



# VIDENSNOTAT (2) OM UNDERVISNINGS- DIFFERENTIERING

- en undersøgelse af praksis for  
undervisningsdifferentiering på KP

v. Marianne Ellegaard, Maren Betty Alne Derrous, Jette  
Holler Langhorn, Marianne Bach Mosebo

# INDHOLD

Resume .....	3
Baggrund.....	4
Metode .....	5
Udsendelse af survey.....	5
Analyse af interviews .....	7
<b>RESULTATER OG ANALYSE .....</b>	<b>8</b>
Survey .....	8
Parathed.....	8
Interesser .....	10
Læringspræferencer.....	10
Indhold.....	12
Proces .....	13
Produkt.....	15
Afslutning.....	16
Interviews .....	16
De studerendes erfaringer – som beskrevet af undervisere:.....	17
Undervisernes erfaringer.....	18
Eksempler på konkrete metoder til undervisningsdifferentiering .....	22
Respondenternes forslag til afprøvninger og forsøg.....	24
Respondenternes tanker om undervisningsdifferentiering og opfattede udfordringer for dette.....	25
<b>OPSUMMERING .....</b>	<b>26</b>
<b>BILAG 1 .....</b>	<b>27</b>
<b>RESULTATER OG ANALYSE .....</b>	<b>6</b>
Survey .....	6
Parathed.....	6
Interesser .....	8
Læringspræferencer.....	8
Indhold.....	10
Proces .....	11
Produkt.....	13

Afslutning.....	14
Interviews .....	14
De studerendes erfaringer - som beskrevet af undervisere.....	15
Undervisernes erfaringer.....	16
<i>Forudsætninger for undervisningsdifferentiering</i> .....	16
<i>Stilladsering ift prioritering og forståelse af krav</i> .....	17
<i>Temaer knyttet til variation</i> .....	18
<i>Kollegial sparring centralt i kompetenceudvikling</i> .....	19
<i>Underviserne motivation for undervisningsdifferentiering</i> .....	19
Eksempler på konkrete metoder til undervisningsdifferentiering .....	20
Respondenternes forslag til afprøvninger og forsøg.....	22
Respondenternes tanker om undervisningsdifferentiering og udfordringer for dette... 23	
<b>OPSUMMERING</b> .....	<b>24</b>
<b>BILAG 1</b> .....	<b>25</b>

## Resume

Formålet med denne undersøgelse er at beskrive eksisterende undervisningsdifferentieringspraksisser på KP og analysere disse i lyset af forskningslitteraturen som afdækket i Vidensnotat I. Herved vil vi dels anerkende de indsatser, der allerede eksisterer på KP indenfor undervisningsdifferentiering og give eksempler på hvordan undervisningsdifferentiering kan udspille sig i en KP-kontekst. Undersøgelsen omfatter også data om hvordan undervisere på KP opfatter idéen om undervisningsdifferentiering, samt hvad der ses som barrierer eller udfordringer for undervisningsdifferentiering på KP.

Undersøgelsen bygger på et survey med åben tekst spørgsmål, som blev udsendt til alle undervisere, med anmodning om at kun undervisere, der arbejder med undervisningsdifferentiering, svarede. Dette resulterede i ca. 100 svar, fordelt på de fleste uddannelser på KP. Denne undersøgelse blev suppleret af uddybende interviews med 8 af respondenterne, igen fordelt på flere uddannelser.

I undersøgelsen ser vi at respondenterne generelt er meget positivt indstillet overfor tanken om undervisningsdifferentiering og opfatter dette som en meget vigtig prioritet, samt at der allerede er mange erfaringer med undervisningsdifferentiering på KP, som fremtidige indsatser vil kunne bygge på eller lære af.

Respondenterne peger på tid som den vigtigste begrænsende ressource for at kunne undervisningsdifferentiere, både i form af sammenhængende tid med deres studerende, og i form af tid til at udvikle nye undervisningsformer og til at sparre og samarbejde med kolleger om dette. En vigtig pointe er at samarbejde, sparring, feedback og flere undervisere til stede er greb som mange respondenter peger på ift. kompetenceudvikling indenfor området. En væsentlig opfattet barriere er store hold og/eller korte undervisningsforløb, som begge kan vanskeliggøre kendskabet til de studerendes faglige forudsætninger og interesser (se Vidensnotat I for uddybning af disse parametre).

Analysen ift Carol Ann Tomlinsons model for undervisningsdifferentiering (se Vidensnotat 1) viser at der er eksempler på differentiering ift. både indhold, proces og produkt, dog mest de to første, og at disse praksisser bygger på undersøgelser af, eller opfattelser af, de studerende parathed, interesser og/eller læringsstile.

I undersøgelserne har vi i høj grad ladet det været op til respondenterne hvad de inkluderer under "undervisningsdifferentiering". Dette betyder at nogle af udsagnene ligger ved grænsefladerne mellem undervisningsdifferentiering og det man kunne kalde almen god varieret og studentcentreret undervisning, fx. at anvende forskellige undervisningsværktøjer og former i undervisningen.

En anden væsentlig pointe i undersøgelserne er at de studerendes forudsætninger kan antage mange dimensioner, og at begreberne "svage" og "stærke" studerende derfor er meget variable og kontekst afhængige. Dette diskuteres også i Vidensnotat 4, hvor fx praksis viden og akademisk viden kan ses som styrker i hver sin sammenhæng. Således kan udsagnet "de svageste forudsætninger" dække over studerende med manglende erfaring fra praksis, manglende akademisk viden eller mange typer af faglige forudsætninger, studievaner, sproglige forudsætninger og andre personlige erfaringer. De fleste af disse kan ses som både stærke og svage forudsætninger, afhængigt af situationen og konteksten.

I nogle interviews kom der desuden pointer frem som relaterer til inklusions- eller diversitetsperspektiver. Vi har valgt ikke at inkludere disse her; det kan dog være vigtigt at være opmærksom på disse aspekter i implementering af undervisningsdifferentiering.

Notatet inkluderer uddybende beskrivelser af udvalgte eksempler på undervisningsdifferentiering på KP.

## **Baggrund**

Dette vidensnotat lægger sig op ad den forskningsviden, som afdækkes i Vidensnotat 1, og bidrager til dette med en undersøgelse af erfaringer med undervisningsdifferentiering på KP, samt underviseres tanker om og holdninger til undervisningsdifferentiering.

Vi besluttede at udføre en sådan undersøgelse af eksisterende praksisser for undervisningsdifferentiering på KP dels for at få adgang til beskrivelser af metoder og tilgange, som evt. kan bruges til design af pilotprojekter for systematisk undervisningsdifferentiering på KP, og dels for at give underviserne en stemme i dette projekt, til at fortælle om deres erfaringer og udfordringer med undervisningsdifferentiering, og for ikke uforvarende at signalere at vi tror at der ikke foregår undervisningsdifferentiering på KP.

Delprojekt 2, som denne rapport beskriver, er således beregnet til at informere udviklingen af tilgange og metoder til pilotafprøvninger, som et vidensnotat fra praksis på KP, og er derved et supplement til de vidensnotater, som beskriver forskningsviden indenfor hhv. undervisningsdifferentiering og universal design for learning. Det beskriver også underviseres tanker om udfordringer og barrierer for undervisningsdifferentiering og kan derved bidrage til at der tages højde for disse i forbindelse med afprøvningerne, samt informere evt. udvikling af tiltag til kompetenceudvikling af KPs undervisere indenfor dette felt.

## Metode

Vi sendte en kort survey ud til alle undervisere på KP, med angivelse af at modtageren kun skulle svare hvis de arbejdede med undervisningsdifferentiering i deres undervisningspraksis. Vi valgte at lave alle svarene fri-tekst og at lade definitionen af undervisningsdifferentiering stå ret åben for respondenterne. Dette gjorde vi dels for at få et autentisk billede af hvad KP opfatter som undervisningsdifferentiering og dels fordi det er et begreb som er vanskeligt at formidle med få ord. Survey resultaterne informerede desuden vores interviewguide og skaffede interviewees.

## Udsendelse af survey

Pilot: Vi lavede en mini-undersøgelse af hvad kolleger svarer (mundtligt) når man spørger helt åbent til undervisningsdifferentiering

Vi udviklede derefter spørgsmål ud fra følgende kriterier:

- Ønske om svar fra dem, som rent faktisk arbejder med undervisningsdifferentiering (og ikke alle på KP)
- Ønske om at dække bredt på KPs uddannelser
- Ønske om at holde definitionen af differentiering åben for respondenternes fortolkning

Vores succeskriterier var derfor at få fyldige og relevante svar, snarere end mange svar, samt svar fra et bredt udsnit af KPs uddannelser. Det er derfor vigtigt at understrege at denne undersøgelse ikke skal ses som en kortlægning af alt hvad der foregår indenfor undervisningsdifferentiering på KP, men som eksemplificering af KPs nuværende undervisningsdifferentieringspraksis.

Vi rekrutterede respondenter ved at distribuere survey via ledere eller chefer og rammesatte undersøgelsen via præsentation på ledermøder og en power point sent til ledere/chefer. Survey blev sendt ud i to omgange: ca. 14/3 til ITE, ITJ, SR, FAU. Svarene på denne henvendelse blev skimmet for at checke om vi fik meningsfulde svar og om vi havde et acceptabelt antal svar. Anden runde blev sendt ca. 3/4 til ISE, LU, PÆD, VU. Vi gav ca. 10 dages svar frist (med mulighed for udsættelse og mulighed for uddybning af formål, hvilket ingen benyttede sig af). Vi fik i alt ca. 100 svar; vi bad desuden respondenterne om at angive deres email adresse hvis vi måtte følge op med et interview (hvilket knapt halvdelen af respondenterne gjorde).

## Analyse af survey svar

Efter aftale med litteraturreview-gruppen brugte vi en koderamme baseret på en model udviklet af Carol Ann Tomlinson og medforfattere. Som beskrevet i Vidensnotat 1 skelnes der i denne model mellem om der differentieres på:

1. *Indhold*
2. *Proces*
3. *Produkt*

I forhold til:

4. *Parathed/tilgængelsesniveau/forudsætninger*
5. *Interesser*

## 6. Læringsstile/læringspræferencer

Vi inkluderede desuden koderne:

7. *undervisningsdifferentiering*

8. *studenterdifferentiering*

9. *diverse – interessant men udenfor kategori*

Beskrivelsen af koderne blev lavet sammen i hele forfattergruppen, for at sikre validiteten i undersøgelsen gennem fælles forståelse.

Denne koderamme blev brugt på svarene på de to første spørgsmål:

- *Hvad gør du i din daglige undervisning i forhold til undervisningsdifferentiering?*
- *Hvilke tiltag indenfor undervisningsdifferentiering kender du til på de uddannelser, du underviser på?*

To af forfatterne (Jette Langhorn og Maren Derrous) brugte NVivo til at kode uafhængigt at hinanden, og derefter ”dobbelt kode” således at de to kodere gennemgik hinandens kodninger og blev enige om en fælles tilgang.

1. juli holdt vi en workshop med alle forfattere hvor vi i fællesskab gennemgik alle udsagn i koderne ”produkt” og ”studenterdifferentiering” og diskuterede tvivlstilfælde af hver af disse, samt hvad de omfatter. Herefter fordelte vi de andre koder iblandt os for at lave den indledende syntese og beskrivelse af alle koder. Vi oplevede dette arbejde meget produktivt, både for at få afdækket nogle af vores for-forståelser/bias og pga. gode diskussioner og begrebsafklaring.

De sidste to spørgsmål i survey handlede om respondenternes tanker om, eller indstilling til, undervisningsdifferentiering og evt. barrierer for dette. De to spørgsmål var:

- *Hvilke tanker gør du dig om at bruge undervisningsdifferentiering i fremtiden?*
- *Hvilke udfordringer er der for, at du kan undervisningsdifferentiere?*

Svarene på disse to spørgsmål blev kodet af førsteforfatter i en åben kodning, uden forudbestemt ramme.

## Interviews

Vi sigtede i første omgang mod at interviewe ca. 10 af respondenterne for at få uddybende beskrivelser af deres undervisningsdifferentieringspraksisser og deres erfaringer med disse, samt deres tanker om hvad der kan hhv. understøtte eller besværliggøre sådanne praksisser på KP. I maj tog vi kontakt til de første fire potentielle interviewees, med en beslutning om at starte med 2 (i uge 25-26) for at teste interviewguiden. Da denne viste sig anvendelig tog vi kontakt til yderligere syv potentielle interviewees. Disse blev udvalgt ud af de survey respondenter, som havde angivet at vi måtte kontakte dem, og ud fra at de havde beskrevet konkrete, og subjektivt vurderet interessante, eksempler på deres undervisningsdifferentiering, samt at de fordelte sig på mange forskellige uddannelser. Ud af de 11 kontaktede svarede 10, 2 af disse måtte senere melde afbud, derfor endte vi med 8 interviews. Disse blev udført på Teams, undtagen hvis respondenterne foretrak et fysisk møde, optaget og transskriberet af en ekstern aktør.

Interviewees samtykkede til brugen af interviews til forskning, udvikling og formidling i anonymiseret form.

### **Analyse af interviews**

Interviews blev i første omgang kodet af førsteforfatteren i de to temaer, som interviewene fokuserede på: 1) Respondentens egen differentieringspraksis og oplevelser med denne og 2) Respondentens tanker om vilkår for undervisningsdifferentiering på KP. Efter kodningen blev de kodede tekststykker for hvert tema samlet og første og sidste forfatter gennemgik disse hver for sig og siden i en fælles diskussion om mønstre og temaer i disse. De gennemgående temaer blev derefter beskrevet i tekst og eksemplificeret med citater fra interviewene. I modsætning til survey data, hvor vi brugte Tomlinsons kategorier (som beskrevet i Vidensnotat 1) som koderamme, foretog vi for interviewene en åben kodning, indenfor hvert af de to temaer, for at indfange andre potentielle pointer fra KPs undervisningspraksis.

# RESULTATER OG ANALYSE

## Survey

Dette afsnit viser resultater fra surveyets andet og tredje spørgsmål, hvilket vil sige analyser af, hvad undervisere på KP betragter som egne og kollegaers tiltag indenfor undervisningsdifferentiering for nuværende på KP. Spørgsmålene er:

2. *Hvad gør du i din daglige undervisning i forhold til undervisningsdifferentiering?*

- *Giv op til 3 konkrete eksempler.*

3. *Hvilke tiltag indenfor undervisningsdifferentiering kender du til på de uddannelser, du underviser på?*

- *Giv op til 3 konkrete eksempler.*

Overordnet er mange af citaterne i surveyet kodet indenfor flere forskellige kategorier, idet respondenter ofte kommer omkring mange aspekter af undervisningsdifferentiering i deres svar. Desuden er en del specifikke tekststykker også kodet under flere koder, idet selv meget specifikke udsagn kan pege på flere aspekter af Tomlinsons model. Dette er ret naturligt, idet modellen både indeholder den specifikke handling indenfor undervisningsdifferentiering og de studerendes forudsætninger som en bevæggrund for denne handling.

I det følgende opsummeres surveyets resultater derfor struktureret efter Tomlinsons begrebsværk om undervisningsdifferentiering og taler derfor direkte til Vidensnotat 1. Det starter med resultater om de studerendes **parathed**/forudsætninger, **interesser** og **læringspræferencer**, og går derefter over til de dimensioner af et undervisningsforløb, som undervisere kan differentiere; det **indhold**, de studerende skal arbejde med, den **proces**, der skal skabe læring og de **produkter**, de studerende skal udvikle (Vidensnotat 1).

## Parathed

*”Med **parathed** forstås den viden og de færdigheder, den studerende har inden et undervisningsforløb. Begrebet skal forstås bredere end intellektuel eller praktisk formåen, og indbefatter også graden af motivation for læring, tidligere (lærings)erfaringer og social livssituation, der kan have betydning for deltagelse i læringsprocesser”* (Vidensnotat 1: s. 14)

Parathed er den af de tre koder, der henvender sig til de studerendes forudsætninger, som er kodet langt flest gange, dvs. 218 gange (mod interesser: 64 og læringspræferencer: 88), hvilket betyder, at det er den forudsætning som de fleste af respondenterne differentierer for at imødekomme. Årsagen til dette kræver yderligere undersøgelse, omend man kan gisne om, at det hænger sammen med KP undersøgelsen om Læse- og skrivefærdigheder fra 2021. Besvarelserne viser nemlig, at de fleste undervisere i surveyet tænker uddannelsesfagligt niveau i forhold til parathed, dvs. helt konkret niveau af læse-/skrive-/regnefærdigheder og evner til at forstå mere eller mindre komplekse teorier, modeller og materiale. Der er et enkelt citat på hver



af de andre parametre, som parathed kan indebære; ambition, motivation, social livssituation og studieintensitet, men selv her holdes det op imod uddannelsesforudsætninger, som dette citat viser:

*”Har stort fokus på det både i forhold til forudsætninger men i høj grad også i forhold til ambitionsniveauet hos den enkelte. Et stort fokus på, hvad studiet kræver i følge læringsmålene, men også hvor de kan supplere dette, hvis de gerne vil mere (hvilket jo også ofte er et læringsmål ;-))”.*

En del undervisere er meget opmærksomme på at skabe mulighed for at lære for alle studerende uanset det uddannelsesfaglige niveau de kommer med og/eller evner.

Mange beskriver, at de tænker niveauer ind i deres forberedelse og får stilladseret det, så det bliver tydeligt, som dette citat viser:

*”Når jeg lægger forberedelseslitteratur på Itslearning, så overvejer jeg, at der skal være litteratur på forskellige niveauer. Noget der er let at gå til/læse, og noget der er mere kompliceret. Det kan også være fx noget der er på dansk, og noget der er på engelsk... Og jeg forsøger at være eksplicit vedr. det i lektionsplansteksten.”*

Andre beskriver en lidt anden tilgang, hvor de studerende får samme forberedelse, men derimod selv har forskellige muligheder, når de kommer til undervisningsgangen, såsom f.eks. i dette citat, hvor underviseren har differentieret mellem spørgsmålene til grupper, som de studerende selv inddeler sig i efter deres oplevelse af at forberede sig:

*”Når de studerende skal arbejde med en tekst fra forberedelsen, giver jeg dem 3 muligheder for at vælge sig på grupper alt efter, hvordan de oplevede at læse teksten. Grupperne har forskellige spørgsmål, som svarer til forskellige taksonomiske niveauer”.*

I Vidensnotat 1 står desuden, at det kræver tid, når undervisere skal undersøge de studerendes forudsætninger forud for et forløb (s. 25). I besvarelsene omkring afdækning af parathed er der imidlertid kun få besvarelser, der peger på, at man gør noget forud for, såsom dette citat, hvor underviseren direkte henvender sig til de studerende inden:

*“Der screenes for regnekundskaber og specifikke undervisningslektioner tilrettes efter det”*

Der er også et eksempel på en underviser, der overleverer til den underviser, som skal tage over på holdet semestret efter:

*“Jeg hjælper de nye undervisere (dem der overtager mit hold på næste semester) med at danne studiegrupper ud fra mit kendskab til de studerendes faglige forudsætninger, motivation og studieintensitet”*

I analysen af interviewene (nedenfor) er der dog en del yderligere eksempler på hvordan underviserne forsøger at få kendskab til de studerende forudsætninger og motivation forud for undervisningsforløb.

Der er imidlertid mange, der enten systematisk, og løbende, gennem forventningsafstemninger eller på anden vis søger at afdække paratheden ved de studerende, således af de kan tilpasse undervisningen.

*"Mængden af teorier samt kobling af teorier og øvelser afstemmes med feedback i lokalet"*

Andre gør det mere organisk og gør en ekstra indsats for at lære de studerende at kende, så de kan tilpasse deres respons til de studerende:

*"Forsøger at lære de studerende at kende. Indsigten bruger jeg til at tilpasse mine svar til den enkelte studerende - både i forhold til fagligt niveau og tilgang til læring. Nogle studerende har brug for en henvisning i en bog, andre et stikord, andre har brug for en tegning og andre en mere detaljeret forklaring"*

Ovenstående viser, at mange undervisere differentierer for at imødekomme de studerendes forskellige parathedsniveauer, og at dette overordnet set anset som værende lig med uddannelsesfagligt niveau. Differentiering sker i såvel forberedelse, som løbende i undervisningen og i undervisernes respons til de studerende, og på baggrund af i få tilfælde indsamling af viden om de studerende forud for et undervisningsforløb eller i afstemning undervejs, som underviseren lærer de studerende bedre at kende.

## Interesser

*"De studerendes **interesser** handler om de emner eller processer, som de studerende tillægger værdi og som derfor kan motivere og engagere dem til at indgå aktivt i læringsprocesserne"* (Vidensnotat 1: s. 14)

Som nævnt ovenfor er der relativt få besvarelser, der beskæftiger sig med dette aspekt af studerendes forudsætninger. Der er eksempler på, at undervisere tilrettelægger arbejdet på en måde, så de studerende har relativt frit valg af emne indenfor en bestemt opgave:

*"Portfolio gennemgående med meget store individuelle valg"*

*"Har mange spørgetimer hvor den enkelte studerende bestemmer egne problemstillinger"*

Ligesom der er eksempler på, at undervisere forbereder forskelligt indhold, som de studerende kan vælge imellem:

*"Tildeling af forskellige cases med differentieret indhold og krav"*

Ovenstående viser, at der er undervisere, som imødekommer de studerendes interesser, om end i langt mindre omfang end parathed. Dette kan være enten gennem styring fra de studerende selv eller ved at forberede forskellige opgaver, som underviseren tænker vil ramme de forskellige studerendes forskellige interesser indenfor fagets ramme.

## Læringspræferencer

*"Med de studerendes **læringspræferencer** forstås de måder, studerende foretrækker at lære på. Læringspræferencer omfatter fx om den studerende foretrækker at arbejde individuelt"*

eller i større eller mindre grupper, om den studerende lærer bedst ved at læse tekster, se videoer, lytte til undervisningsoplæg eller lave praktiske øvelser, om den studerende foretrækker meget strukturerede opgaver eller opgaver, der giver frihed" (Vidensnotat 1: 14).

Vores survey viser, at flere undervisere på KP tænker i læringspræferencer, når de forbereder undervisning, såvel de studerendes forberedelse som undervisningssituationen, og vejledning for de studerende.

Det er særligt i forberedelsen, at flere nævner forskellige formidlingsformer til at forberede stoffet til og i undervisningen:

*"Forberedelse til stud/kursister: forskellige formater - tekster, podcast, engelsk, dansk + læsevejledninger"*

*"Forskellige forberedelses- og deltagelsesmuligheder fx se videoer, lyt til podcast, læse og skimme, og i undervisningen også forskellige værktøjer – gruppe – læse – snak med sidemand – se video sammen - tavle undervisning"*

Der er en del, der tænker forudsætninger ind, når de skal vejlede eller give feedback. En del svar i surveyet handler imidlertid om, at de studerende selv kan vælge omfanget af støtte eller feedback, hvilket handler om parathed og ikke læringspræferencer. En enkelt taler imidlertid ind i læringspræference:

*"Forsøger at lære de studerende at kende. Indsigten bruger jeg til at tilpasse mine svar til den enkelte studerende - både i forhold til fagligt niveau og tilgang til læring. Nogle studerende har brug for en henvisning i en bog, andre et stikord, andre har brug for en tegning og andre en mere detaljeret forklaring"*

Dette citat er et af de eneste, der direkte taler til at have indsigt i de specifikke studerende for at differentiere. Flere taler imidlertid om, at de lader de studerendes selv tage styringen, som en måde at imødekomme læringspræferencer:

*"arbejder med, at de studerende er medskabere af undervisning, f.eks. i form af et vendespil som handler om forberedelsen, og dialog om hvad de har fået ud af teksterne".*

En enkelt underviser fortæller, at de har planlagt en opgave, så de studerende selv bestemmer hvor meget støtte de skal bruge til at løse den:

*"Jeg har afprøvet en model, hvor de studerende selv vælger hvor meget hjælp de har brug for til workshop opgaver. Opgaverne findes i 3 udgaver med fra meget lidt hjælp, over den hjælp der normalt er, til en med meget hjælp i form af konkrete side henvisninger og ekstra forklarende videoer"* (dette eksempel er uddybet under analysen af interviews).

Ligesom der er eksempler på undervisere, der tænker i, at nogle studerende værdsætter at arbejde alene, i par eller i grupper:

*"Tilbyder de studerende, at de kan arbejde individuelt/ i par/ i grupper, når det ikke er afgørende for aktiviteten, at det er gruppearbejde".*

De svar, som derimod viser, hvordan selve undervisningen differentieres ift. læringspræferencer, er meget præget af fagsprog omkring det, og et gennemtjek viste da også, at alle disse svar kom fra læreruddannelsen eller videreuddannelsen. Det er altså de kollegaer, der har arbejdet med undervisningsdifferentiering dobbeltdidaktisk:

*"Formdifferentiering (f.eks. at arbejde med en kastedisciplin ... , hvor nogle grupper arbejder med en bevægelsesanalyse af aktiviteten, andre arbejder kropsligt med aktiviteten og nogle arbejder med undervisningssekvenser mht. aktiviteten)"*

*"Varierer undervisningen, så også mere praktiske og æstetisk-kreative færdigheder kan udfoldes og få anerkendelse og synlighed"*

*"Varierende undervisningsformer, som tilgodeser forskellige læringsstile: Auditiv, Visuel, Taktil, Kinæstetisk"*

Ovenstående viser, at mange undervisere tænker de studerendes forskellige læringspræferencer ind i deres planlægning af undervisning, både med henblik på forberedelse, selve undervisningen og i feedback-situationer. Dette fortælles med henvisning til didaktiske begreber omkring læringspræferencer fra de undervisere, som har forudgående kendskab til litteraturen omkring læringspræferencer, mens andre blot viser anerkendelsen af, at studerende tager ting ind forskelligt. Nogle undervisere planlægger på baggrund af kendskab til de specifikke studerende, mens andre lægger op til styring fra de studerendes side.

I interviewene er det også et gennemgående tema at respondenterne tænker på variation i forberedelsesmuligheder og i selve undervisning som en måde at imødekomme studerendes diverse forudsætninger ift. læringspræferencer og sværhedsgrad.

## Indhold

*"**Indhold** referer til både det, der undervises i og de måder, de studerende kan få adgang til indholdet på. (...) At differentiere indholdet indbefatter fx at give adgang til tekst-’pakker’ på forskelligt læseniveau eller af divergerende indholdsmæssig kompleksitet; at anbefale og give adgang til supplerende læsning; at supplere teksterne med podcasts eller videobaseret gennemgang af hovedpointer; at supplere træning af færdigheder i undervisningsrummet med videoer af visuelle demonstrationer for dem der har brug for flere gentagelser; at lade de studerende vælge emner og/eller læsestof efter interesse" (Vidensnotat 1: s. 15).*

Indhold er den kode, der indeholder flest tekststykker. Dette kan betyde, at undervisere synes indhold er en meget tilgængelig måde at differentiere på. Gennemgående tendenser i de mange svar er at bruge videoer og podcast som supplement til litteraturen, at lave god stilladsering og hjælpespørgsmål til læsning af litteratur eller hjælpe med prioritering af litteratur, litteratur på forskelligt sprog og OCR skannet litteratur (så man kan få den læst højt), og supplerende litteratur/inspirationsmateriale til de studerende, som gerne vil have "lidt ekstra".

Der er for det første en del referencer til at gøre ekstra materiale tilgængeligt for de studerende. Dette kan både være noget, der taler til forskellige læringspræferencer, hvor forskelligt form for materiale, fx. podcast, video, etc., understøtter et tema. Det kan også været differentieret

indhold i forhold parathed, hvor ekstra litteratur lægges op til de studerende, som kan dykke dybere ned i et tema, mens der tydeliggøres en prioriteret læserækkefølge til de studerende, som ikke kan overkomme så meget læsning. Følgende citater taler til dette:

*"Formulerer forslag til forberedelse, der ofte inkluderer podcasts, der auditivt understøtter det relevante tema. Derudover skriver jeg forberedelsesspørgsmål og tilbyder jævnligt en prioriteret læserækkefølge, der tydeliggør, hvad der er vigtigt for alle, og hvad der kunne være inspirerende og interessant for de ekstra videbegærlige... :-)"*

*"Jeg forsøger at differentiere i den litteratur, de skal læse, ved at hjælpe dem med at prioritere og ved at have ekstra litteratur, til dem der efterspørger dette".*

Det er en vigtig pointe, som også kommer frem i interviewene (og svarene på spørgsmål 4 & 5 i survey), at det kan være vigtigt at hjælpe de studerende med at navigere i valgmuligheder og information, da de ellers kan blive fortabt i valgmuligheder, eller blive bekymrede for at gå glip af noget, som de skal kunne.

For det andet taler en del svar til, hvordan indholdet bearbejdes, så de studerende opnår læring, for eksempel med forskellige værktøjer:

*"Støtter læringen og hukommelsen med brug af "skrivning for læring" og notemaking"*

Eller forskellige tilgange:

*"Samme emne tilgås eksempelvis fra mange vinkler: teoretisk, reflekterende, praktisk, workshop, case med peer feedback"*

Der ses således i materialet mange forskellige tilgange til differentiering i indhold, som bl.a. begrundes i de studerendes forskellige parathed og forskellige læringsstile, og som understøttes af forskelle tilgange ift. læringsprocesser (hvilket også uddybes nedenfor).

## **Proces**

*"Underviserne i de inkluderede studier differentierede **læringsprocesserne** efter de studerendes parathed, interesser og læringspræferencer på mange forskellige måder. Fx ved at tilbyde forskelligt niveau af support og feedback alt efter de studerendes behov; niveaudelte aktiviteter af forskellig kompleksitet og sværhedsgrad; at lade de studerende vælge mellem individuelle, parvise og gruppebaserede aktiviteter; at lade de studerende arbejde i forskelligt tempo" (Vidensnotat 1: 16).*

Dette citat viser, at underviseren arbejder med forskellige former for proces i forhold til de forskellige niveauer af støtte, som de studerende har brug for, også i forhold til forskelligt niveau af kompleksitet og sværhedsgrader:

*"I klasserummet differentierer jeg min undervisning på individ- og gruppeniveau efter behov, og tilbyder både forskellige læringsaktiviteter, anviser differentieret litteratur og anvendelse af litteraturen, og differentierer min formidling i klasserummet efter behov".*

Hvorimod dette citat viser, hvordan underviseren arbejder med at skabe en proces, der er planlagt, så de studerende selv kan styre, hvordan de arbejder med stoffet ud fra egne forudsætninger:

*"Jeg forsøger at få de studerende til at arbejde mest muligt med stoffet selv, både individuelt og i grupper, da jeg så tænker, at de arbejder med stoffet på det niveau, som er deres zone for nærmeste udvikling. Og jeg tænker over at udarbejde opgaver/spørgsmål, som kan tilgås/arbejdes med afsæt i forskellige forudsætninger".*

En del undervisere tænker ind i deres processer, at studerende har forskellige måder at deltage på for at opnå læring, og at det er forskelligt, hvorvidt de foretrækker at arbejde alene, i par eller i grupper. Følgende citater er eksempler på undervisere, der skaber et undervisningsrum, der rummer det hele:

*"Jeg forsøger at rammesætte et undervisningsrum, hvor man kan deltage på forskellige måder. Således forsøger jeg at veksle mellem oplæg, gruppearbejde, individuelt arbejde, "passiv" deltagelse (lytning eller observation) og "aktiv" deltagelse (samtale, diskussion, aktiv krop)"*

*"italesætte dette ved at fortælle de studerende at der f.eks. ikke er krav om at sige noget i plenum eller at alt ikke skal være i grupper og det er okay at ville lave noget individuelt også"*

Sidstnævnte citat fortæller, at måden underviseren gør det på, er ved at være tydelig omkring muligheder for deltagelse, og at der er plads til flere måder at være på.

Mange undervisere tænker differentiering ind i deres gruppedannelser og planlægning af grupper. Dette citat viser, hvordan en underviser systematisk undersøger de studerendes parathed til at differentiere på flere parametre, men altså også gruppedannelse:

*"Eks. via skemaer af forskellige karakterer. Jeg kan spørge til eks. faggruppe, arbejdsplads, relevante erfaringer og viden, tidligere uddannelse (særligt tidl. diplommoduler). Hvis ikke jeg har gjort det forud for undervisningsdagen, som beskrevet ovenfor, gør jeg det indledningsvist ved undervisningens start. Jeg anvender den viden til at tilpasse undervisningens indhold, opdele i grupper til gruppearbejde og lignende"*

En anden underviser har en lidt anden tilgang, hvor personen tænker gruppedannelse decideret i forhold til, hvad den gruppe specifikt skal arbejde med, og dermed laver sammensætning ud fra forskellige kriterier, der så blander holdet på forskellige måder i løbet af samme undervisning:

*"Jeg laver mange skift i gruppesammensætninger undervejs i undervisningen, hvor jeg, afhængig af konteksten, sammensætter grupperne ud fra forskellige kriterier, dette kan være sociale, faglige eller motivationsorienteringer"*

Endeligt er der undervisere, som tænker differentiering i forhold til tid og sted, dvs. at de studerende arbejder i meget forskellige tempi, har behov for mere gentagelse eller har mere eller mindre brug for arbejdsro:

*”Videoer til forberedelse/opsamling bruger de studerende ret forskelligt (tempo og gentagelse og tidspunkt)”*

*”Lille eksempel er at give lov til at de studerende kan gå til mere stille omgivelser under workshop hvis de har brug for arbejdsro. Siger at vi som undervisere er disponible alligevel.”*

Proces bliver jo helt centralt i forhold til undervisningsdifferentiering, eftersom det er her underviseren kan planlægge differentieret på mange forskellige parametre. Processen er der, hvor undervisere planlægger deres aktiviteter i undervisningen, og der er flere knapper at dreje på end de to andre læringselementer, indhold og produkt, som til en vis grad er mere låst af pensumlister, studieordninger, læringsmål, etc. Ovenstående viser derfor, hvordan undervisere på KP tænker studerendes forudsætninger ind, hvorvidt de foretrækker individuelt eller gruppearbejde, hvordan man som forskellige studerende med forskellige styrker kan understøtte hinanden i et gruppearbejde, og sidst hvordan selve undervisningsrummet og forløbet kan være fleksibelt i tid og sted.

## **Produkt**

Differentiering af **produkter** handler om at give de studerende mulighed for at vælge mellem forskellige fremstillingsformer (fx mundtlige, skriftlige, visuelle, handlingsorienterede) ved de afsluttende opgaver/bedømmelser til at vise om og i hvilket omfang, de har opnået undervisningsforløbets læringsmål. De studerende skal, til trods for forskellige formater, bedømmes ud fra de samme kriterier og læringsmål (Vidensnotat 1: 17)

*”Produkt”-koden indeholder 27 tekststykker, hvilket er få ift. andre koder. Dette afspejler måske at det er svært for underviserne at forestille sig forskellige produkter når kompetencemålene er de samme (hvilket også er en pointe, er fremgår af svar andetsteds i surveyet; se bilag 1). Der ses kun et specifikt eksempel på aflevering i forskellige formater ved afsluttende opgaver og bedømmelser:*

*”Der er mulighed for at afløse 7. semester med en videnskabelig artikel med tilhørende kappe”*

Dette betyder ikke, at undervisere ikke tænker i produkt. Følgende er citater, der viser, at forskellige produkter er indtænkt i undervisningsforløbene:

*”Giver individuel feedback på opgavebesvarelser, som giver mulighed for at levere ’1 side til 30 sider’ – dermed undervisningsdifferentiering på individuelt niveau”*

*”Differentierer på output formater (afleveringer, præsentationer etc.)”*

Ovenstående viser, at undervisere gør brug af forskellige produkter i andre sammenhænge end i de afsluttende prøver.

## Afslutning

Der var en del svar i surveyet, hvor det kan diskuteres om det defineres som undervisningsdifferentiering eller blot almen god pædagogisk praksis, fx. at anvende forskellige undervisningsværktøjer og former i undervisningen. Det afstedkom nogle interessant diskussioner, herunder om hvor vigtigt det er at sondre skarpt mellem disse, så længe resultatet er at studerende med forskellige forudsætninger får en læring indenfor deres egen nærmeste zone for udvikling.

Vi havde en desuden en kode i arbejdet, hvor vi kunne referere tekststykker, der i virkeligheden omhandler studenterdifferentiering mere end undervisningsdifferentiering, dvs. tiltag, hvor de studerende fysisk er opdelt i grupper, som ikke alle har adgang til. Denne distinktion er mere vigtigt end førnævnte, eftersom studenterdifferentiering handler om at dele de studerende, hvorimod undervisningsdifferentiering handler om at de studerende kan opnå fælles læring trods individuelle forskellige forudsætninger.

Som det står Vidensnotat 1: *"Studenterdifferentiering er et organisatorisk princip som indebærer, at de studerende inddrages på forskellige hold med afsæt i deres faglige niveau og/eller andre læringsforudsætninger. (Danmarks Evalueringsinstitut og Undervisningsministeriet, 2018), også kaldet "ydre differentiering (Klafki, 2003)". Undervisningen er niveaudelt, og der sigtes ikke mod de samme læringsmål."* (Vidensnotat 1: s. 4).

*Studenterdifferentiering-koden* inkluderede kun 9 tekststykker, hvilket formodentligt afspejler, at de fleste respondenter havde forstået "undervisningsdifferentiering" på samme måde som os projektgruppen. Centrale eksempler på studenterdifferentiering, der nævnes i surveyet er: At gøre studerende til hjælpelærere; extraundervisning baseret på screening af regnekundskaber og dedikeret valgfag til studerende med forskningsinteresse.

Det er dog vigtigt at nævne at der på KP arbejdes med en del forskellige formater som kan karakteriseres som studenterdifferentiering. Fx er der talent- eller honours-programmer på flere uddannelser, hvor der kan være optagelseskrav og/eller andre læringsmål og bedømmelser end "hovedsporet" på uddannelsen (se også Vidensnotat 4).

## Interviews

Som indledning til dette afsnit har vi valgt et citat som vi synes indkapsler ånden i undervisningsdifferentiering på KP. Citatet finder vi samtidigt meget inspirerende og positivt:

*"Når de studerende går ind i klasserummet hos mig, så er det jo mit ansvar at sørge for at skabe de bedst mulige betingelser for, at de på en eller anden måde lærer noget. Og det betyder jo så også, at så er det nogle forskellige betingelser, der skal skabes, fordi de er forskellige."*

I det hele taget var det meget inspirerende at læse transskriptionerne af interviewene (og at udføre interviewene), idet de både indeholder mange inspirerende eksempler på undervisningsdifferentiering i praksis og mange nuancerede refleksioner både over der, der er sjovt og givtigt, og det, der er vanskeligt eller sårbart i undervisningsdifferentiering. Der er en



naturlig sammenhæng mellem survey svarene ovenfor og interviews, idet alle interviewees også havde besvaret survey. Dog er der den forskel, at hvor vi til survey data brugte Tomlinsons kategorier (som beskrevet i Vidensnotat 1) som koderamme, foretog vi for interviewene en åben kodning for at indfange andre potentielle pointer fra KPs undervisningspraksis.

Vi har dog valgt at lægge os op ad overskrifter fra Vidensnotat 1, og derefter give uddybende beskrivelser af udvalgte tilgange til undervisningsdifferentiering.

### **De studerendes erfaringer – som beskrevet af undervisere:**

Når de studerendes oplevelser beskrives af underviserne, fremstår disse generelt som værende glade for differentieringsaktiviteter:

*”Og de synes jo, at det er megasjovt.”*

*”så jeg har også lavet nogle små videoer i den forbindelse, som jo også introducerer teksterne eller litteraturen til de studerende samtidig med, at de så også selv skal læse det, og det har jeg fået ekstremt gode tilbagemeldinger på.”*

*”Jeg oplever i mine tilbagemeldinger at både dem, som har de svageste forudsætninger, der kommer ind, de oplever, at de bliver mødt og de bliver ikke ... frataget retten til at lære.”*

I tilfældet i det sidste citat dækker ”de svageste forudsætninger” over manglende erfaring fra praksis. Som det ses senere i teksten, og andetsteds, er ”svage” og ”stærke” forudsætninger dog meget varierede og kontekstafhængige begreber, og kan dække over alt fra mange typer af faglige forudsætninger, studievaner, sproglige forudsætninger og andre personlige erfaringer. De fleste af disse kan ses som både stærke og svage forudsætninger, afhængigt af situationen.

Dog er der nogle gange brug for tid så de studerende kan vænne sig til nye praksisser:

*”... jeg føler også, at tid er en vigtig faktor, så for mig og for de studerende, så opleves det (differentiering) over tid at give mening.”*

og tid til dialog om formål med differentieringen, herunder fx ift. om nogle studerende kan føle sig udstillet af det:

*”... jeg oplever egentlig at de studerende også godt kan se, at jeg forsøger på et differentieringsarbejde og ikke på et udpegningsarbejde.. og nogle siger: ”Det er jeg ligeglad med.” Og synes, det er dejligt at kunne få lov til at sige: ”Jeg kunne ikke finde ud af det. Jeg forstod ikke noget af det.””*

*”... det fede er, at de er jo også bare ærlige og sagde, at det var så udstilling, synes de. Og så fik vi en rigtig god dialog om det efterfølgende.”*

I begge tilfælde fremhæver respondenterne tillid, både mellem underviser og studerende, og internt mellem de studerende, som en forudsætning for disse dialoger.

## Undervisernes erfaringer

Mange af differentieringspraksisserne centrerer sig om at involvere de studerendes erfaringer og forudsætninger, og om at have løbende dialog med de studerende, og lydhørhed for hvordan de studerende reagerer på undervisningen. I de nedenstående tilfælde er der en slags glidende overgang mellem at kende til de studerendes forudsætninger *forud* for undervisningen og at være lydhør overfor forudsætninger *i løbet af* undervisningen. I sidste del af notatet er der eksempler, som kun relaterer sig til afdækning af forudsætninger forud for undervisningen

*"Og i den forventningsafstemning der prøver jeg at inddrage dem rigtig meget. Der får jeg også en ide om hvad, hvad det er for nogle altså... ja forudsætninger, de også kan have for undervisningen."*

*"... involvere dem og deres holdninger og meninger og prøver at få dem drejet med ind i min undervisning sådan så det ikke bare er mig, der fortæller."*

*"Hvad gør jeg så, når jeg har noget tilrettelagt, men står i rummet og der viser sig noget andet, men det er noget med at tænke i hvert fald noget lydhørhed, noget undervejs-justering/evaluering."*

*"... evaluere endnu mere løbende med de studerende, så du fik en større forståelse for at differentiere i situationen og måske faktisk har forberedt forskellige niveauer."*

Undervisernes fokus er derfor ofte relationen til de studerende, både ift at kende de studerendes forudsætninger og præferencer, og ift at reagere på de studerendes modtagelse af undervisningen med differentiering. Tillid ses som en væsentlig del af dette:

*"... så er håbet lidt, at de måske får en tillid, tror jeg, til underviseren, og måske tør spørge noget mere i virkeligheden og interagere noget mere i undervisningen."*

*"... helt grundlæggende for at skubbe på en læringsituation, det er jo, at de studerende har tillid til, at man vil dem noget godt. Så på den måde synes jeg, at det er den største gevinst. Fordi virker det altid? Nej."*

Her peger respondenten på at selvom en aktivitet ikke fører til mere læring (eller at det er uvist om dette sker) kan der være andre gavnlige effekter af undervisningsdifferentiering, fordi tilliden i undervisningssituationen ses som et værdifuldt mål i sig selv.

### **Forudsætninger for undervisningsdifferentiering**

Udledt af ovenstående fokus på relationen, og kendskabet til, de studerende peger mange på vigtigheden af at kunne have længere sammenhængende forløb med de studerende, og ikke at have alt for mange studerende (>40) ad gangen:

*"Relationen til de studerende, at jeg kender de studerende. Det aller, aller vigtigste er, at jeg har dem i et længere forløb, så jeg kender de studerende, som jeg går ind og møder. Det er det vigtigste."*

*"Jeg ved, hvad jeg kan forvente af dem, jeg ved, hvordan jeg skal gå til dem. Jeg ved, hvorhenne jeg skal skrue op og ned for sværhedsgrader. Jeg ved også godt, hvordan jeg skal sige forskellige ting osv ... Jeg har meget bedre føling med deres forudsætninger... jeg føler og oplever, at jeg har mere tid, fordi jeg har dem over længere tid."*

*"... der er det bare rigtig svært, når du har mellem 80 og 100 studerende at differentiere undervisningen."*

I forlængelse af dette peger respondenterne på at hyppige skift mellem undervisere er en af hindringerne for differentiering

*"... særligt det med forløbene er kortere. Du har ikke særlig meget viden, du når ikke særlig meget. Du kan ikke følge op."*

*"I: Okay, så kan man også følge de studerende længere, altså I følger et hold længere tid. Tænk du, at det kan gøre en forskel ift. undervisningsdifferentiering og hvordan man kan følge de studerende og deres progression? R: Yes. Det er mit umiddelbare indtryk. Nu har jeg været så heldig at få det første sammen med min kollega, som vi har haft, og jeg kan mærke en kæmpe forskel i min undervisningsforberedelse, fordi jeg kender deres forudsætninger. Jeg kender det sociale samspil, og jeg ved, hvad de er blevet undervist i."*

### **Stilladsering ift prioritering og forståelse af krav**

Et andet hovedtema i undervisernes beskrivelser af deres differentieringspraksisser er tydelighed, prioritering, minimumskrav og need-to-know ift nice-to-know. Dette handler både om indhold og om kriterier/mål.

*"Ja, og jeg er meget, meget, meget tydelig på, hvad der er af krav. Altså hvad er nice to og hvad er need to. Og hvad er mine forventninger."*

*"Det fungerer megagodt, og vi har løftet niveauet kæmpe meget. Særligt blandt dem, der kom og ikke var særlig dygtige, så man bare kunne sidde og tænke: "Okay, hvordan kan du have været der og så stadig dumpe?" Der har vi virkelig fået knækket koden med og gjort det tydeligt for dem, hvad der forventes." (om et forløb på grunduddannelsen, hvor fokus i undervisningsdifferentiering har været på at tydeliggøre forventninger i temaopgaver, og gøre dem meget praksisrettede)*

*"Nogle gange har jeg hjulpet med og så sige hvad er minimum."*

*"... det hjælper dem rigtig meget, både de stærke studerende og de svage studerende ift. at forstå, hvad det er, vi gerne vil, at de er klar på, inden de træder ind i undervisningen, men hvad er det også, at vi forventer af dem... Så det giver de udtryk for, at de er ret vilde med."*

*"... en bunke, de skulle enten læse eller forberede sig på og se, og så har der været, de kunne, noget supplerende, hvor de selv måtte vælge. Og der har jeg også prioriteret det i prioriteret rækkefølge."*

*"... forsøger jeg alligevel i min undervisning at hjælpe de studerende med både at prioritere i den litteratur, der er, hvad skal de, og hvad vil jeg klart anbefale, at de skal læse af det, der er lagt ud, og hvad kan jeg så foreslå af det, de sekundært kaster sig ud i."*

Temaet om tydelighed fremkom også i survey, hvor det var en pointe i nogle af citaterne at være tydelig både ift. krav (fx ift eksamen), ift. formål og proces for differentiering og ift. at støtte de studerende i at vælge/prioritere mellem forskelligt materiale til fx forberedelse.

### **Temaer knyttet til variation**

Et tredje tema er variation, både i undervisningen, i forberedelsesmaterialer og i oplæg til de studerendes arbejde.

Variation i undervisningen:

*"Metodemæssigt så gør vi det nogle gange i forelæsninger, så når jeg holder en forelæsning, så prøver jeg at afbryde forelæsningen, som de studerende skal lave eller vi gør en lille aktivitet. Nogle studerende lærer, tror jeg, gennem samtale med andre studerende. Og andre studerende har måske brug for at skrive noget, fordi de reflekterer gennem det skriftlige sprog, så fordi at man har forskellige tilgange til læring, så prøver jeg at skifte mellem måder at få de studerende til at lave en aktivitet. Fx kan det være noget med at lægge ud med at lave en tavs refleksion, hvor de studerende individuelt sidder og formulerer nogle stikord eller noget på skrift, og så bygger jeg over på bagefter. Have en samtale mellem de studerende, så de studerende der lærer gennem samtale også får deres metode med. Det kan være en måde at gøre det på."*

*"Variation, variation, variation."*

Variation i arbejdsform:

*"... hvordan kan jeg lave nogle forskellige muligheder for at træde ind i arbejdet med denne her tekst alt efter hvordan ens læseoplevelse var."*

*"Så jeg leger faktisk ret meget med det der med enten at have en lukket form og åbent indhold eller omvendt et åbent indhold og så en lukket form. Og for nogle bliver det også meget hen imod det åbne indhold og den åbne form, hvis de har færdighederne til det."*

Variation i materialer til forberedelse:

*"... noget ekstra litteratur eller nogle ekstra podcasts eller dokumentarer eller andet, så de studerende der enten er rigtig sulte på at få mere viden kan gøre det, eller de studerende, apropos mit eget, det forskningsprojekt, jeg er en del i, der er udfordret på læsestrategierne, så kan de måske starte med at høre en podcast eller se et dokumentarprogram, og så kan de læse teksten efterfølgende."*

*"jeg ved ikke, om det ligger indenfor det, som I kalder differentiering, men jeg er optaget af deres læringsstile i den forstand, at nogle skal lytte, nogle skal læse, og nogle skal gøre... Jeg har valgt en dræberbog her... Og det fortæller jeg dem åbent, og samtidig giver jeg dem nogle strategier for at læse det, og så har jeg hjælpespørgsmål til teksten, og det er en del af det her forberedelsesark, som jeg har, som både har til mål at få praksis ind, differentiere på deres viden og give forudsætninger for de her, som ikke har det, så de kender*

*fænomenerne og de andre kan udvikle på det, men så har jeg faktisk også tjekspørgsmål, hvor jeg siger: "Når I kan svare på de her spørgsmål, så skal I ikke læse mere."*

Som også beskrevet i afsnittene og survey, så ligger nogle af disse eksempler på grænsen mellem undervisningsdifferentiering og "almindelig" studentercentreret undervisning.

### **Kollegial sparring centralt i kompetenceudvikling**

Mht manglende viden og kompetenceudvikling så er det helt gennemgående tema at respondenterne ønsker mere tid, og bedre strukturelle rammer, til at samarbejde, sparre, samundervise og give hinanden feedback indenfor dette område.

*"Jeg tror, det kræves at vi som undervisergruppe har et stærkt samarbejde omkring det, og at vi er gode til at dele viden med hinanden."*

*"Jeg synes, at vi burde have mere samundervisning og være flere undervisere til stede... så vi rent faktisk kunne sparre kollegamæssigt med hinanden, sådan så vi kunne få udviklet noget, der var bedre."*

*"Det der med at være to-lærer, og det der med at være med i hinandens undervisning, det synes jeg simpelthen er det mest inspirerende... Jeg kan næsten ikke se en af mine kollegaer undervise uden at blive inspireret... de der kollegiale supervision."*

*"Det fedeste, og det er jo meget idealistisk, det der med at man kunne lave lektionsstudier af hinanden, og besøge hinanden over længere tid og følge hinanden og observere på tværs."*  
(med fokus på undervisning, hvor der differentieres)

Der kaldes altså mindre på formaliseret kompetenceudviklingskurser og mere på tid og rum til at samarbejde, erfaringsdele, og sparre om udvikling og udførelse af undervisningsdifferentiering.

### **Undervisernes motivation for at arbejde med undervisningsdifferentiering**

Endelig kommer respondenterne med nogle interessant betragtninger, der peger på hvordan deres egen motivation for at arbejde med differentiering er opstået

*"... min egen undervisning som studerende, der gjorde, at jeg havde lyst til at blive underviser. Og netop manglen på differentieret undervisning, meget røv i sædet-undervisning og meget lidt involvering af studerende, der gjorde, at jeg var inspireret af at gøre det noget mere."*

*"Jeg ønsker at medvirke til at lave inkluderende uddannelsessektorer og også sådan noget med social mobilitet."*

*"Hillerød-projektet, .... fandt jo frem til, fordi idræt også er et dannelsesfag, at det ikke nytter noget... Hvad med alt det andet? Kan man ikke fremme den sociale læring fx? Og de fandt frem til, at hvis man arbejder med lukket form og åbent indhold eller omvendt, så har det faktisk en positiv effekt på den sociale læring."*

Disse citater peger på 1) ønsket om at gøre det bedre end det man selv har oplevet, 2) et dannelses-/inklusions-perspektiv og 3) et vidensbaseret perspektiv.

Et tilgrænsende aspekt, som kan have betydning for udbredelse af undervisnings-differentiering, er at det fremgår at der kan være divergerende opfattelser af de studerende og hvem der (skal) inkluderes. Dette spænder fra at alle er "velkomne":

*"Jeg tror ikke, de tænker differentiering. Jeg tror mere bare at de individuelt sidder: "Kan jeg bruge det her til noget? Får jeg noget ud af det?" ... For mig har det jo hele tiden været: "Hey, hvordan gør jeg det relevant, så alle i sådan en gruppe går herfra med noget, som de kan bruge til noget.""*

*"... jeg tror der er rigtig mange også af mine studerende, der er kommet ind med et lavt gennemsnit. Det går jeg sgu ikke så meget op i, fordi så kunne de have været på højskole og ude at rejse og de kan have fået nogle vigtige erhvervs erfaringer og alt muligt andet, som kan være mindst lige så godt."*

- til oplevelser (eller opfattelser) af at det ikke er underviserens opgave at "ramme" alle:

*"(om hvad undervisere kan sige)"Okay, nu er det her jo ikke et socialpædagogisk foretagende. Min opgave er jo faktisk at undervise i etik. "... men vi har jo mange fortællinger om de studerende: De er så dårlige til at læse, og de kommer jo alle sammen fra fire fag på HF og det er jo virkelig ikke studenterhuerne, der trykker. Altså sådan nogle typer af fortællinger, som jeg tænker, er et udtryk for, at man forsøger at forstå sin undervisningsopgave, så jeg kan sagtens se det."*

*"... huske, at min vejleder sagde til mig: "Der er også nogle studerende, der ikke skal stilladseres, fordi de skal sorteres fra." Altså det synes jeg måske stadigvæk på den ene side er lidt mærkeligt, men på den anden side, så er det selvfølgelig også rigtig, ... Og der skal den proces jo også meget gerne sortere dem fra, som er helt umulige til det og som ikke kan blive bedre."*

Ovenstående synteser viser tilsammen at underviserne har mange erfaringer med, tilgange til og opfattelser af undervisningsdifferentiering, og der forventes derfor at være et stærkt udgangspunkt for at arbejde mere struktureret med undervisningsdifferentiering på KP.

### **Eksempler på konkrete metoder til undervisningsdifferentiering**

Til sidst vil vi præsentere nogle af de metodebeskrivelser, eller undervisningsdifferentierings-eksempler, som respondenterne beskriver fra deres praksisser. I disse eksempler illustreres det hvordan der i undervisningen på KP udfoldes aspekter dels af Tomlinsons kategorier (se side 4 og Vidensnotat 1) og dels af de metoder og redskaber som præsenteres i Vidensnotat I (p. 23):

- *Konstruere spørgsmål og opgaver af forskellig sværhedsgrad og på forskellige taksonomiske niveauer (Green & Towson, 2022; Kupchuk & Litvinchuk, 2020).*
- *Struktureret stilladsering: Bryde større opgaver ned i mindre komponenter, så forventningerne er tydeligt strukturerede og kommunikeret (Austin & Peña, 2017).*

- Konstruere aktivitetsguider med forskelligt niveau af strukturering (Santangelo & Tomlinson, 2008).
- Formulere choise boards ('valgmenuer') med forskellige opgaver, som de studerende kan vælge at demonstrere deres opnåelse af læringsmål med (Danley & Williams, 2020; Dosch & Zidon, 2014).
- Formulere kriterier, der kan bruges til ensartet bedømmelse opgaver, der har forskelligt format (Griess & Keat, 2014 ; Dosch & Zidon, 2014; Matamoros, 2016).

### 1. Rød-Gul-Grøn:

"... hun (min kollega) har sagt til de studerende, at de skal kategorisere sig som rød, gul eller grøn. Dvs. hvor meget hjælp skal de have for at kunne løse en opgave. Vil man gerne selv kunne finde litteraturen, eller vil man gerne have givet sidetallene meget konkret."

I dette eksempel lægges op til studenterstyret differentiering i åbenheden i opgaven (mængden af hjælp til opgaven), og derfor altså både indhold og proces. Det er et eksempel på "at konstruere spørgsmål og opgaver af forskellig sværhedsgrad og på forskellige taksonomiske niveauer" og at "konstruere aktivitetsguider med forskelligt niveau af strukturering" (s. 23 i Vidensnotat 1).

### 2. At undersøge de studerendes forudsætninger:

A: "... jeg kender dem hurtigt ret godt, fordi jeg beder dem om at introducere, så jeg laver sådan en padlet, når jeg starter op, hvor de alle sammen kan se hinandens... Både hvad er deres erfaring med det her, hvad laver de i dag, hvad kunne de godt tænke sig, og hvor det også er lidt mellem linjerne, hvor meget har I at kaste i det her? ... Jeg er meget optaget af, hvad er deres ambitionsniveau, fordi jeg gider ikke at give nogen dårlig samvittighed... Jeg har det sådan, at det er voksne mennesker med et liv ved siden af... Så jeg giver forskellige spor i det, hvor jeg virkelig lader dem være dem, de er. Både med de forudsætninger, de har fagligt, men også de muligheder eller ressourcer de har tidsmæssigt."

Her undersøges, inden undervisning, både de studerendes erfaringer og faglige forudsætninger, og også deres tids- og ambitionsmæssige forudsætninger. Dette taler igen ind dels i de studerendes parathed og dels i deres interesse. Dette kan så bruges til at "formulere valgmenuer med forskellige opgaver som de studerende kan vælge at demonstrere deres opnåelse af læringsmål med" (s. 23 i Vidensnotat1), fx bruger respondenterne det således:

"Både at jeg nogle gange holder dem med de svageste forudsætninger for sig selv, så de får mulighed for selv at få nogle erkendelser, og andre gange bruger jeg aktivt, at der er nogle, der ved mere om det, fordi de får en variation af praksis."

B. "... har vi forsøgt at køre med nogle forms-skemaer, hvor vi har stillet dem nogle spørgsmål halvvejs i semestret... til, hvor ser du, at du særligt er dygtig? Hvor ser du, at du er mindre dygtig?"

Her undersøges igen de studerendes forudsætninger og deres forståelse af egne styrker og svagheder, som et mål for deres parathed.

### 3. Studenterdifferentiering baseret på egen vurdering af forberedelse/forståelse

"Så har jeg lavet en læseguide til teksten.... Fordi jeg tit oplever, at de har svært ved at vægte deres læsning. Og så har jeg også lavet nogle spørgsmål, ... til videre drøftelse,... så deler jeg dem i fire grupper (som de selv vælger ud fra forberedelse og forståelse)... så har jeg et ønske

*om, at de skal kunne træde ind i den analyseopgave selvfølgelig fra forskellige steder .....Jeg har også lavet sådan nogle små bitte evalueringer af det, og det vi primært har drøftet, er jo, at der kan være noget skam forbundet med at sige: "Jeg har ikke læst.... det ved jeg godt er en ulempe ved det her, og jeg synes nogle gange, når vi kan tale om det, inden vi går i gang med det, at så bliver det måske lidt lettere."*

I dette eksempel styrer de studerende selv gruppedannelsen baseret på deres egen vurdering af parathed/forberedelse og faglige forudsætninger

#### **4. Variation i åbenhed og lukkethed i indhold og form**

*"... formdifferentiere, hvor man så egentlig arbejder mod det samme mål på en eller anden måde men på forskellige måder .... (de studerende kan) jo vælge en opgave, som på en eller anden måde har en mere løs form og nogle lidt færre benspænd ....Så jeg leger faktisk ret meget med det der med enten at have en lukket form og åbent indhold eller omvendt et åbent indhold og så en lukket form. Og for nogle bliver det også meget hen imod det åbne indhold og den åbne form, hvis de har færdighederne til det."*

Her beskrives hvordan en opgave kan stilladseres mere eller mindre stramt, afhængigt af de studerendes niveau, og at dette kan styres enten af studerende eller underviser. Således viser det differentiering i både indhold, proces, og evt. også produkt, baseret på egen (eller undervisers) opfattelse af parathed og forudsætninger og evt. også interesse. Det er et eksempel på hvordan man kan "Konstruere spørgsmål og opgaver af forskellig sværhedsgrad og på forskellige taksonomiske niveauer", foretage "struktureret stilladsering: Bryde større opgaver ned i mindre komponenter, så forventningerne er tydeligt strukturerede og kommunikeret" og "Konstruere aktivitetsguider med forskelligt niveau af strukturering" (s. 23 i Vidensnotat1).

#### **Respondenternes forslag til afprøvninger og forsøg**

I nogle af interviewene fremkom implicite forslag til forsøgsdesign, som vi vil dele her til inspiration for design for pilotafprøvninger

*"... at få lov til at lave forsøgshold... så det ikke kun hed, at man blev kompetenceudviklet, men at man fik lov til at udvikle nogle andre sider i praksis."*

*"... så tror jeg at det der med at mødes på tværs af uddannelser og lade hinanden inspirere, og man skal sidde i udviklingsgrupper ... Det fedeste, og det er jo meget idealistisk, det der med at man kunne lave lektionsstudier af hinanden, og besøge hinanden over længere tid og følge hinanden og observere på tværs."*

Mange af respondenterne giver udtryk for at de efterspørger dette fokus på fælles didaktisk udvikling og afprøvning, som her:

*"...at didaktikken og pædagogikken hænger lidt med røven i vandkorpen: "Vi vil have mere didaktik. Vi vil have mere tid til undervisningsdifferentiering."*



## Respondenternes tanker om undervisningsdifferentiering og opfattede udfordringer for dette

Vi stillede to yderligere spørgsmål i survey, som handlede om respondenternes tanker om, eller indstilling til, undervisningsdifferentiering og evt. barrierer for dette. De to spørgsmål var:

- *Hvilke tanker gør du dig om at bruge undervisningsdifferentiering i fremtiden?*
- *Hvilke udfordringer er der for, at du kan undervisningsdifferentiere?*

En kort syntese af svarenes ses nedenfor, med fokus på udfordringer og behov. Dette er inkluderet som ledelsesinformation, idet svarene kan informere ift hvad der kan understøtte og hvad der kan forhindre succesfuld implementering af undervisningsdifferentiering på KP. En del af pointerne fremgår også af interviews. De åbne koder, med eksemplificerende citater er i bilag 1 vist i en tabel for hvert spørgsmål.

Tid fylder meget i svarene:

- At differentiering kræver mere tid til forberedelse, og til sparring mellem kolleger ift nye løsninger og ift de studerendes forudsætninger
- At studier er pressede og de studerende ikke har tid til fordybelse

De studerendes diversitet fylder også meget:

- At de studerende er meget forskellige
- At antallet med særlige krav øges
- At der er stort spænd i læringsforudsætninger, hvilket både gør det svært at ramme alle, og skaber problemer ift samarbejdet på holdene
- At "bunden" er meget lav

If rammerne for undervisningen fylder det at:

- Holdene er meget store, så det er svært at kende alle studerende
- Der er ofte skift mellem undervisere, så det er svært at kende alle studerende
- Lokaler og lokaleskift kan besværliggøre differentiering
- Målstyring mindsker fleksibilitet

Andre pointer:

- At vi skal passe på ikke at skabe A og B hold
- Passe på at ikke kun de stærke studerende tilgodeses
- Passe på at de stærke studerende ikke keder sig, passe på ikke at udhule det faglige niveau

Forslag:

- Flere undervisere pr. hold
- Tid til sparring med kolleger
- Muligheder i AI/LLM?
- Dele op i differentierede hold
- Differentiere i opgaver, og/eller hjælp

# OPSUMMERING

Denne undersøgelse viser at der på KP er mange erfaringer med undervisningsdifferentiering, på tværs af uddannelserne. Dette Vidensnotat inkluderer beskrivelser af nogle af de forskellige metoder og tilgange til undervisningsdifferentiering, som findes på KP, og beskrivelser af underviseres erfaring med dem og deres refleksioner over hvad der er godt og hvad der er svært ved undervisningsdifferentiering.

Respondenterne peger på tid som den vigtigste ressource for at kunne undervisningsdifferentiere, både i form af sammenhængende tid med deres studerende, og i form af tid til at udvikle nye undervisningsformer og til at sparre og samarbejde med kolleger om dette.

I undersøgelserne har vi i høj grad ladet det være op til respondenterne hvad de inkluderer under "undervisningsdifferentiering". Dette betyder at nogle af udsagnene ligger ved grænsefladerne mellem undervisningsdifferentiering og almen god varieret og studentercentreret undervisning, fx. at anvende forskellige undervisningsværktøjer og former i undervisningen. Det afstedkom nogle interessant diskussioner, herunder om hvor vigtigt det er at sondre skarpt mellem disse, så længe resultatet er at studerende med forskellige forudsætninger får en læring indenfor deres egen nærmeste zone for udvikling, og indtænker de studerendes varierede forudsætninger i undervisningen.

En anden væsentlig pointe i undersøgelserne er at disse forudsætninger kan antage mange dimensioner, og at begreberne "svage" og "stærke" studerende derfor er meget variable og kontekst afhængige. Dette diskuteres også i Vidensnotat 4, hvor praksis viden og akademisk viden kan ses som styrker i hver sin sammenhæng. I et af interviewene dækker udsagnet "de svageste forudsætninger" over studerende med manglende erfaring fra praksis. I andre situationer kan "svage" og "stærke" forudsætninger dække over alt fra mange typer af faglige forudsætninger, studievaner, sproglige forudsætninger og andre personlige erfaringer. De fleste af disse kan ses som både stærke og svage forudsætninger, afhængigt af situationen og konteksten.

I nogle interviews kom der desuden pointer frem som relaterer til inklusions- eller diversitetsperspektiver. Vi har valgt ikke at inkludere disse her; det kan dog være vigtigt at være opmærksom på disse aspekter i implementering af undervisningsdifferentiering.

# BILAG 1

Spørgsmål 4: Hvilke tanker gør du dig om at bruge undervisningsdifferentiering i fremtiden?

#	Kode	Illustrative citater
1	Der ønskes mere, det er vigtigt, jeg gør mig mange tanker	<i>Mange! Det giver god mening</i>
		<i>God undervisning er altid differentieret, så jeg vil blive ved med at bedrive og udvikle min uv-diff.</i>
		<i>Jeg tror det bliver meget mere udbredt</i>
2	Øget diversitet	<i>vores studerende bliver mere og mere diverse.</i>
		<i>Det bliver nok mere nødvendigt i fremtiden set i lyset af, hvilke studerende vi optager på uddannelsen. Undervisningsdifferentiering kan forstås både som niveau og som diversitetsdagsorden - begge er vigtige.</i>
		<i>det bliver endnu mere relevant da flere og flere studerende er mere bevidste om deres individuelle behov og jeg tror vi kan forvente større spredning i de studerendes forudsætninger på de enkelte videreuddannelsesniveauer</i>
3	Metoder	<i>Dele hele årgange op, men det er vist testet før uden stor succes</i>
		<i>Jeg kunne forestille mig at modellen med forskellige grader af hjælp på workshop opgaver bliver mere udbredt.</i>
		<i>Muligvis kan der arbejdes med at vurdere om undervisningsdifferentieringen kan indarbejdes gennem oprettelse af forskellige hold til forskellige "forudsætninger og behov"</i>
		<i>kompleksiteten også skal frem, da det kræver en anden didaktik + muligvis flere undervisere til et hold - og hvordan vi underviser, læringsmål osv</i>
		<i>Gerne i måden jeg stiller spørgsmål på og inkorporerer øvelser i min undervisning - fx flere øvelser, hvor man bruger kroppen eller kreativiteten.</i>
		<i>kunne godt tænke mig at arbejde mere med differentierede opgaver til refleksion hos de studerende</i>
		<i>Jeg vil fortsætte med bruge undervisningsdifferentiering fx ved hjælp af AI/chatGPT</i>
		<i>At støtte og styrke et bredt spektrum af studerende inden for faglig læsning og skrivning</i> <i>At vejlede mens de arbejder i grupper eller individuelt, både ift. hvordan gruppearbejde kan organiseres, give individuelle opgaver indenfor gruppearbejdet, give feedforward, have dialogbaseret undervisning i cirkler fx ift. læsestof, give valgmuligheder ift. hvor langt man kan nå - hellere i dybden og forstå end kvantitative mål</i>
		<i>Jeg tænker at det er en del af hverdagen og handler om at finde det sted hvorfra de studerende lære. Det kan vi bedre når de arbejder i</i>

		<i>mindre grupper og går på det sammen hold igennem det meste af studiet.</i>
4	Mangler rammer, ressourcer, redskaber	<i>KP gerne vil presse økonomien og øge antallet af studerende pr klasse, gerne vil have forelæsninger</i>
		<i>MEN måden vi er organiseret på gør det dog vanskeligt at praktisere. Holdene er store med 40 studerende pr. hold (somme tider dobbelt hold), og jeg underviser kun på holdene i kortere perioder. Det begrænser derfor mine muligheder for at danne mig et indtryk af de enkelte studerendes læringsforudsætninger og deraf også, hvordan jeg kan tilrettelægge undervisningsdifferentiering med udgangspunkt i den enkelte studerende. Jeg er altid lidt ærgerlig, når semestret er slut og eksamenerne er forbi, da det først er at jeg er ved at få et indtryk af mine studerende og af holdet. Undervisningsdifferentiering vil i min optik derfor bl.a. kræve mindre og en anden organisering end en semesterstruktur, hvor underviserne primært høre til et enkelt semester.</i>
		<i>At med den travlhed og manglende tid til fordybelse, samt den travlhed og stress undervisere udsættes for, så bliver det formålsløst. Hvis det skal lykkes, bør der findes ro og tid i undervisningssituationen, der handler om meningsgørelse, eksistensielle dimensioner osv. for at det lykkes.</i>
5	Nærvær, kontakt, relationen til de studerende, deltagerforudsætninger	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Har lidt svært ved at forestille mig en nærværende undervisning de studerende har lyst til at møde frem til uden differentiering</li> <li>- Jamen det går ikke uden - undervisning handler om læring, som er individuel og med forskellige læringsspor</li> <li>- Enhver undervisning skal tage højde for deltagerforudsætninger. Dette er ikke nyt. AI vil blive en faktor, hvordan ved jeg ikke endnu.</li> </ul>
6	Bagside af medaljen, udfordringer med konceptet	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Det er en balance at have alle med uden at miste de dygtigste, fordi de oplever det bliver for basalt, kedeligt og udpenslet.</li> <li>- Men vi skal passe på, vi ikke laver a og b hold</li> </ul>
7	Kompetenceudvikling	<i>Det kunne være fedt med kendskab til nogle greb, man kan gøre sig (som man ved virker) - jeg prøver mig lidt frem undervejs ud for den viden og erfaringer, jeg har.</i>
8	Strukturelle ting	<i>Det er der, og det bliver der brug for. Så vil meget gerne i gang - både i klassen, men også meget gerne snart på et mere strukturelt niveau, så det ikke bare er op til den enkelte underviser</i>

Spørgsmål 5: Hvilke udfordringer er der for, at du kan undervisningsdifferentiere?

#	Kode	Illustrative citater
---	------	----------------------

1	Mangler metoder	Viden om muligheder og faglig evidens for forskellige tiltag.
		<p>større indsigt i didaktiske og pædagogiske muligheder + evt. teknologiske initiativer.</p> <p>fora for vidensdeling</p> <p>større indsigt i hvad der ligger til grund /hvilke forudsætninger den studerende har som understøtter behovet for undervisningsdiff.</p>
2	Mangler ressourcer	<p>Det stor MEN er, at det meget tidskrævende at oprette, vedligeholde og udvikle.</p> <p>Derudover kræver det også at man bruger noget undervisningstid på at formidle logistikken. Det er fx, ikke nok at skrive i opgaven, at stjernemarkerede opgaver kun er for de særligt interesserede. Især de svage (fagligt og læringskompetencer) ser det ikke.</p> <p>Der er også studerende der er meget bekymrede for at gå glip af noget.</p> <p>Det kan også tage noget energi for de studerende at reflektere over hvilken type opgave, der er bedst for dem, men det kan også nogle gange give dem en a-ha oplevelse, de kan bruge resten af deres studietid.</p>
		Ressourcer: økonomi, tid, personale
3	Risici	<p>forfordeling og forskelsbehandling af studerende. Risiko for at fejlvurdere stille studerende som Langsomme/bagud</p>
		<p>Der er også studerende der er meget bekymrede for at gå glip af noget.</p> <p>Det kan også tage noget energi for de studerende at reflektere over hvilken type opgave, der er bedst for dem, men det kan også nogle gange give dem en a-ha oplevelse, de kan bruge resten af deres studietid.</p>
		Dem jeg lige har nævnt - at der gøres forskel på de studerende så de oplever der er et a og b hold
		Der er et pensum, der skal nås, de dygtigste, der har fanget pointerne, bliver utålmodige, demotiverede.
4	Rammer, fx Uddannelsesplanlægning, mål, fysiske	<p>At man er alene med 40 studerende og at de studerende har så mange skift i løbet af deres uddannelse at de konstant møder nye undervisere, der ikke kender dem.</p>
		Lokaleskift - fast lokale sf relevans for faget ville være en kolossal hjælp
5	Karakteristika ved de studerende	<p>At de studerende er så forskellige og det er ind i mellem enestående udfordringer man skal gennemtænke i en faglig kontekst</p> <p>At de studerende interaktion med hinanden og på holdet er unique hver gang, så der er ingen one size fits all</p>
		<p>Feedback kræver endvidere, at de studerende producerer noget og nogle studerende vælger ikke at producere, fordi de frygter at vise deres produktion frem. det betyder, at nogle af de svage studerende, som også er usikre på det at få feedback, kan være svære at lokke til.</p> <p>'Standpunktskarakter' fra folkeskole og gymnasium, fremmer en kultur der underbygger, at man ikke må vise sine svage sider frem. Så den kultur skal man som KP, uddannelse, underviser og studerende nedbryde. (fremmøderegistrering trækker desværre den forkerte vej - ift. kultur, og komplicere differentiering)</p>

		<i>Der er studenterforudsætninger, der nogle gange er så lave, at det bliver forbundet med et meningstab at søge at differentiere uv. i retning af at imødekomme dem...</i>
		<i>- Der er meget langt mellem de studerende - så undervisningsdifferentieringen skal dække et stort spænd</i>
		<i>Disfunktionelle grupper hvor de fagligt stærke studerende ikke ønsker at være sammen med de "svage"</i>