandt læreruddannere, eller med andre ord: Bedriver læreruddannere selv undervisningsdifferentiering, eller underviser de blot i det? Undersøgelser viser nemlig, at undervisningsdifferentiering som praksis ikke nødvendigvis anses for en opgave på videregående uddannelser, og når den gør, er det noget, mange undervisere finder vanskeligt (Lockley et al., 2017). Af svarene i vores spørgeskemaundersøgelse fremgår det, at enkelte læreruddannere stiller sig tvivlende overfor, om undervisningsdifferentiering overhovedet er en opgave, der påhviler dem på læreruddannelsen, men undersøgelsen viser også, at mange praktiserer adskillige forskellige tiltag, som de selv definerer som differentierende, om end det også er værd at bemærke, at der ikke synes at være en udpræget systematik forbundet med denne differentieringspraksis.

I forlængelse af undervisningsdifferentiering har vi også undersøgt, hvordan læreruddannere forholder sig til diversitet – bredt forstået – blandt de studerende. Undervisningsdifferentiering omhandler i udgangspunktet en faglig differentiering, men vi har også været optagede af differentiering i bredere forstand. Både i folkeskolen og i læreruddannelsesregi bliver forskelligheden blandt elever og studerende fremhævet som et vilkår for undervisningen, og det har i de senere år spillet en større rolle i den måde, vi taler om undervisningens udformning og indhold. Fx har dekan på Det Sundhedsfaglige Fakultet på Københavns Professionshøjskole Randi Brinckmann i en kronik adresseret de udfordringer, professionshøjskolerne står med i forhold til den manglende søgning til uddannelserne og problemer med fastholdelse. Her peger Brinckmann eksplicit på de studerendes forskellighed som et vilkår, der i højere grad skal indtænkes i de didaktiske overvejelser med et større fokus på forskellige veje igennem uddannelsen for den enkelte

studerende (Brinckmann, 2023, s. 5). I forlængelse af vores interesse i undervisningsdifferentiering var vi i undersøgelsen også nysgerrige på, om denne øgede opmærksomhed på forskellighed blandt studerende og elever spiller en rolle i læreruddannernes arbejde med undervisningsdifferentiering. Vi spurgte derfor meget bredt og åbent ind til diversitet som en mulig udfordring for underviserne for at afsøge, hvordan underviserne svarer, når vi ikke specificerer, hvordan diversitet skal forstås.

I det følgende introducerer vi til vores empiriindsamling og den metode, vi har anvendt i undersøgelsen, hvorefter artiklens tre hovedområder gennemgås: læreruddanneres forståelse af undervisningsdifferentiering, læreruddanneres eventuelle praktisering af undervisningsdifferentiering og læreruddanneres måde at forholde sig til formodningen om en stigende diversitet blandt elever i skolerne og studerende på læreruddannelsen. Afslutningsvist introducerer vi nogle kritiske perspektiver på undersøgelsen og peger på mulige veje at føre undersøgelsens resultater videre. Undersøgelsen er udført som en del af et større projekt med titlen "Inkluderende undervisningspraksis i et dobbeltdidaktisk perspektiv", støttet af Blaagaard Fonden.

Metodiske overvejelser

Artiklen baserer sig på en spørgeskemaundersøgelse blandt læreruddannere på Københavns Professionshøjskole. Når vi har valgt spørgeskemaundersøgelsen som metode, skyldes det dels, at vi gerne ville have mange svar og dermed kvantitative data, så vi legitimt kunne sige noget om udbredelsen af undervisningsdifferentiering blandt læreruddannere. Dels valgte vi, at spørgeskemaundersøgelsen skulle have åbne spørgsmål, for at vi kunne få kvalitative data, der kunne tilgodese respondenternes egne formuleringer om og forståelser af begrebet undervisningsdifferentiering.

I foråret 2022 modtog alle fastansatte undervisere et elektronisk spørgeskema, der indeholdt fire åbne spørgsmål:

Spørgsmål 1: Hvad forstår du ved undervisningsdifferentiering?

Spørgsmål 2: Hvordan bedriver du undervisningsdifferentiering?

Spørgsmål 3: Har du eksempler på situationer, hvor du oplever at være lykkedes med at undervisningsdifferentiere?

Spørgsmål 4: Elevsammensætningen i skolerne og sammensætningen af studerende på læreruddannelsen er i dag præget af en



større diversitet, der også kommer til udtryk i en større bevidsthed om diversitetens betydning for uddannelse. Hvilke overvejelser gør du dig om diversitet i forhold til planlægningen og gennemførelsen af din undervisning? Giv gerne konkrete eksempler.

Spørgsmålene var intentionelt formuleret meget åbne, ud fra en betragtning om ikke på forhånd at ville præge svarene eller lægge prædefinerede kategorier ned over svarene. De meget åbne spørgsmål affødte en vis usikkerhed hos nogle af underviserne, i forhold til hvad vi egentlig sigtede til med spørgsmålene, og enkelte har derfor diskuteret spørgsmålet i deres besvarelse. Vi har desuden valgt at arbejde med åbne svarmuligheder og tekstfelter, som deltagerne i undersøgelsen selv kunne udfylde for at få deres egne ord sat på deres forståelse. Dels muliggør det, at vi kan genkende formuleringer fra andres definitioner og brug af de begreber, vi spørger ind til, dels får vi deltageres egne formuleringer som betydningskabende materiale. Undersøgelsen har karakter af at være både kvalitativ og kvantitativ, idet vi nærlæser kommentarer og diskuterer deres kvalitative udsagn, men også peger på fordeling af typer af udsagn. Undersøgelsens størrelse taget i betragtning udgør denne frekvens ikke et statistisk imponerende materiale, men det er muligt at pege på tendenser inden for svargruppen.

Udover de åbne spørgsmål indeholdt spørgeskemaet en række lukkede spørgsmål, der angik køn, anciennitet, baggrund og fag. Således fordeler de adspurgte undervisere sig i forhold til køn med 68 procent kvinder, 29 procent mænd og 3 procent andet. 45 procent har en baggrund som folkeskolelærer mens 55 procent udelukkende har en universitetsbaggrund. 103 undervisere ud af 198 mulige besvarede alle spørgsmål.

Alle svarene på de åbne spørgsmål er efterfølgende blevet kodet tematisk i programmet NVivo. I første gennemlæsning læste *alle* forskere i undersøgelsen alle svar og genererede individuelt koder med udgangspunkt i de mønstre, der dannede sig. Dernæst sammenholdt vi de genererede koder og dannede på baggrund heraf et fælles sæt koder. Med disse koder nærlæste hver forsker et sæt svar tilhørende et spørgsmål hver. Det gælder dog ikke spørgsmål fire, hvor svarenes forskellighed medførte, at det ikke var muligt med en tematisk kodning. Her valgte vi i stedet at tage afsæt i temaerne fra de forudgående tre spørgsmål, som vi så supplerede med nye temaer. Vores tilgang til kodningerne, hvor man ud fra empirien finder frem til koderne, er inspireret af *grounded theory* (Glaser & Strauss, 1967). Således arbejder vi ikke

ud fra en bestemt teoretisk tilgang til, hvordan vi genererer koderne, fordi emnerne så at sige genererer sig selv i en emnespecifik kodning. Det er altså først når et mønster træder frem i materialet, at en given kode stabiliserer sig.

Under spørgsmål 1 var koderne: den lærendes perspektiv/forskellige forudsætninger og deltagelsesmuligheder, underviserens perspektiv, andre perspektiver

Spørgsmål 2 havde koderne: variation, kendskab til studerende/rerelationsarbejde, stilladsering, stofdifferentiering, feedback/vejledning, gruppedifferentiering, medbestemmelse og arbejde med mål.

Spørgsmål 3 havde lignende koder: forskellige niveauer, variation, vejledning, feedback og inddragelse.

Begrebet undervisningsdifferentiering defineret

Undervisningsdifferentiering er et begreb, der ofte anvendes uden en nærmere definition. I en undersøgelse af undervisningsdifferentiering i folkeskolen gør Stefan Graf og Dorte Carlsen opmærksom på, at begrebet på samme tid er underforstået og indforstået, og yderligere identificerer de fire forskellige positioner: en psykologisk, en dannelseseoretisk, en sociologisk og en funktionalistisk (Carlsen & Graf, 2018, s. 35). Som nævnt i foregående afsnit har vi i spørgeskemaundersøgelsen bevidst formuleret meget åbne spørgsmål, fordi vi var interesserede i læreruddannernes oplevelser, erfaringer og forståelser uden at styre deres svar i en bestemt retning, i håbet om at indfange de forskellige opfattelser, vi formodede var til stede. I svarene, der angår forståelsen af begrebet undervisningsdifferentiering, medfører denne åbenhed fx, at underviserne både refererer til undervisningsdifferentiering med elever og med studerende. Det tyder på, at nogle automatisk forbinder undervisningsdifferentiering med en praksis, der angår folkeskolen, mens andre forbinder undervisningsdifferentiering med en praksis, der angår læreruddannelsen. Der er også enkelte undervisere, der refererer til begge grupper i deres svar.

Når vi kobler undervisningsdifferentiering i folkeskolen og undervisningsdifferentiering i læreruddannelsen, er det vigtigt at gøre opmærksom på, at der er tale om to forskellige institutioner, hvilket har en betydning. Folkeskolen er, jf. folkeskoleloven, i modsætning til læreruddannelsen forpligtet på at bedrive undervisningsdifferentiering. Når man søger på begrebet undervisningsdifferentiering i diverse policy-dokumenter, der angår lærer-

uddannelsen, dukker begrebet kun op som færdigheds- og vidensmål i forskellige fag, dvs. som genstand for undervisningen, men ikke som praksis (Böwadt et al., 2022, s. 5). Det samme gør sig gældende, når vi retter blikket mod den lokale studieordning (LU13) for læreruddannelsen på Københavns Professionshøjskole, hvor en søgning på ordet viser, at det igen indgår som færdigheds- og vidensmål, men ikke med fordring om, at der skal undervises *med* undervisningsdifferentiering. Der er altså ikke krav til læreruddannere om, at de skal undervisningsdifferentiere i deres undervisning. Læreruddannelsen er i modsætning til folkeskolen en meriterende uddannelse, der på en anden måde end folkeskolen er forpligtet på at vurdere og sortere i de studerende. Med andre ord: Alle elever skal igennem folkeskolen, men alle lærerstuderende skal ikke nødvendigvis igennem uddannelsen.

At der er de forskel på de to institutioner, afspejler sig også i svarene, hvilket fx fremgår af følgende svar i undersøgelsen:

Derudover vil jeg mene, at differentiering ser meget forskellig ud i skolen ift. på en videregående uddannelse. En læreruddannelse skal gøre de studerende kompetente til at bedrive undervisningsdifferentiering i skolen, men vi skal ikke mime skolens klasserum i læreruddannelsen (undtagen naturligvis, når vi indimellem benytter en sådan mimetisk tilgang eksemplarisk). (Respondent 85)

Her ekspliciteres det, at et begreb om undervisningsdifferentiering i skolen netop *ikke* kan overføres til undervisningen på uddannelsen. Denne kommentar kobler igen til spørgsmålet om, hvordan det andenordensdidaktiske perspektiv praktiseres og tænkes ind på læreruddannelsen – en general diskussion, der på særlig måde angår differentiering, idet den differentiering, der foregår i skolerne, ikke vurderes anvendelig i læreruddannelsesregi i ovenstående citat.

Det andenordensdidaktiske perspektiv kan netop være et argument for, at læreruddannere også skal praktisere undervisningsdifferentiering i, forstået som den omstændighed, at læreruddannere ikke blot underviser studerende, men også underviser i, hvordan man underviser (fx Iskov, 2020; von Oettingen & Jensen, 2017; Loughran & Menter, 2019). Det dobbeltdidaktiske blik anføres, som tidligere nævnt, ofte som det, der karakteriserer en læreruddanner, i og med at det adskiller en læreruddanner fra alle andre undervisere. Fordi læreruddanneres praksis i undervisningen hele tiden er under lup som en undervisningspraksis til mulig efterfølgelse, kan man

argumentere for, at det er vigtigt, at de studerendes oplever undervisningsdifferentiering ikke kun som emne, men også på egen krop i undervisningsrummet som led i en læreruddanners praksis. I en dansk kontekst har Thomas Iskov (med afsæt i Lunenberg et al., 2007) præsenteret en skelnen i andenordensdidaktiske sammenhænge mellem *implicit modelling*, hvor den undervisning, de deltager i, praktiserer de didaktiske principper, der undervises i, og *explicit modelling*, hvor de didaktiske valg og deres teoretiske fundering tydeliggøres, og hvor der kontinuerligt kobles til den skolekontekst, som de studerende selv skal stå i (Iskov, 2020, s. 105-110).

Underviserne i undersøgelsen peger på mange forskellige eksempler på implicit modelling, fx svarer en underviser på spørgsmålet om, hvordan de differentierer:

De studerende arbejder ikke nødvendigvis med de samme opgaver, når vi er sammen. Jeg kan f.eks. arbejde med en studiekreds med de studerende, som har brug for uddybning og støtte, mens mere selvørende studerende arbejder med en anden opgave. (Respondent 62)

Her er der tale om en implicit modelling, hvor de studerende oplever en differentiering, men det kan ikke læses ud af svaret, om der er tale om explicit modelling, hvor denne brug af studiekredse italesættes som differentiering. Netop den eksplicitte modelling kan byde på udfordringer i forhold til undervisningsdifferentiering på en voksenuddannelse, hvor man skal reflektere over de måder, differentieringen udmøntes i undervisningen, og det kan være sårbart for de studerende, der har udfordringer. De undervisere, der beskriver deres undervisningsdifferentiering i undersøgelsen, nævner ikke, at de arbejder med at reflektere eksplicit i undervisningen på et metaniveau over den differentiering, de selv foretager sammen med de studerende, men derfor kan det godt forekomme.

Når vi indledende i undersøgelsen spørger til, hvad underviserne forstår ved undervisningsdifferentiering, får vi ikke overraskende forskellige svar, men der er også en række fællestræk, vi i det følgende ser nærmere på. Næsten halvdelen af respondenterne kobler direkte undervisningsdifferentiering med de lærendes forskellige forudsætninger. Et svar lyder fx: "At jeg tager hensyn til de studerendes forskellige forudsætninger og tilrettelægger en varieret undervisning, der kan motivere mine studerende." (Respondent 53). Et andet svar: "At tage hånd om elevernes forskellighed og tilbyde forskellige veje at gå for at løse en given opgave." (Respondent 30). Af de to svar



kan vi, som tidligere nævnt, se, at det er forskelligt, om underviserne associerer undervisningsdifferentiering med folkeskolen eller læreruddannelsen, jf. "elever" og "studerende". Udover kategorien "Forudsætninger" har vi kodet for kategorien "Deltagelsesmuligheder". 24 ud af de 103 deltagere i undersøgelsen forbinder undervisningsdifferentiering med elevernes eller de studerendes deltagelsesmuligheder. Et svar lyder: "Undervisning tilrettelagt, så den giver den enkelte elev deltagelsesmuligheder under hensyntagen til klassefællesskabet." (Respondent 85). Overordnet er svarene til spørgsmål 1 karakteriseret ved, at der tages udgangspunkt i den lærendes perspektiv. Det gælder for to tredjedele af svarene. Den resterende del af svarene tager i stedet udgangspunkt i underviserens handlemuligheder. Her handler det typisk om muligheden for variation i undervisningen og muligheden for at give de studerende forskellige valgmuligheder i forhold til at løse opgaver. Et gennemgående træk ved svarene er, at man kan se, at Carol Ann Tomlinsons arbejde med og definition af undervisningsdifferentiering både direkte og indirekte er til stede som en forståelsesramme (Tomlinson, 2007). En enkelt underviser nævner Tomlinson ved navn, men mange af underviserne peger på en forståelse af undervisningsdifferentiering, der omfatter variation af indhold, proces og produkt, som Tomlinson nævner. Hos Tomlinson genfinder vi også ideen om kendskab til de lærendes forskellige niveauer. Dog advokerer Tomlinson for en før-vurdering af eleverne, inden undervisningen begynder, hvorimod de læreruddannere, der er optagede af de studerendes forudsætninger, nævner mødet med de studerende og det at lære dem at kende som et vigtigt element af differentieringen og valget af forskellighed i forhold til øvelser, indhold og produkter i undervisningen. Tomlinson understreger desuden løbende feedback og evaluering som vigtige elementer af undervisningsdifferentiering, hvilket en del undervisere også nævner. Tomlinson lægger desuden vægt på, at undervisningsdifferentiering ikke er noget, man gør, når man har tid til det, men bør være et bærende princip for undervisningen. Det synes dog ikke nødvendigvis at være tilfældet for læreruddannernes praksis på læreruddannelsen.

Konkret undervisningsdifferentieringspraksis

I vores spørgeskemaundersøgelse spørger vi både til, hvordan læreruddannere bedriver undervisningsdifferentiering, og særligt til eksempler på, hvornår de selv vurderer at være lykkedes med det. Flere respondenter peger på, at de vil svare det samme i spørgsmål 3 som i 2, hvilket tyder på,

at de instinktivt har svaret på spørgsmålet om, hvordan de undervisningsdifferentierer med eksempler fra succesfuld undervisning.

59 ud af 95 respondenter, der har besvaret spørgsmål 2, har svaret, at de anvender en eller anden form for stof- eller metodedifferentiering i deres undervisning. Den varierede undervisning bliver i sig selv synonym med differentieret undervisning:

Jeg planlægger altid med forskellige aktiviteter og forskellige måder at komme omkring indholdet på: oplæg, casearbejde, videoklip, kollaborativt og kooperativt arbejde og forskellige måder at søge feedback på, så jeg kan rette evt. misforståelser osv. (Respondent 9)

Variation i undervisningsmål, -former (tavleundervisning, gruppearbejde, individuelt arbejde, skriftligt, mundtligt arbejde), -materialer, -tempi og samarbejdsstrukturer, men også gennem variation i relations- og kommunikationsarbejdet, som fx variation i spørgsmålstyper. (Respondent 77)

Mange varierer modaliteterne på forberedelsen som i ovenstående eksempler, ligesom de varierer formerne (individuelt/gruppearbejde), formaterne (casearbejde/oplæg) eller på målniveau – og kategoriserer det som undervisningsdifferentiering.

At kende de studerendes forudsætninger er som nævnt et ofte angivet differentieringsredskab for flere af underviserne, men en del angiver også relationsarbejde som en vigtig del af den måde, de differentierer i deres undervisning.

Undervisningsdifferentiering er helt afhængig af gode relationer til hver enkelt elev/studerende, og derfor bygger jeg et fundament af personlige relationer i klassen/på holdet. Fra dette fundament kan jeg tage individuelle hensyn til sprog, ambitioner/forventninger, konkrete opgaver og inddragelse. Jeg italesætter meget bevidst hver enkelt elevs/studerendes kompetencer overfor vedkommende, ligesom jeg udtrykker høje forventninger både til hold/klasse og til hver enkelt. Undervisningen tilrettelægges med udgangspunkt i, at alle lærende har høje ambitioner for deres læreproces. (Respondent 73)

At adressere de studerendes individuelle kompetencer kræver en god relation, og her bliver forudsætningen for, at man kan tage individuelle hensyn, at der etableres en personlig relation mellem underviser og studerende. Her nævner underviseren både elever og studerende, og vi kan formode, at det dobbeltdidaktiske blik her spiller en rolle i forhold til, at praksis på læreruddannelsen og i skolen for denne underviser er sammenlignelig.

I besvarelsenerne bliver det desuden tydeligt, at der fra fag til fag på læreruddannelsen er forskel på, i hvor høj grad undervisningsdifferentiering trænger sig på i undervisningen som noget, man som underviser er tvunget til at forholde sig til. Som et eksempel nævnes idrætsundervisning af flere som et område, der ofte kalder på differentiering:

I idrætsundervisningen fylder undervisningsdifferentiering meget, da eleverne her er meget differentieret både ift. niveau, men også ift. forudsætninger (motorik), tryghed og motivation. Nogle børn er idrætsusikre, mens andre børn kan være bedre til en idræt end læreren – måske allerede fra 4. klasse. Vores undervisning vil næsten altid enten præsentere forskellige deltagelsesmuligheder (i den deduktive undervisning) eller stille krav om, at der skal være flere deltagelsesmuligheder (i induktiv undervisning). (respondent 26)

Således også i de praktisk/musiske fag, hvor flere undervisere peger på, at differentiering er en naturlig del af den måde, de underviser på – også på læreruddannelsen:

Vi – f.eks. 5 studerende på et instrument – spiller f.eks. samtidigt samme sang. Den kan spilles på 100 måder, og jeg kan lynhurtigt reducere og forenkle noget, som er teknisk svært eller omvendt: give de hurtigt-lærende et par toner eller rytmer, som gør det sværere for dem. (respondent 70)

I svarmaterialet fra vores undersøgelse kan vi se, at nogle fag på en mere synlig måde kræver undervisningsdifferentiering som en del af praksis på læreruddannelsen, fordi en studerende fx har svært ved at springe over en buk eller at spille de sværeste toner. Behovet for at differentiere er til stede i alle fag, men i nogle af fagene bliver det mere usynligt, at der kan være et behov – også for eksplicit modellering, hvor differentieringen italesættes og kobles direkte til skolen.

Et spørgsmål om diversitet?

I spørgeskemaet supplerer vi, som nævnt indledningsvist, spørgsmålene om undervisningsdifferentiering med et spørgsmål om diversitet. Nærmere bestemt har vi spurgt ind til, hvilke overvejelser underviserne gør sig om diversitet i planlægningen af deres undervisning. Ud fra svarene kan vi se, at en del af læreruddannerne har en version af en bred forståelse af diversitet, der indbefatter kønsforskelle, forskelle i socioøkonomisk status, religiøse forskelle, intellektuelle forskelle, fysiske forskelligheder, personlige forskelle, aldersforskelle og forskelle i familiestrukturer (Mitchell, 2017, s. 25). Når vi i spørgeskemaet anvender "diversitet" uden at kvalificere, hvilken betydning af begrebet vi tilsigter, er det på den ene side, fordi vi er interesserede i, hvilke associationer læreruddannerne får, når de bliver spurgt til det i forlængelse af spørgsmålene om undervisningsdifferentiering. På den anden side er vi også interesserede i studerendes muligheder for deltagelse – inspireret af *universal design for learning* (Tobin & Behling, 2018) – og derfor også, om læreruddannerne kobler en bredere forståelse af diversitet til undervisningsdifferentiering. I hvilken grad rapporterer underviserne, at de er bevidste om et begreb om diversitet blandt de studerende i deres arbejde med undervisningsdifferentiering, det være sig som emne eller som praksis i undervisningen?

Spørgsmålet afføder tilsyneladende forvirring hos nogle af underviserne, der undrer sig over, hvilken form for diversitet vi spørger ind til. En underviser skriver fx: "Er ikke helt klar over, hvad der menes med diversitet i denne sammenhæng. Er det etnisk diversitet eller faglig diversitet, som man kunne tro, da de foregående spørgsmål har omhandlet undervisningsdifferentiering. Sidstnævnte har dog altid været tilfældet på læreruddannelsen." (Respondent 51).

Dette tyder på at undervisningsdifferentiering for denne underviser handler om at adressere en faglig forskellighed, hvor andre aspekter af forskellighed ikke optræder som del af overvejelserne omkring begrebet. Vi har netop spurgt så bredt for ikke at definere, hvilke associationer underviserne kunne få, hvilket også tydeliggør en flertydighed i begrebet diversitet – også i relation til undervisningsdifferentiering.

I svarene til spørgsmålet om diversitet finder vi en stor spændvidde, der peger på en uenighed om, hvorvidt der er diversitet blandt de studerende, og hvis det er tilfældet, hvordan den i så fald skal håndteres. Der er således en række undervisere, der fortæller om, hvordan de bevidst anvender normkritik i deres undervisning som en måde at håndtere diversitet på, og

eksempler på en række undervisere, der afviser, at der er diversitet blandt de studerende. Der er ydermere en uenighed, der angår spørgsmålet om, hvorvidt der skal tages hensyn til diversitet blandt de studerende, eller om de studerende netop skal behandles som "studerende" for på den måde ikke at gøre forskel på dem. En svarer således:

Jeg ved ikke, om jeg er enig i, at der større diversitet blandt studerende i dag i forhold til tidligere. Er der belæg for den påstand? Jeg tænker aldrig på diversitet. Jeg tænker på mine studerende. De er forskellige, så opgaverne skal gerne fange dem ind og gøre dem aktive – uanset deres forudsætninger. (Respondent 52)

En anden underviser betoner, hvordan vedkommende prøver at differentiere for netop af tage hensyn til diversiteten:

Diversitet i betydningen forskellighed, deriblandt i forudsætninger for deltagelse i undervisning, prøver jeg bl.a. at tage højde for ved de fornævnte tilgange til differentiering. I forhold til 'bredere' social, kulturel, seksuel m.m. diversitet tror jeg, at jeg kunne gøre mere i et inklusionsperspektiv. Jeg prøver generelt at være forsigtig og velovervejet i min måde at antage noget som helst på (fx i mine måder at give at give eksempler eller stille spørgsmål). Drengene spiller ikke altid fodbold. Piger er ikke altid flittige. Mænds kærester er ikke altid kvinder. Tre tilfældige elever hedder ikke Magnus, Marie og Martin, men måske Oleg, Aisha og Musah. Lægernes barn er ikke mere begavet end sosu'ernes. Og så videre. (Respondent 78)

I ovenstående citat fremgår det klart, at diversitet her forstås bredt. Som sagt er der også en række undervisere, der afviser en diversitet blandt de studerende. "Jeg er ikke sikker på, jeg køber præmissen. Så stor en diversitet ser jeg ikke på Frederiksberg." (Respondent 7). Eller afviser en øget diversitet: "Alle er forskellige, og den forskellighed er vigtig, men vi skal også tage hensyn til hinanden. Jeg tror ikke, der er kommet mere diversitet?" (Respondent 48). Eftersom vi i spørgeskemaundersøgelsen ikke definerer diversitet, kan vi ikke udlede af de to ovenstående svar, hvilken form for diversitet de hentyder til. Det kan i sagens natur fx eksplicit være en faglig diversitet, de refererer til.

Et svar på diversiteten er at behandle de studerende som "studerende". Den strategi møder vi også hos rektor for Københavns Professionshøjskole Stefan Hermann, der peger på, at der i kategorien studerende ligger en frihed fra diversiteten. I en kronik i Politiken udtaler han: "Det er netop den studerendes frihed, at deres præstationer og ytringer skal løsrives fra deres race, religion, sociale baggrund, politiske tilhørsforhold og belyses, testes og diskuteres i et rum, der hylder det gode arguments tvangfrie tvang." (Hermann, 2019). Som vi så indledningsvis i artiklen, nuancerer dekanen for Det Sundhedsfaglige Fakultet, Randi Brinckmann, Stefan Hermanns udtalelser, idet hun peger på, at man på professionshøjskolerne i dag i højere grad bliver nødt til at forholde sig didaktisk til, at de studerende kommer med mange forskellige forudsætninger.

Konklusion

Vores undersøgelse har vist, at de adspurgte læreruddannere gør en række tiltag, som de selv identificerer som differentierende ud fra en forståelse af undervisningsdifferentiering, som har mange fællestræk med det begreb, der anvendes i folkeskolen. Der er dog tilsyneladende ikke tale om en systematisk praksis, og det er den enkelte læreruddanner, der i situationen vælger at variere sin undervisning, som regel *efter* de har mødt de studerende. For mange af underviserne anses kendskab til de specifikke studerende og netop dette holds sammensætning for at være en forudsætning for den differentieringspraksis, som læreruddannerne giver udtryk for at praktisere.

Meget få af respondenterne fortæller om generelle differentierende greb, de anvender i deres planlægning *før* mødet med de studerende. Ej heller angiver mange, at de eksplicit modellerer differentiering for de studerende i deres egen undervisning.

Hvad angår spørgsmålet om de studerendes forskellighed i forhold til undervisningsdifferentiering, viser undersøgelsen en uenighed om, hvorvidt der overhovedet hersker forskellighed blandt de lærerstuderende. Det medfører, at der rapporteres om mange forskellige måder at forholde sig til de studerendes forskellighed, på en skala, der bevæger sig fra et greb, hvor man bevidst anskuer alle studerende som *studerende* uagtet deres forskellige baggrunde og forudsætninger, til forskellige former for normkritiske/normbevidste tilgange, der eksplicit adresserer forskelligheden som et vilkår, der skal håndteres didaktisk.

Kritiske perspektiver

Som det er fremgået af artiklen, finder der undervisningsdifferentiering sted på læreruddannelsen – både som et emne i undervisningen og som en praksis – i hvert fald hos nogle læreruddannere, men undersøgelsen viser også, at det ikke finder sted systematisk eller som en fælles bestræbelse hos underviserne. Det er i høj grad den enkelte underviser, der undervisningsdifferentierer eller undlader at gøre det. Det samme forhold gør sig gældende i forhold til spørgsmålet om en hensyntagen til en øget diversitet blandt de lærerstuderende og eleverne i folkeskolen. Her møder vi i svarene både en afvisning af diversitet og forskellige greb i forhold til at håndtere det, fx en normkritisk tilgang eller en tænkning om, at alle skal mødes som studerende uanset deres forskellighed.

Hvad kan vi så sige om kvalitet i undervisningen på læreruddannelsen ud fra vores undersøgelse? Det afhænger naturligvis af, hvordan man definerer kvalitet i undervisning, hvilket der ikke er enighed om (fx Brooks, 2021, s. 131). Retter vi blikket mod Darling-Hammonds undersøgelser af, hvad der gør en god læreruddannelse, peger hun bl.a. på "programme coherence", hvilket indbefatter en fælles forståelse af undervisning (Darling-Hammond, 2006, s. 305). Hvis vi følger den definition på kvalitet i læreruddannelsen, fremstår undervisningsdifferentiering og diversitet på nuværende tidspunkt som emner, der ikke medvirker til "programme coherence". Det kan pege på, at det faktisk vil styrke læreruddannelsen, hvis man begynder at arbejde mere systematisk med de emner og anså det som en forpligtelse.

Det kræver naturligvis, at der er ressourcer til at arbejde systematisk på tværs af uddannelsen, samt at undervisernes curriculum og metodefrihed bevares, så løsningen ikke bliver systemtænkning, men plads og tid til at udvikle differentieringspraksisser, der adresserer læreruddannelsens formål og udfordringer. Flere af underviserne er allerede inspirerede af de differentieringspraksisser, der findes i skolen (fx som vi så med Tomlinsons ideer), og man kan med fordel overveje måder, hvorpå det andenordensdidaktiske perspektiv kan virke dialektisk mellem skole og uddannelse. Der er tiltag, der kan inspirere på læreruddannelsesniveau, og der er andre, der ikke egner sig i en kontekst af videreuddannelse og kvalifikation til professionsarbejde.

En måde, man kan arbejde med diversitet på bredt forstået, er fx Universal Design for Learning (UDL), der så småt er ved at vinde indpas i Danmark (fx Molbæk & Hedegaard-Sørensen, 2023). Her er en hovedpointe, at man ved at fjerne barrierer for deltagelse i undervisningen kan støtte alle

studerendes deltagelse – ikke kun dem, der har særlige behov (Tobin & Behling, 2018). UDL arbejder med mange af de tilgange, underviserne nævner i undersøgelsen (variation i modalitet, indhold, opgaver, mål, studerendes afleveringsformater etc.), men insisterer på denne praksis som noget generelt, der kan implementeres i kursusdesignet, før man møder de studerende, og understreger desuden, at underviserne ikke bærer hele ansvaret for differentieringen. En vigtig pointe her er at implementere principper for fjernelse af barrierer for deltagelse institutionelt, så en differentieringspraksis ikke er afhængig af den enkelte underviser. UDL opererer med en "plus-en-tilgang", der understreger, at differentierende tiltag ikke skal indføres som gennemgribende og omfattende ændringer – og dermed en øget arbejdsbyrde for underviserne – men kan indføres som en "plus-en-strategi", der fokuserer på at ændre ét aspekt eller ét perspektiv ad gangen (Tobin & Behling, 2018, s. 128-140). Det kræver, at man arbejder metodisk, dels med hvilke differentierende tiltag der har stor effekt på læreruddannelsen og i de enkelte fag, og dels at man arbejder systematisk med at have en fokus på differentiering i det didaktisk design af undervisningen. En gennemgribende omkalfatring af undervisningen med fokus på undervisningsdifferentiering og de studerendes forskellighed er ikke realistisk, men en diskussion af systematisk arbejde med differentierende tiltag både før, under og efter undervisningen kan gennem det andenordensdidaktiske perspektiv påvirke undervisning på både uddannelsen og i skolen.

Et argument for at arbejde mere systematisk med diversitet kan være fastholdelse af studerende. Vi ved fra Tinto, at både *self-efficacy* og *sense of belonging* har en betydning for, hvorvidt man motiveres til at blive på studiestedet (Tinto, 2017). *Self-efficacy* handler om at tro på, at man kan klare opgaven, og her peger Tinto på, at studerende med lavindkomst og studerende, der har andre ansvarsområder ved siden af studiet, har brug for social støtte (Tinto, 2017, s. 260). *Sense of belonging* handler bl.a. om at føle sig som en del af et fællesskab, hvilket kan være udfordrende for studerende, der ikke oplever at blive mødt som den, de er (Tinto, 2017, s. 261). Vi ved fx fra en undersøgelse af LGBT+-elever i folkeskolen, at de ofte mistrives (LGBT+ ungdom, 2021). Set i det lys vil det give mening at kigge nærmere på undervisningsdifferentiering og forholde sig til diversitet som en praksis blandt læreruddannere. Et andet argument for at arbejde med diversitet i forhold til de studerende er, at undersøgelser peger på, at det i sidste ende er til gavn for eleverne, hvis sammensætningen i lærerkorpset repræsenterer en mangfoldighed af sociale og kulturelle baggrunde (Slottved et al. 2019, s.19).



De senere år er der kommet mere fokus på andenordensdidaktik, om end der stadig mangler forskning i emnet (Iskov, 2020). Dermed er der også kommet en større opmærksomhed på, hvad læreruddannere på tværs af de fag, de underviser i, har til fælles som undervisere på en læreruddannelse. Vores undersøgelse peger på, at undervisningsdifferentiering og en opmærksomhed på diversitet både blandt lærerstuderende og elever i folkeskolen kan være en af de områder, man med fordel kan undersøge nærmere, i forhold til om det kan være med til at styrke kvaliteten i den danske læreruddannelse. Andenordensdidaktik handler om, at læreruddanneren sætter ord på sine didaktiske og pædagogiske overvejelser. Det er formentlig ikke en let opgave. Undervisere har ikke nødvendigvis den nødvendige viden i forhold til at sætte ord på deres egne pædagogiske og didaktiske valg (jf. Lunenberg, 2007), endsige den nødvendige motivation (Oettingen & Jensen, 2017). Men såfremt det er rigtigt, at lærere underviser, som de selv er blevet undervist, er det vigtigt at kigge nærmere på, hvordan læreruddannere bedriver undervisningsdifferentiering.

I folkeskolen er der et øget fokus på diversitet i elevgruppen (fx Lagermann, 2023, s. 10; Mosbæk & Hedegaard-Sørensen, 2023, s. 7), hvilket kalder på, at læreruddannelsen i højere grad forholder sig til det. Vores undersøgelse viser, at mange undervisere først forholder sig til diversitet, når de står i udfordrende situationer, hvor man i UDL tager udgangspunkt i på forhånd at have mange tilgange til undervisningen. Måske kan man med fordel lade sig inspirere af UDL og se nærmere på, hvordan man på forhånd kan fjerne barrierer for de studerendes læring. Om end der er mange lighedspunkter mellem UDL og undervisningsdifferentiering (Griful-Freixenet et al., 2012), er UDL i modsætning til undervisningsdifferentiering karakteriseret ved i højere grad at være proaktiv i stedet for reaktiv (Griful-Freixenet et al., 2012, s. 3). Vores undersøgelse viser, at der foregår mange forskellige differentierende tiltag på læreruddannelsen, men det foregår hos den enkelte underviser. Undersøgelsen viser også, at mange undervisere benytter sig af det differentieringsbegreb, man kender fra folkeskolen, i en modificeret form, hvilket er forståeligt, eftersom der ikke foreligger meget materiale, der kan støtte underviserne i at bedrive undervisningsdifferentiering på en voksenuddannelse. I vores undersøgelse bliver det tydeligt, at en del undervisere reflekterer over deres egen undervisningspraksis i forhold til differentiering, men den enkelte undervisers viden og kompetencer i de enkelte fag risikerer at blive isolerede erfaringer, der ikke deles med kollegaerne i uddannelsen – det samme gør sig gældende i forhold til diversitet. I forhold til spørgsmålet

om kvalitet i læreruddannelsen vil vi med afsæt i undersøgelsen pege på, at man formentlig ville kunne styrke både sammenhæng og progression i uddannelsen ved at prioritere ressourcer til et mere systematisk arbejde med undervisningsdifferentiering og diversitet.

Referenser

- Brinckmann, R. (2023, 1 maj). Studerende har forandret sig. Det skal uddannelserne også. *Kronik. Politiken*, sektion 2 (Kultur), s. 5. <https://politiken.dk/debat/kroniken/art9291162/Studerende-har-forandret-sig.-Det-skal-uddannelserne-ogs%C3%A5>
- Brooks, C. (2021) The quality conundrum in initial teacher education. *Teachers and Teaching*, 27(1-4), 131-146, <https://doi.org/10.1080/13540602.2021.1933414>
- Böwadt, P. R., Cortsen, R. P., & Jespersen, B. (2022). "Det er vanskeligt at undervisningsdifferentiere på læreruddannelsen": en rapport om undervisningsdifferentiering blandt læreruddannere. Københavns Professionsskole.
- Carlsen, D., & Graf, S. T. (2018). Fire differentieringspositioner og deres didaktiske konsekvenser. I J. Bundgaard, M. Georgsen, S. Ting Graf, T. Illum Hansen, & C. Krog Skott (red.), *Innovativ undervisning med it: forskning i tre demonstrationsskoleforsøg II* (s. 34-60). Aarhus Universitetsforlag.
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-Century Teacher Education, *Journal of Teacher Education*, 57(3). <https://doi.org/10.1177/0022487105285962>
- Glaser, B. G., & Strauss, A. (1967). *Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. Sociology Press.
- Griful-Freixenet, J., Struyven, K., & Wendelien, V. (2021). Exploring pre-service teachers' beliefs and practices about two inclusive frameworks: Universal Design for Learning and differentiated instruction. *Teacher and Teacher Education*, 107. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103503>
- EVA – Danmarks Evalueringsinstitut. (2018). Undervisningsdifferentiering i grundskolen. <https://www.eva.dk/grundskole/undervisningsdifferentiering-grundskolen>
- Hermann, S. (2019). Pas på, krænkelseskulturen ikke går over gevind. *Kronik i Politiken* 28. januar 2019. <https://politiken.dk/debat/kroniken/art6982703/Pas-p%C3%A5-kr%C3%A6nkelseskulturen-ikke-g%C3%A5r-over-gevind>
- Iskov, T. (2020). Læreruddannelsens andenordensdidaktik. *Studier i læreruddannelse og -profession*, 5(1), 92–114. <https://doi.org/10.7146/lup.v5i1.116353>
- Lagermann, L. (2023). *Social retfærdig pædagogik i teori og praksis*. Hans Reitzels Forlag.
- LGBT+ Ungdom (2021). *Stop diskrimination i skolen – LGBTQ+ elevers trivsel og vilkår i grundskolen*. Rapport.
- Lockley, J., Jackson, N., Downing, A., & Roberts, J. (2017). *University Instructors' Responses on Implementation of Differentiated Instruction in Teacher Education Programs*. Rapport. <https://eric.ed.gov/?id=ED572728>
- Lunenberg, M., Korthagen, F., & Swennen, A. (2007). The teacher educator as a role model. *Teaching and Teacher Education*, 23, 586-601. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.11.001>
- Mitchell, D. (2017). *Diversitet i uddannelsen. Hvordan man effektivt når ud til alle elever*. Dafolo.
- Mosbæk, M., & Hedegaard-Sørensen, L. (2023). *Universal Design for Learning. Fleksible og inkluderende læringsmiljøer for alle*. Dafolo.
- Slottved, M., Foged, S. K., & Nøhr, K. (2019). *Læreruddannelsen i et internationalt perspektiv – En litteraturlægning*. VIVE.
- Tinto, V. (2017). Through the Eyes of Students. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 19(3) 254–269. <https://doi.org/10.1177/1521025115621917>



- Tobin, T. J., & Behling, K.T. (2018). *Reach Everyone, Teach Everyone – Universal Design for Learning in Higher Education*. West Virginia University Press.
- Tomlinson, C. A. (2007). *Differentiering i klasseværelset: om at tilgodese alle elevers behov*. Forlaget Anholt.
- Oettingen, A. C. V., & Jensen, E. S. (2017). Hvad skal en læreruddanner vide og kunne for at uddanne lærere? *Paideia: tidsskrift for professionel pædagogisk praksis*, 13, 27-39. <https://tidsskrift.dk/Paideia/article/view/127907>

Pia Rose Böwadt
Docent
Københavns Professionshøjskole
prb@kp.dk

Rikke Platz Cortsen
Adjunkt
Københavns Professionshøjskole
ripc@kp.dk