

# Lige børn leger bedst – når de optimale forudsætninger for legen er til stede



Niels Egelund, Center for  
Strategisk Uddannelsesforskning,  
Aarhus Universitet

*Vi har en enhedsskole i Danmark, og det skal vi være glade ved. Det betyder imidlertid ikke at der ikke bør kunne deles op, herunder efter fagligt niveau. Det kræver blot at det sker inden for fællesskabets rammer.*

Wedege (2013) udtrykker i *MONA* 2013, nr. 1, bekymring over udsigten til at kommuner og skoler efter regeringens planlagte skolereform giver sig til at opdele eleverne efter fagligt niveau, da både international forskning og hendes egen matematikdidaktiske forskning viser at det er bedst ikke at opdele. Hun argumenterer for at eleverne skal være i et fagligt og socialt fællesskab hvor der er en målrettet matematikundervisning hvor eleverne vel at mærke også er med til at definere målet for deres egen læring. Hun afslutter med fra “Manifest for Ny Nordisk Skole” at sige at det skal sikres at hver enkelt elev tages alvorligt, udfordres og støttes så alle får lige muligheder, og for at alle børn kan gives lige muligheder, skal de undervises forskelligt.

Det lyder smukt og helt i overensstemmelse med intentionerne i folkeskoleloven af 1993 hvor undervisningsdifferentiering blev et bærende princip, så hvorfor går jeg nu i gang med at forholde mig til forfatterens udsagn? Det er der flere grunde til, selvom jeg er helt enig i konstateringen af at alle store internationale undersøgelser, herunder PISA (OECD, 2010), støtter enhedsskolens fordele, der først og fremmest består i den positive såkaldte kammerateffekt hvor de stærke elever i en klasse er med til at trække de svage elever op, mens elevdifferentieringens spor for svage elever ofte lider under svage faglige forventninger fra lærernes side (Hattie, 2003). Det har således i Polen vist sig at ændringen til enhedsskole efter de første PISA-resultater i 2000 (OECD, 2001) har givet et markant løft i Polens PISA-niveau. Mit ærinde er da heller ikke at argumentere for en niveaudeling som den kendtes før 1993-loven, eller

for en total frihed for kommunerne til at niveaudele eleverne som det foreslås af bl.a. Det Konservative Folkeparti. Mit ærinde er at styrke den undervisningsdifferentiering der i begge Danmarks Evalueringsinstituts evalueringer (EVA, 2004; EVA, 2011) viser sig at være så svær.

Lad det straks være sagt at jeg selv var hovedpersonen bag det forslag om mulighed for holddannelse der blev gennemført ved ændringen af folkeskoleloven i 2003 efter drøje forhandlinger i forligskredsen i november 2003. Det var forhandlinger som var så svære at holddannelse efter fagligt niveau var en af to grunde til at Det Radikale Venstre for første gang i partiets dengang 97-årige historie gik ud af forligskredsen – den anden grund var de nye Fælles Mål. Min indflydelse i den retning er i øvrigt helt legitim idet jeg siden 1999 ubrudt har siddet i de råd der har været rådgivende for efterhånden seks undervisningsministre. Et fundamentalt princip bag holddannelsesmodellen var, og er stadig, at opdeling skal være dynamisk, at den ikke må være besluttet før et skoleårs start, og at den ikke må udgøre mere end 50 % af undervisningstiden – og den underliggende tanke er her at det er inden for undervisningstiden i hvert fag.

Det er rigtigt at der ved holddannelse efter niveau sker en opdeling hvor elever mere eller mindre klart får at vide hvor de fagligt hører hjemme, og at det ved en uheldig håndtering kan virke stigmatiserende. Det er da også hensigten at holddannelsen ikke skal være en markering af at her har vi “dummeholdet”, og der har vi “eliteholdet”. Det skal være et tilbud som udgør det bedste man kan gøre for de enkelte elever hvad enten de har brug for en større lærerkontakt og noget ekstra faglig støtte, eller de har brug for nogle særligt fagligt udfordrende opgaver. I øvrigt har eleverne allerede fra de første klassetrin indtryk af deres faglige formåen i forhold til klassekammeraternes, og jo ældre de bliver, des tydeligere bliver dette indtryk.

## Hvad indgår i undervisningsdifferentiering, og hvorfor er gruppering/holddannelse efter fagligt niveau nyttigt eller ligefrem nødvendigt?

Tomlinson (2001), der nok er en af de internationalt mest centrale figurer i forskning om undervisningsdifferentiering, fremhæver fire nødvendige komponenter:

- Alle elever skal inddrages i undervisningsdifferentieringen – ikke kun dem som har de faglige udfordringer.
- Hyppig formativ *evaluering* er nødvendigt for at vurdere hvor eleven befinder sig i forhold til målet, og der skal være fokus på læringsbanen.
- Det er nødvendigt med *fleksibilitet* i differentieringen på tværs af klassen med hensyn til tid, sted, undervisningsmaterialer, instruktioner og grupperingen af

eleverne. Differentiering bør ikke pågå hele tiden; almen klasseundervisning skal også være på skemaet da det er vigtigt for at opbygge et fællesskab.

- Eleverne skal *deltage aktivt* så meget som muligt i forhold til at italesætte målene for den enkelte elevs succes så de er transparente for eleven.

Til disse fire elementer lægger Hattie (2009) at undervisningen skal tage højde for hvor hurtigt eleven lærer, for differentieret undervisning er ikke det samme for den elev der lærer hurtigt, som for den elev der er lidt længere tid om at lære et emne. Vigtigheden af at differentieringen bliver en dynamisk og fleksibel proces, understreges også af King-Sears (2008). Hun siger at fokus på om læreren når at gennemgå årets pensum, bør slækkes for at give plads til at nogle elever når mindre, men til gengæld har forstået det de har fået gennemgået. Gruppering/holddannelse er altså en vigtig forudsætning for at en undervisningsdifferentiering kan føres ud i livet.

En helt ny dansk undersøgelse (Winter & Nielsen, 2013), der på danske data fra både registre, klasserumsobservationer og lærerspørgeskemaer har søgt at afprøve Hatties (2009) fund, er kommet frem til bemærkelsesværdige resultater idet man har kunnet identificere hvilke undervisningstilgange der er mest effektive for henholdsvis elever med høj og med lav social baggrund. Det viser sig at elever med lav social baggrund profiterer mest af en stærkt lærerstyret undervisning hvor opgaver løses på klassen under lærerens tætte opfølgning og støtte. I modsætning hertil har elever med høj social baggrund mest udbytte af at få opgaver hvor de selv skal finde løsninger og arbejder meget selvstændigt. Alt i alt kan man sige at en reformpædagogisk orienteret undervisning med fokus på elevernes egne perspektiver og en høj grad af individualisering er god for de stærke elever og en god del af midtergruppen mens den svigter den svageste elevgruppe der har brug for noget ganske andet, medmindre man sidder med meget små elevgrupper. Noget tilsvarende kommer Vinterek (2006) frem til på svensk grund.

I praksis er det derfor således at for at tilgodese alle elever i klasser med mere end 12-15 elever, er gruppering eller holddannelse en vigtig forudsætning.

## Referencer

- Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning. (2010). *Input, Process, and Learning in Primary and Lower Secondary Schools*. København: Aarhus Universitet.
- EVA. (2004). *Undervisningsdifferentiering*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.
- EVA. (2011). *Undervisningsdifferentiering som bærende pædagogisk princip*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.
- Tomlinson, C.A. (2001). *How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classrooms* (2. udgave). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

- Hattie, J. (2003). Classroom Composition and Peer Effects. *International Journal of Educational Research*, 37, s. 449-481.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. NY: Routledge.
- King-Sears, M.E. (2008). Facts and Fallacies: Differentiation and the General Education Curriculum for Students with Special Educational Needs. *Support for Learning*, 23(2), s. 55-62.
- OECD. (2000). *Knowledge and Skills for Life. First Results from PISA 2000*. Paris: OECD.
- OECD. (2010). *What Students Know and Can Do. Student Performance in Reading Mathematics and Science. Vol. 1*. Paris: OECD
- Winter, S.C. & Nielsen, V.L. (2013). *Lærere, undervisning og elevpræstationer i folkeskolen*. København: SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.
- Vinterek, M. (2006). Individualisering i en skolsammenhang. *Forskning i fokus*, 31. Myndigheten för Skolutveckling.
- Wedegge, T. (2013). Lige børn leger bedst – eller gør de? *MONA*, 2013(1), s. 53-58.