

Projektet er et forprojekt, hvori det skal undersøges, hvilke muligheder og barrierer der findes i den konkrete undervisning for at realisere et sigte om undervisningsdifferentiering. Projektet gennemføres med henblik på at kvalificere en projektbeskrivelse for et forskningsprojekt om undervisningsdifferentiering i erhvervsuddannelserne.

# Reform 2015

Og  
Undervisningsdifferentiering

---

Geert Allermann, Henrik Hersom Jensen,  
Carsten Lund Rasmussen og Karin  
Løvenskjold Svejgaard.

**NCE professionshøjskolen Metropol**

## Indhold

Baggrund .....	2
Baggrund for begrebet undervisningsdifferentiering.....	2
Begrebet undervisningsdifferentiering .....	4
Undervisningsdifferentiering som princip i erhvervsuddannelserne .....	4
Væsentlige udfordringer, når der undervisningsdifferentieres .....	4
Forskningsspørgsmål .....	5
Det erkendelsesteoretiske udgangspunkt.....	5
Metodisk og analytisk design for forprojektet .....	6
Metode og undersøgelsesdesign.....	7
Dataindsamlingen.....	7
Observationer og dataregistrering .....	7
Feltdagbog .....	8
Interviews .....	8
Analysen .....	9
Mikroanalyse .....	9
Didaktisk analyse .....	9
Metadidaktisk analyse.....	9
Sammenhæng mellem empiri og analysen .....	10
Validitet .....	10
Produkt .....	10
Projektplan .....	10
Foreløbig arbejdsplan.....	11
Budget .....	11
Litteratur.....	12

## Baggrund

Erhvervsuddannelsesreform 2015 skal gennemføres med sigte på et kvalitetsløft af erhvervsuddannelsessystemet. Det skal blandt andet ske ved, at undervisningsdifferentiering fortsat og styrket skal være kendetegnende for undervisningen på erhvervsuddannelserne. Dette fremgår af aftaletekstens punkt 9, hvor aftalepartierne er enige om, at erhvervsskolerne skal forpligtes til at ”..implementere og anvende metoder til undervisningsdifferentiering”. (*Aftale om Bedre og mere attraktive erhvervsuddannelser 24. februar 2014*). Undervisningsdifferentiering og i øvrigt også niveaudeling er de to differentieringsformer, der er nævnt i aftale- og lovteksten. Kravet om undervisningsdifferentiering i erhvervsuddannelserne er ikke nyt. Allerede i erhvervsuddannelsesreformen fra 1990/91 blev princippet indført.

I dette forprojekt skal det undersøges, hvilke muligheder og barrierer der findes i den konkrete undervisning for at realisere et sigte om undervisningsdifferentiering med henblik på at kvalificere en projektbeskrivelse for et forskningsprojekt om undervisningsdifferentiering i erhvervsuddannelserne.

Perspektiverne for et forskningsprojekt om undervisningsdifferentiering i erhvervsuddannelserne er, at resultaterne heraf kan bidrage til professionshøjskolens vision og strategi om *viden der virker* og *viden der udfordrer*. Viden der virker tilgodeses ved, at det kan forventes, at resultaterne af *forskningsprojektet* kan danne grundlag for et undervisningsmateriale til den erhvervspædagogiske diplomuddannelse om, hvilke muligheder og barrierer der er for lærerens mulighed for at differentiere undervisningen med sigte på at understøtte den enkelte elevs faglige udvikling. Der kan være grund til at antage, at materialet også kan anvendes på øvrige diplomuddannelser inden for temaerne *undervisning og læring* og *uddannelsesplanlægning og didaktik*. Viden der udfordrer skal tilgodeses ved, at resultaterne forventes at rejse en række spørgsmål om, hvad lærerens rolle er i forhold til velfærdssamfundets udvikling, herunder lærerens kritiske rolle i forhold til udviklingsinitiativer af elevernes uddannelse og lærerens kritiske rolle i forbindelse med den selektion der (også) foregår i uddannelsessystemet.

Forprojektet skal gennemføres med henblik på at kvalificere det metodiske, analytiske og teoretiske design for en projektbeskrivelse for et forskningsprojekt om undervisningsdifferentiering i erhvervsuddannelserne. Den indsamlede empiri i forprojektet kan indgå i forskningsprojektet.

## Baggrund for begrebet undervisningsdifferentiering

Undervisningsdifferentiering som princip kan historisk knyttes sammen med de reformarbejder, der er foregået indenfor folkeskolen. Her er de forskellige skole- og menneskesyn, der kan knyttes til princippet, blevet diskuteret.

Den danske folkeskole gennemgår i efterkrigstiden en række reformer, som leder hen mod den udelte folkeskole i 1993. Den udelte folkeskole betyder, at organisatorisk differentiering ikke længere var en del af grundskolen, og at der stort set ikke længere kan arbejdes med niveaudeling. Undervisningsdifferentiering blev indført som det bærende differentieringsprincip og er det fortsat i grundskolen.

Ønsket om en udelt folkeskole har oprindeligt sit udspring i et reformpædagogisk ønske fra mellemkrigstiden om en mere demokratisk folkeskole med friere undervisnings- og organisationsformer. I efterkrigstiden er spørgsmålet om skolereformerne præget af politisk splittelse (Nielsen 2003). Skal

eleverne deles efter evner og anlæg eller skal folkeskolen være udelt? I 1975 indgås et politisk forlig og grundskolen bliver uddelt til og med 7. klasse. Herom skriver Vagn Oluf Nielsen, DPU i anledningen af 100 år for skolereformerne:

*"Der er vel ingen tvivl om, at skoleloven af 1975 fint afspejlede den økonomiske og sociale situation, og at kompromiset var udtryk for balancen i den politiske og kulturelle magtkamp mellem to samfundssyn og skolesyn. Det ene grundsyn på samfund og skole går ind for, at hovedvægten skal lægges på at udvikle et menneskeligt samvær og fællesskab, en solidaritet med de svage i samfundet, en livskvalitet, som også omfatter det gode miljø på arbejdspladserne og i naturen. Det andet grundsyn indebærer, at hovedvægten nødvendigvis må ligge på effektivitet, økonomisk vækst, konkurrenceevne og individuel stræben, hvis vi skal klare os i den globale markedsøkonomi og dermed kunne bevare velfærdssamfundet." (Nielsen 2003)*

Selvom undervisningsdifferentiering på ét niveau kan anses for at have et humanistisk sigte, fremgik det også ved indførelsen af undervisningsdifferentiering i erhvervsuddannelserne ved reformen i 1990/91, at markedsorienteringen og muligheden for individualisering også var betydningsfulde tendenser i reformen af erhvervsuddannelserne. En af NCE's (DEL's) opgaver i forbindelse med gennemførelsen af erhvervsuddannelsesreformen i 1990 var at informere om individualiseringen og differentieringskravet på erhvervsskolerne. Ministeriets hensigt var, at reformen skulle præsenteres i nogle 'head lines', der markerede, hvordan reformen kunne forstås som et uddannelsespolitisk paradigmeskifte, og undervisningsdifferentiering skulle præsenteres under overskriften: individualisering/individualisme (Iversen 2011). Hermed var kravet – inden for erhvervsuddannelserne - om undervisningsdifferentiering, i erhvervsuddannelserne, løftet op til en pædagogisk værdidiskussion.

Stort set alle karakteristika af det andet moderne, det senmoderne eller det postmoderne samfund lægger stor vægt på en *øget individualisering*. Ulrich Beck (Beck 2001) skelner mellem *to udgaver af individualisering*. På den ene side den mulighedsskabende individualisering som gør, at den enkelte så at sige må udvikle sin egen måde at forholde sig til de samfundsmæssige institutioner på. Samfundets institutioner er ikke forsvundet, men tilbyder ikke længere faste roller, som individet kan træde ind i. Denne form for individualisering er en krævende, men også en civiliserende mulighed. På den anden side kan individualisering også ses i lyset af en nyliberal oprustning, hvor sigtet er at udvikle individet som et vælgende individ, der i konkurrence med alle andre individer forsøger at optimere sin egen behovstilfredsstillelse. Individet må kunne klare sig på markedet og må derfor udvikle sin individualitet med henblik på at bruge den som ressource. Eleven skal lære og udvikle sig med henblik på at øge sin værdi på markedet. Her er vi tæt på individualisme som egentlig ideologi (jf. Hargreaves 2000). Den værdimæssige diskussion har betydning for, hvorledes forskellige pædagogiske principper praktiseres.

Med folkeskolereformen i 1993 bliver ønsket om at fastholde og pointere klassefællesskabets positive pædagogiske funktion (Undervisningsministeriet 1992) prioriteret. Undervisningsdifferentiering bliver forstået som en tilrettelæggelse af undervisningen, så den kan bidrage til, at elever med forskellige forudsætninger og behov kan gennemføre samme uddannelse i et stabilt fællesskab.

Klassefællesskabet er også vigtigt i arbejdet med undervisningsdifferentiering på erhvervsuddannelserne efter reform 2015. Det fremgår af aftalegrundlagets punkt 9, at undervisningsdifferentiering foregår indenfor rammen af en klasse.

## Begrebet undervisningsdifferentiering

At differentiere betyder at gøre forskel. Det er svært at forestille sig, at der ikke altid bliver differentieret i undervisningen. Læreren forklarer en elev en opgave en ekstra gang, nogle elever skal ikke nå så mange opgaver som andre elever, der er elever, der får ekstraopgaver, så de har noget at være beskæftiget med, og eleverne bestemmer af og til selv, hvem de vil arbejde sammen med. Eksemplerne er mange og drivkraften til dette, som nogen vil kalde en *hverdagsdifferentiering*, vil ofte være at sikre en så problemfri afvikling af undervisningen som muligt, og / eller at sikre sig, at undervisningens flow forløber glat. (Jank m.fl, 2006)

Der er forskel på hverdagsdifferentiering, der er præget af en række mere eller mindre tilfældige valg fra lærerside, og en didaktisk systematisk gennemtænkt og bevidst tilrettelagt differentiering. I implementeringen af reform 2015 skal der arbejdes systematisk med metoder til undervisningsdifferentiering. Den lokale undervisningsplan skal indeholde

*”Det pædagogiske, didaktiske og metodiske grundlag for undervisningens gennemførelse, herunder valg af undervisnings- og arbejdsformer og systematik for anvendelse af metoder og strategi til fremme af undervisningsdifferentiering.” ( §46, StK 2 i Bek 1010).*

## Undervisningsdifferentiering som princip i erhvervsuddannelserne

Undervisningsministeriet har i forbindelse med reform 2015 udarbejdet et notat om pædagogiske begreber. Her af fremgår det:

*”Undervisningsdifferentiering eller pædagogisk differentiering betyder, at eleverne arbejder med de samme læringsmål og samme niveau, men at undervisningen giver mulighed for, at eleverne kan nå læringsmålene på forskellige måder, i forskellige tempi og i forskellig grad. I tilrettelæggelsen og gennemførelsen af undervisningen tilpasser læreren undervisningsformen og elevernes arbejde med stoffet til elevernes forudsætninger. Læreren kan fx differentiere ved at forklare stoffet på forskellige måder, give feedback til eleverne på forskellige måder, eller ved at eleverne arbejder med stoffet på forskellige måder.” (Undervisningsministeriet 2014)*

## Væsentlige udfordringer, når der undervisningsdifferentieres

Der kan umiddelbart udpeges en række problemstillinger omkring princippet om undervisningsdifferentiering, der kan indgå i undersøgelsen.

### *Uddannelses som en selektionsmekanisme*

Selvom princippet om undervisningsdifferentiering sigter mod at tilgodese den enkelte elevs behov indenfor klassefællesskabets rammer, kan man ikke isolere dette fra den sociale og uddannelsesmæssige kontekst som klassen er en del af. Ungdomsuddannelserne er et bredt differentieret system, der kan tilgodese elevernes og samfundets behov for forskellige typer af ungdomsuddannelser og forskellige muligheder for videreuddannelse, men det er også et selektionssystem og selektionen har en indflydelse på den sociale og kulturelle kontekst en klasse (og den enkelte elev) er en del af.

### *Elevers forskellighed*

Elevers forskellighed er en *forudsætning* for undervisningsdifferentiering. Men det er indholdstomt at tale om elevers forskellighed, medmindre man taler om forskellighed i forhold til bestemte aspekter: faglige og arbejdsmetodiske forudsætninger, motivation, interesse, kognition, køn og andet. Det er vanskeligt at

isolere en enkelt side af elevens læringsforudsætninger ved en 'neutral' måling og dermed se bort fra kulturelle, sociale og emotionelle faktorer i elevernes udvikling og læring.

### **Homogene grupper /individualisering**

Elevernes forskellighed beskrives i forbindelse med differentiering ikke for at beskrive deres individualitet, men for at kunne danne *homogene undergrupper* indenfor klassens læringsfællesskab.

Undervisningsdifferentiering forudsætter dermed homogene gruppedannelser, samtidig med at homogene læringsgrupper er en illusion. Alle elever har deres særlige forudsætninger og når deres individuelle mål i undervisningen. Derfor er en *afdækning* af den enkelte elevs forudsætninger altid forbundet med en reducerende opfattelse af eleven som lærende subjekt (Klafki 2001).

Alternativet til anvendelsen af homogene grupper er at tilrettelægge undervisningen *individualiseret* (fx it-baseret) så eleverne reelt arbejder med forskellige metoder, indhold og i forskellige tempi. Hvis en sådan undervisning foregår over længere tid, vil den ikke opfylde kravet om, at undervisningsdifferentiering skal foregå inden for rammerne af et fællesskab. Individualiseret undervisning er med andre ord ikke båret af princippet om undervisningsdifferentiering.

## **Forskningsspørgsmål**

Med begrebet undervisningsdifferentiering er det en lovmæssig forpligtelse for læreren at tilgodese alle elevers forskellige behov og forudsætninger i undervisningen. Udledt af princippet om undervisningsdifferentiering forstås klassen eller holdet som et fællesskab, og aktørerne er læreren og eleverne, som er sammen om et fælles tredje, faget. Eleverne skal tilegne sig faget og læreren skal tilrettelægge og gennemføre en undervisning, der gør det muligt for eleverne. Dette er også målet med undervisningsdifferentiering.

Kontrakten er undervisning. Undervisning opstår ikke blot fordi nogle elever og en lærer er samlet. Undervisning finder sted i fællesskaber. Didaktikken foreskriver, hvad undervisning er. Fx, at lærerens didaktiske overvejelser skal resultere i intentionelle, målrettede handlinger for at realisere læring. Men for at der finder undervisning sted skal både læreren og elever være optaget af at realisere en (delt) intention med undervisningen (Dale 1998). På lignende måde definerer Jank og Meyer elever

*"...som mennesker, der lader lærere bistå sig med læring' og en lærer "...som mennesker, der bistår eleverne med at lære" (Jank og Meyer: Didaktiske modeller.2006).*

På denne baggrund stilles forskningsspørgsmålet således:

**Hvilke muligheder og barrierer findes der i undervisningen i erhvervsuddannelserne for at princippet om undervisningsdifferentiering realiseres?**

## **Det erkendelsesteoretiske udgangspunkt**

Princippet om undervisningsdifferentiering kan ikke begribes uden den pædagogiske og didaktiske kontekst, hvor princippet realiseres eller ikke realiseres.

Realiseringen af opdragelsesidealer (pædagogikkens dannelses teorier) eller den gode undervisning fremtræder ofte i en foreskrivende karakter (i metoder og værktøjer): hvad er *det gode*, og hvordan realiserer man det gode? Eksempelvis lover de mange metoder og værktøjer til undervisningsdifferentiering hver for sig, at anvendelsen af netop denne metode vil sikre hensynet til den enkelte elevs behov for støtte.

Betegnende for pædagogikken er, at det, pædagogisk-didaktisk tænkning lover (at det 'gode' sker), ikke nødvendigvis stemmer overens med, hvad den pædagogiske praksis faktisk resulterer i.

*Grundlaget for projektet og dermed også forskningsspørgsmålet er en undersøgelse af, hvorfor den konkrete undervisning ikke altid realiserer det, den sigter mod.*

Projektets grundlæggende erkendelsesinteresse er altså kritisk i den forstand, at det undersøges, hvilke af lærerens handlinger, der hæmmer eller fremmer, at det gode – i dette projekt undervisningsdifferentiering - ikke realiseres.

Dertil er projektet også kritisk i den forstand, at de foreskrivende pædagogikkens og didaktikkens forestillinger om det gode og forslag til effektive midler analyseres for deres normative begrænsninger.

Projektet lægger sig altså op af den kritiske teoris analyse af ideers historisk-samfundsmæssige bestemmelse, her konkret Adornos kritiske overvejelser over pædagogikkens funktion (fx i P. Qvale 1972), 2005).

Vi tager udgangspunkt i et begreb om undervisningens egenstruktur (A. Gruschka 2013), der indebærer, at al undervisning er intentionel praksis i den forstand, at al undervisning i – i hvert fald i den europæiske oplysningstradition<sup>1</sup> – sigter mod at opdrage eleverne til selvstændighed og autonomi ved at fremme elevernes forståelse (tilegnelse) af en bestemt sag – et bestemt stof. Denne intension eller telos er til stede i al undervisning, lige meget om læreren er sig den bevidst eller ej (H. Blankertz 1982 i A. Brodersen m-fl. 2015).

Tankegangen om undervisningens egenstruktur har sin baggrund i den åndsvidenskabelig pædagogik. E. Weniger argumenterer således for, at al undervisning har afsæt i en eller anden form for teori hos læreren. Denne teori, der gør undervisningen intentionel kan være nok så hverdagsagtig og måske endda slet ikke bevidst for læreren. Alligevel forfølger læreren altid en eller anden telos (E. Weniger 1957 i A. Brodersen m-fl. 2015).

Gruschka knytter an til den kritiske teoris forståelse af empiri (Horkheimer og Adorno). I den kritiske teori skal empiri ikke alene forstås som det at se data som fakta, men netop forstås som virkelighed, der indebærer mulighed for forbedring og udvikling (A. Gruschka 2013). Dermed kan en undersøgelse, om hvilke muligheder og barrierer der findes i undervisningen i erhvervsuddannelserne for at princippet om undervisningsdifferentiering realiseres, bidrage til at kvalificere lærernes didaktiske kompetencer.

## **Metodisk og analytisk design for forprojektet**

Feltet er erhvervsuddannelser.

---

<sup>1</sup> Gælder også erhvervsuddannelserne, som jo er en dobbeltuddannelse – både kvalificerende og en ungdomsuddannelse

Forprojektets undersøgelse gennemføres i skoledelen på ét merkantilt og ét teknisk grundforløb. For det tekniske grundforløb vil det være interessant at observere undervisning i såvel teoretiske som praktiske discipliner. Det vil blive tilstræbt at observere de samme lærere i det tekniske grundforløb, både når de underviser i teoretiske- og når de underviser i håndværksmæssige discipliner.

I den metodiske tilgang i forprojektet er der lagt vægt på at undersøge undervisning som undervisning og ikke som et eksempel på socialinteraktion og gruppepsykologiske processer i al almindelighed. Centralt som grundlag for metodedesignet står forståelsen af undervisningens egenstruktur og begrebet telos.

Dertil en udvikling og afprøvning af en analytisk model til at gennemføre en analyse af undervisningslektioner ved hjælp af pædagogiske og didaktiske kategorier og teorier på et empirisk grundlag. Hertil en metadidaktisk analyse. Det er en del af forprojektet at gøre erfaringer med, hvilke teorier der er mest velegnede til den metadidaktiske analyse.

## Metode og undersøgelsesdesign

### Dataindsamlingen

- På skolerne er det undervisningen i den samme klasse eller samme hold, der observeres.
- Der observeres i de timer en lærer har i et grundfag, i klassen/ på holdet. For forprojektet så vidt muligt i en given uge.
- Der observeres både i lektioner, hvor der gennemføres undervisning i teoretiske discipliner og i lektioner, hvor der undervises i håndværksmæssige discipliner.
- Uformelle samtaler med lærere, elever og leder (åben observation)
- Gruppeinterviews med 2 elever fra hver klasse/hold, hvori der foregår observationer. En elev som læreren har udvalgt, en som udvælges af observatøren. Oplevelse og erfaring med både den organisatoriske differentiering, niveaudeling og undervisningsdifferentiering er i fokus i disse interviews.
- Et interview med det lærerteam, der har ansvaret for undervisning i den klasse, hvori der observeres. Interviewet har fokus på lærerne erfaringer med, hvad der har indflydelse på kvaliteten i undervisningen, muligheder og barrierer for at praktisere undervisningsdifferentiering, anvendte differentieringsprincipper (elevforskelligheder), organisering af undervisningsdifferentiering og undervisningsmiljøet i det hele taget.
- Et interview med den ansvarlige uddannelsesleder om skolens begrundede valg af metoder til undervisningsdifferentiering som er indskrevet i skolens pædagogiske didaktiske grundlag, skolens pædagogiske udfordringer med hensyn til at bedrive undervisningsdifferentiering og lærernes kompetencer.

### Observationer og dataregistrering

Observationer skal gennemføres med fokus på lærerens handlinger, da de udtrykker den konkrete undervisningsgangs didaktiske intension (telos). Vi lægger vægt på det, læreren gør, snarere end den intension læreren har eller vil kunne udtrykke verbalt. Dette sker med henvisning til Gruschas (Gruschka 2011) brug af den tyske sociolog U. Oevermanns beskrivelse af objektiv hermeneutik på fænomenet undervisning – hvor det vigtige ikke er den intention, der kan verbaliseres, men det, der viser sig i de konkrete valg og handlinger, som læreren foretager sig i undervisningen.



Vi tager udgangspunkt i, at al oplevelse er positioneret. Derfor er vores oplevelse af undervisningen formet af vores position i det sociale rum. Vi vil kalde vores observationer for deltagende observationer (*Warming in Järvinen et al, 2005*). Resultatet af vores observationer er observatørernes historie om det observerede.

Dataregistreringen vil foregå med fokus på de handlinger og den kommunikation, lærerne udfolder i forhold til eleverne med henblik på at registrere, hvorledes elevernes forskellige bidrag og reaktioner håndteres og tilgodeses, det tema, der arbejdes med i den pågældende lektion og hvordan der differentieres. Lærers aktiviteter og elevernes reaktioner vil løbende blive registreret. Hertil anvendes et struktureret observationsskema med tre kolonner. Kolonne 1: Vi registrerer lærers handlinger og kommunikation. Kolonne 2: Vi registrerer de elevhandling og – kommunikation, som lærers handlinger er rettet imod eller afføder. Når læreren henvender sig til alle i klassen, registrerer vi elevreaktionerne og - handlingerne.

Der er med andre ord tale om en registrering, hvis udtryk/form kan sammenlignes med et stykke dramatik – med direkte tale, og regibemærkninger om hvem (primært læreren) er hvor og hvornår.

Strukturen i skemaet angår dels tiden (5 minutters intervaller – svarende til 'tidsstudier'), dels antal af kommunikationssituationer mellem lærer og elev (svarende til en form for sociogram).

Hvis vi som observatører er uopmærksomme /har 'udfald', bliver det noteret med henblik på at kunne tage højde for sådanne manglende registreringer i den dramaturgi, der skal beskrives. Tolkninger der altid opstår undervejs noteres af observatøren i observationsskemaets 3. kolonne, så disse holdes fri af observationsdata.

Observatørerne skal nemt kunne komme omkring uden fx at skulle bære en pc med sig, derfor foregår registreringerne på papir. Hver observatør 'opfinder' sine egne forkortelser og tegn, der kan fastholde observationerne. Observationerne renskrives umiddelbart efter observationsdagen.

## Feltdagbog

Hver dag føres der en feltdagbog, der indeholder:

- Referater af uformelle samtaler. Her blandt andet lærernes fortællinger om anvendt differentieringsprincipper i klassen, de kommende lektioner (evt.).
- Iagttagelser i skolemiljøet
- Lister over de materialer, der blev anvendt i de lektioner, hvor der blev observeret: tekster, opgaveark, power point. Der vil blive taget fotos af lærernes prototyper for produktkabelsen i de håndværksmæssige discipliner og fotos af elevarbejder i proces og deres produkter om muligt.
- Billeder af notater på tavlen og optagelser af lærernes instruktioner i de praktiske discipliner.

Det registreres i feltdagbogen, hvorvidt lærer- og elevmaterialer er blevet gjort tilgængelige for projektet.

## Interviews

Der gennemføres et semistruktureret interview (*Kvale og Brinkman, 2009*) med uddannelsesleder for de uddannelser, hvor der observeres, samt interview med det ansvarlige lærerteam. Alle interviews båndes og renskrives.

## Analysen

Genstand for undersøgelsen er et pædagogisk – didaktisk fænomen, dette undersøges bedst med pædagogiske og didaktiske teorier (*Gruschka 2011*).

## Mikroanalyse

Analysen indledes med en mikroanalyse af datamaterialet fra undervisningsobservationerne. Formålet med mikroanalysen er at beskrive den dramaturgi, det forløb og den progression, der er i undervisningen. Rekonstruktionen består i en kategorisering af lærerens handlinger som undervisningshandling. I rekonstruktionen af undervisningens struktur lægges der ikke kun vægt på, hvad der sker, men også på hvad der sker i forhold til alle de øvrige handlemuligheder, der var til stede i undervisningen. Der skelnes altså i analysen mellem de didaktiske muligheder for at realisere intensjonen, der gribes af læreren og hvilke muligheder der ikke gribes. Heri består vores undersøgelses normativitet og ikke i en udefra kommende forestilling om, hvad der kan erstatte den undervisningspraksis, vi beskriver og analyserer.

I mikroanalysen indgår fx, hvor meget tid læreren anvender på at understøtte elevernes tilegnelse af det faglige indhold / håndværksmæssige færdigheder, hvor lang tid anvender læreren i klassen på at organisere arbejdet, og hvor meget tid anvender læreren på andre aktiviteter? Hvilke forskelligheder tages der udgangspunkt i, når der differentieres og hvordan håndteres forholdet mellem homogenitet og heterogenitet inden for fællesskabets rammer?

Klafki (*Klafki2011*) har udarbejdet en model for de dimensioner og aspekter, der indgår i en undervisningsproces og i hvilke aspekter, der kan differentieres. Modellen kan evt. anvendes som en søgemodel vedr. kategoriseringen af forholdet mellem undervisningsprocessen og undervisningsdifferentiering.

## Didaktisk analyse

Det næste trin vil have fokus på arbejdet med undervisningens tema (indhold) og arbejdet mellem lærer og elever, med henblik på at komme til at forstå dette. Hvilke handlinger og tiltag foretager læreren med mulighed for, at elevernes forståelse af stoffet / tilegnelse af færdigheder øges, og hvornår og hvordan differentierer læreren med henblik på at gribe denne mulighed? Her vil de faktiske differentieringsaspekter vise sig.

Grundlaget for den didaktiske analyse er den dannelsesteoretiske didaktik. Det, der udtrykkes i den dannelsesteoretiske didaktik, som den er udviklet af og i forlængelse af W. Klafki, men også af den engelske uddannelsesteoretiker R. S. Peters (R. S. Peters, Dale m.fl., 2004, p. 59ff), er, at det er i uddannelsernes formål 'resultatet' af uddannelse og opdragelse beskrives. Som tidligere nævnt er det et formål at opdrage eleverne til selvstændighed og autonomi ved at fremme elevernes forståelse (tilegnelse) af en bestemt sag – et bestemt stof med henblik på at udvikle elevens evne til på sigt at handle selvstændigt. Det, dannelsesteoretikere kalder autonomi og myndighed.

## Metadidaktisk analyse

Analysen afsluttes med en metadidaktisk analyse. Metadidaktik er didaktikkens metode, her undersøges undervisningens historicitet og den didaktiske teoris teoretiske status. En metadidaktisk analyse vil sikre, at resultaterne af den første indledende analyse ses i sin historiske og kulturelle kontekst. Det er en del af forprojektet at udvælge teorier, der er relevante for den metadidaktiske analyse.

## Sammenhæng mellem empiri og analysen

Empiri	observationer	Uformelle samtaler, materialer fra undervisningen	elevinterviews	lærerinterviews	Lederinterviews
Analyse					
Mikroanalyse	X				
Didaktisk analyse		x	x		
Metadidaktisk Analyse				X	X

## Validitet

Resultaterne af observationerne er en registrering af det, der foregik og er udtryk for, hvordan vi oplevede, lærerne praktiserede undervisningsdifferentiering i de pågældende lektioner.

Validiteten af analysen vil blive afprøvet ved at sammenligne resultaterne med andre forskningsresultater (indgår i den metadidaktiske analyse).

Der opereres med en type af validitet, som Steiner Kvale kalder for en dialogisk validitet (*Kvale, 1989*). Det betyder, at validiteten af undersøgelsen kan styrkes, hvis andre lærere eller professionelle med kendskab til undervisningen på de merkantile og tekniske uddannelser kan genkende indholdet i vores analyse.

Validiteten kan yderligere styrkes, hvis lærere og andre professionelle med kendskab til undervisningen på de øvrige ungdomsuddannelser kan genkende indholdet af analysen.

## Produkt

Resultaterne af forprojektet skal anvendes til at udvikle det endelige metode- og analyse design for et forskningsprojekt. Derfor vil der i en afsluttende rapport være vægt på at beskrive resultaterne af en sådan metode- og analysemodel. Rapporten vil desuden besvare forskningsspørgsmålet med forbehold for det begrænsede datamateriale. Denne del kan også formidles som et diskussionsoplæg om barrierer og muligheder for undervisningsdifferentiering på erhvervsuddannelserne, der kan anvendes på den erhvervspædagogiske diplomuddannelse.

## Projektplan

September 2015

Etablering af projektgruppe

Metodeudvikling færdiggøres

Oktober 2015

Dataindsamling og renskrift af observationsprotokoller

Herunder – midtvejs i dataindsamlingen - et projektmøde, hvor der foretages en mikroanalyse af to observationsprotokoller. Evt. metodisk tilretning

Litteraturstudier

November 2015	Mikroanalyser af observationsprotokollerne færdiggøres
December 2015	Didaktisk og metadidaktisk analyse af datamaterialet
	Udkast til afrapportering
Januar 2016	Afrapportering færdiggøres

## Foreløbig arbejdsplan

Arbejdsopgaver	deltagere	Ansvarlig	tidspunkter
Introduktion til projektet	Betina, Morten, Carsten, Karin	Kasv	11.09
spørgerammer	Carsten, Karin	kasv	September, 2015
Observationer, interviews	Betina, Morten, Carsten, Karin		Carsten – 20.,21. 22.10
Interviews sendes til studentermedhjælp	Hvem tager hvilke interviews?	Kasv	
observationsprotokoller	Betina, Morten, Carsten, Karin		
Projektmøde, observationsprotokoller	Betina, Morten, Carsten, Karin	Kasv	Uge 46
Mikroanalyse, projektmøde	Betina, Morten, Carsten, Karin	kasv	Uge 46
Mikroanalyserne færdiggøres	Betina, Morten, Carsten, Karin		Uge 46
Didaktisk analyse af udvalgte mikroanalyser	Carsten, Karin, Henrik, Gert		Uge 48, ma, ti, ons
Projektmøde didaktisk analyser	Carsten, Karin, Henrik, Gert	kasv	Uge 48, torsdag
Udskrifter af interviews foreligger		kasv	
Metadidaktisk analyse, projektmøde	Carsten, Karin, Henrik, Gert	kasv	Uge 49
Udkast til metadidaktisk analyse			
Projektmøde, afrapportering	Carsten, Karin, Henrik, Gert		

## Budget

arbejdsopgaver 2015	Timer	intern	eksterne	stud.m.hj	diverse
<i>Projektledelse</i>	70	26250			
<i>introduktion til projektet</i>	20	3750	2670		

<i>metodeudvikling, spørgerammer</i>	20	7500				
<i>projekt møder, september, 5 personer</i>	35	7875	3738			
<i>litteraturstudier</i>	60	22500				
<i>dataindsamling</i>						
observationer	40	7500	5340			
rejsetid obs og interviews	80	15000	10680			
interviews lærere	8	1500	1068			
interviews udd. Leder	6	1125	801			
interviews elever	6	1125	1125			
udskrift af interviews	84			13440		
renskrift, observationsprotokoller	60	7500	5340			
midtvejsmøde, justering af metode	35	7875	3738			
projekt møde, mikroanalyse	28	5250	3738			
<i>didaktisk analyse, projekt møde</i>	35	13125				
<i>didaktisk analyse</i>	80	30000				
<i>metadidaktisk analyse, projekt møde</i>	35	13125				
<i>didaktisk og m. didaktisk analyse, litt stud.</i>	60	22500				
<i>matadidaktisk analyse</i>	60	22500				
<i>udkast til afrapportering</i>	50	18750				
<i>projekt møde, afrapportering</i>	20	7500				
<i>rejseomkostninger</i>					10000	
<b>omkostninger 2015</b>		242250	38238	13440	10000	<b>303928</b>
<b>arbejdsopgaver 2016</b>						
projektledelse	20	7500				
projekt møde, afrapportering	35	13125				
afrapportering færdiggøres	35	13125				
<b>omkostninger 2016</b>		<b>33750</b>				<b>33750</b>
<b>Samlede omkostninger</b>						<b><u>337678</u></b>

## Litteratur

- Brodersen, Anna mfl: Didaktisering? En artikel i proces. NCE 2015
- Blankertz, Herwig: Die Geschichte der Pädagogik. Büchse der Pandora 1982
- Blankertz, Herwig: Theorien und Modelle der Didaktik. Juventa Verlag 1973
- Beck, Ulrich (2001). *Risikosamfundet*. Hans Reitzel.
- Brinkmann et al: Interview. Introduktion til et håndværk. Hans Reitzel 2009.
- Gruschka, Andreas: Verstehen lehren. Ein Plädoyer für guten Unterricht. Stuttgart 2011.
- Gruschka, Andreas: At lære at forstå. Klim (forventes at udkomme oktober 2015)

Gruschka, Andreas: Unterrichten – eine pädagogische Theorie auf empirischer Basis. Verlag Barbara Budrich 2013

Gruschka, Andreas: Pädagogische Forschung als Erforschung der Pädagogik. Verlag Barbara Budrich 2011

Hargreaves, Andy (2000). *Nye lærere, nye tider*. Klim

Iversen, Kjeld Sten: *Dannelse bygger også på forståelse*. Faglighed og dannelse. Kvan 96, 2013

Iversen, Kjeld Sten et al: Undervisningsdifferentiering – fællesskab eller individualisme? NCE 2005

Jank, W et al: Didaktiske modeller. Grundbog i didaktik. 2006

Klafki, Wolfgang: Dannelsesteori og didaktik – nye studier. 2001

Kvale, Steiner: 'Issues of Validity in Qualitative Research'. 1989

Kvan: Undervisningsdifferentiering. Kvan nr. 75.26. årgang.2006

Larsen, Carl Aage: *Didaktik. Om didaktikken som planlægningsvirksomhed og om dens systematiske placering i pædagogikken*. Jensen, E ( red.): Didaktiske emner – belyst gennem 12 artikler af Carl Aage Larsen og C. A. Høeg Larsen. DPU 2002.

Larsen, Carl Aage: *Didaktik og metodik. En indføring*. Jensen, E (red.): Didaktiske emner – belyst gennem 12 artikler af Carl Aage Larsen og C. A. Høeg Larsen. DPU 2002.

Nielsen, Vagn Oluf: Folkeskolen i 100 år – kampen om struktur og indhold. Uddannelse 09/2003

Peters, R. S: *Uddannelses som indvielse*. Dale m.fl (red.): Uddannelse og dannelse. Klim 2004.

Ralking m.fl. Profession lærer, bd1. Erhvervsskolernes forlag 2001.

Svejgaard, Karin Løvenskjold: *Undervisningsdifferentiering*. I Hansen, G et al ( red):HF &VUC, målgrupper, pædagogik og udvikling. Systime 2014

Qvale,P. Kritik og krise i pedagogikken. 1972

Undervisningsministeriet: Bekendtgørelse 1010.

Undervisningsministeriet: <http://www.uvm.dk/Uddannelser/Erhvervsuddannelser/Reform-2015/Undervisning-og-praktik/Undervisningsdifferentiering/Differentiering>, 02-03-15

Undervisningsministeriet: *Vejledning 1992 for Landsomfattende udviklingsarbejde om Undervisningsdifferentiering*.

Undervisningsministeriet: Pædagogiske begrebet. Oktober 2014

Warming, H: *Erkendelse gennem oplevelse, når indlevelse ikke er mulig*. I Järvin et al: Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv. Hans Reizels Forlag 2005