

# Lærernes kognition og praksis vedr. differentiering i tyskundervisningen i det danske gymnasium

Institut for Kommunikation og Kultur

Astrid Mus Rasmussen

Ph.d.-afhandling

Astrid Mus Rasmussen

Ph.d.-afhandling

Januar 2020

Aarhus Universitet

## **Vejledere**

Susana S. Fernández (hovedvejleder)

Lektor, Ph.d.

Afdeling for tysk og romanske sprog

Institut for Kommunikation og Kultur – Spansk

Aarhus Universitet

Hanne Leth Andersen (bivejleder)

Rektor, Ph.d.

Roskilde Universitet

ISBN: 978-87-7507-495-2

DOI: 10.7146/aul.405

## Abstract

### **Teachers' cognition and practice concerning differentiation in German teaching in the Danish upper secondary school**

The development of the Danish society has caused a need for more well educated people which has resulted in a large intake in the Danish upper secondary schools (*gymnasieskolen*). This amount of intake implies that the group of students has become far more heterogeneous than formerly. Furthermore, each learner's ability and knowledge is different due to different preferences and backgrounds. They went to different schools and had different teachers, who practiced different teaching methods.

Moreover, Danish students have the possibility to have an extra voluntary year in lower primary school (*grundskole*), in which they can deselect L2 without any consequences for the later intake at an upper secondary school. This contributes to even further heterogeneity in the German class, as some students have had five years of German teaching others six while yet others have had a 1-year break.

Besides this, the schools have a financial incentive due to a taximeter regulation per full-time-equivalent student and performance-based pay. Moreover, the schools are not only judged by their grade point average but also by their ability to have the students perform better compared to previous student records (*løfteevne*). In addition it is evident from the curriculum that the teaching has to take into consideration differences of abilities and qualifications. In this way, the answer of the Danish school system to the problem of heterogeneity seems to be differentiation within the classroom (*undervisningsdifferentiering*) as opposed to ability grouping. This manifests itself both in a formal demand and an actual need created by the framework conditions.

Studies have been done on teacher cognition of differentiation in above all a general didactic and a scientific context, but barely in the specific context of foreign language.

Against this background the following research questions were asked:

1. Which patterns can be observed in the way the German teachers differentiate in the first year of upper secondary school in Denmark?
2. What beliefs and knowledge do the teachers have about differentiation?
3. Are practise and cognition correlating?

The aim of the study was to examine what German language teachers do and think about differentiation to use this information combined with the theory about differentiation and foreign language learning to elaborate recommendations, which aims directly at the foreign language teaching. Secondly, the study reveals something about the trend of the time. Do the teachers wish to break with the tradition of handling the heterogeneity within the classroom? Thirdly, the study aims at finding out whether the practices of the teachers correlate with 1) the official demands and 2) their own cognition.

Interviews and observations with seven teachers and document analysis were used to elicit data to fulfil the research aims. I made semi-structured classroom observations of the teaching of seven teachers for three weeks each to gain knowledge about the practise. Data consisted of notes in a self-developed observation schedule and auditory recordings. By means of an interview guide composed for the purpose I interviewed the teachers about their understanding of and beliefs about differentiated instruction. Subsequently, the observation notes and the interview transcriptions were analysed in NVivo.

The results show that differentiated feedback on student assignments, variation, and occasionally differentiation carried out by the students themselves but facilitated by the teachers through open assignments are the most common kinds of differentiation. The differentiation relates to methods, interests, emotions, and ability – last-mentioned mostly in accordance to linguistic accuracy. Except for the above-mentioned examples, traditional teacher-led differentiation is only observed in the teaching of one teacher.

In general, the teachers hold a relatively wide understanding of differentiation, although traditional teacher-led differentiation in accordance to ability is dominating. In spite of the fact, that they are not practising it. A condition of which they are aware and explain

with the workload connected to this kind of differentiation. Moreover, the majority stresses, that they give priority to other aspects such as authenticity.

The conclusions of the teachers' practise and cognition, the theory on differentiation, and the definition of foreign language according to The Common European Framework of Reference for Language (CEFR) resulted in the following recommendations: 1) An increased focus on the different competences included in the foreign language, with an attention drawn to ability rather than flaws; 2) Flexible ability grouping combined with the structure: Phase A: community of the whole class, phase B: group, individual or pair work, phase C: community; 3) differentiation according to emotion, which will probably lead to motivation, which is essential to utilization of potential; 4) more focus on differentiation carried out by the students, but facilitated by the teachers combined with extra attention to the scaffolding and supervision for the ones in need of it; 5) generation of new interests; and 6) avoidance of differentiation in accordance to what you could call disguised differences such as gender, which often turns out to be about something else. To realize point 2 and 4 it would be advantageous if there were evolved learning materials, within which the differentiation was implemented. In general there is a need to find out which kinds of differentiation are most effective: does an increased focus on the different competences within the foreign language lead to better learning results? Is differentiation carried out by the students themselves more motivating and thus more effective than traditional teacher-led differentiation?

## Resumé

Samfundsudviklingen har medført et øget behov for flere veluddannede, hvilket udmundede i en politisk målsætning om, at 95 % af en ungdomsårgang skulle have en ungdomsuddannelse. Denne målsætning førte til en øget tilstrømning til de danske gymnasier, hvilket resulterede i en betydeligt mere heterogen elevsammensætning end tidligere. Desuden er eleverne forskellige, fordi de kommer fra forskellige grundskoler med forskellige lærere, som har forskellige fokus og foretrækker forskellige undervisningsmetoder.

Heterogeniteten i andet fremmedsprogsundervisningen er tendentielt endnu mere udpræget end i de øvrige fag, da eleverne kan vælge, at gå i 10. klasse, hvor de uden konsekvenser for optaget på et gymnasium kan fravælge undervisning i andet fremmedsprog. Det betyder, at nogle har haft 5-års tyskundervisning, andre 6-års tyskundervisning, mens endnu andre har haft et års pause når tyskundervisningen i gymnasiet påbegyndes.

I det danske samfund har der senest siden 1993, hvor undervisningsdifferentiering blev gjort til det bærende princip i den danske folkeskole, været tradition for at løse heterogenitetsproblematikken vha. undervisnings- fremfor elevdifferentiering i betydningen permanent niveaudeling, hvilket også har forplantet sig til gymnasieskolen, hvor det både direkte og indirekte er indskrevet i de officielle styredokumenter.

Gymnasieskolerne har endvidere et økonomisk incitament til at differentiere pga. taxameterstyring og resultatløns, idet differentieringen alt andet lige medfører, at flere klarer sig godt – både stærke og svage. Dette understøttes af, at skolerne ikke udelukkende vurderes på karaktergennemsnit men på løfteevne, dvs. i hvor høj grad de formår at løfte eleverne i forhold til deres faglige udgangspunkt.

Lærerkognitionsforskningen har eksisteret i en lang årrække også indenfor det fremmedsprogsdidaktiske område. Desuden er der forskellige steder i verden lavet undersøgelser af, hvordan lærere generelt forholder sig til (undervisnings)differentiering, men størstedelen af disse studier bevæger sig på et almindeligt niveau eller fokuserer på det naturvidenskabelige område.

I dette studie blev problemstillingen undersøgt fra et specifikt fremmedsprogligt perspektiv med udgangspunkt i følgende forskningsspørgsmål:

- 1) Hvilke differentieringsrelaterede aktiviteter kan observeres i undervisningen tysk fortsættersprog B i 1.g.?
- 2) Hvilken indstilling til og viden om (undervisnings)differentiering har disse lærere?
- 3) Er der en sammenhæng mellem de observerede differentieringsmønstre og lærernes indstilling og viden?

Formålet med studiet var at finde ud af, hvad lærerne gør og tænker for med udgangspunkt heri samt i teori om differentiering og fremmedsprogstilegnelse at udarbejde nogle anbefalinger specifikt til differentiering i fremmedsprogsundervisningen. Desuden kan studiet udsige noget om tidens tendens. Heterogenitetsproblematikkens omfang er som allerede nævnt relativ ny i gymnasieskolen, hvorfor der ikke har været tradition for at skulle arbejde med denne type didaktiske redskaber. Fra officiel side har første indskydelse – i overensstemmelse med dansk tradition – været at løse problemet vha. undervisningsdifferentiering. Spørgsmålet er, om lærerne i gymnasieskolen er enige, eller om de ville foretrække elevdifferentiering. Et tredje formål med studiet var, at undersøge, hvorvidt der er overensstemmelse mellem: 1) praksis og de officielle krav, der stilles til differentiering i tyskundervisningen i gymnasiet; 2) praksis og kognition.

For at besvare ovenstående forskningsspørgsmål blev der udarbejdet et casestudie bestående af syv lærere, som blev interviewet, og hvis undervisning blev observeret i en periode på tre uger hver. Disse data blev kodet i NVivo. Derudover blev der lavet en indholdsanalyse af de relevante styrerdokumenter.



Undersøgelsen viser, at lærerne differentierer ifm. feedback på elevernes afleveringer, de varierer og udfører selvdifferentiering gennem åbne opgaver, valgmuligheder og småjusteringer på elevernes opfordring. Denne differentiering tager udgangspunkt i metode, interesser, emotioner og niveau. Niveaudifferentieringen er oftest relateret til grammatisk korrekthed eller i form af kvalitativ omfangsdifferentiering. Ud over de ovenfor beskrevne eksempler blev der blot observeret traditionel lærerstyret differentiering hos én lærer.

Lærerne har generelt en relativ bred opfattelse af differentiering, om end traditionel lærerstyret niveaudifferentiering er mest fremtrædende i deres bevidsthed om differentiering. Dette er i modstrid med, at de ikke i så høj grad udfører denne form for differentiering. En kendsgerning, som lærerne er bevidste om, og som de begrundes med den store arbejdsbyrde, der er forbundet hermed. Dertil kommer, at størstedelen af lærerne pointerer, at de prioriterer andre didaktiske tiltag såsom autenticitet højere.

Konklusionen om lærernes praksis og kognition kombineret med teorien om differentiering og definitionen af fremmedsprog med udgangspunkt i den Fælles Europæiske reference for Sprog (CEFR) førte til følgende anbefalinger til en forbedret undervisningsdifferentiering i fremmedsprogsundervisningen: 1) et øget positivt fokus på delkompetencer af fremmedsproget vha. oversigtstabeller og deskriptorerne fra CEFR; 2) fleksibel niveaudeling med strukturen fælles-gruppe/individult/par-fælles; 3) differentiering med udgangspunkt i emotioner; 4) mere fokuseret selvdifferentiering kombineret med differentiering i henhold til selvstændighed; 5) generering af nye interesser; 6) undgåelse af det, der kan betegnes som kamuflerede differentieringsformer såsom køn, der eksempelvis kombineres med koncentrationsevne. Disse former for undervisningsdifferentiering ville i højere grad være realiserbare for lærerne, hvis der blev udviklet materialer indenfor de mest gængse undervisningsemner, hvor hensynet til forskellighed er inkorporeret. Generelt er der behov for en undersøgelse af, hvilke differentieringsformer der er (mest) effektfulde, fordi de enten direkte eller indirekte via motivation bidrager til potentialeudnyttelse.

## Liste over tabeller

<b>Tabel 1: Oversigt over varianter af elevdifferentiering på skoleniveauet</b>	<b>14</b>
<b>Tabel 2: Tredimensionelt skema for UVD</b>	<b>29</b>
<b>Tabel 3: Fem forskellige former for didaktisk differentiering</b>	<b>32</b>
<b>Tabel 4: Sammenligning af differentieringsformer</b>	<b>35</b>
<b>Tabel 5: Rød, gul, grøn: Afstand og lærerrolle</b>	<b>40</b>
<b>Tabel 6: Eksempel på screeningsmateriale</b>	<b>40</b>
<b>Tabel 7: Typologi for undervisningsdifferentiering</b>	<b>45</b>
<b>Tabel 8: Metoder til at lære eleven at kende</b>	<b>56</b>
<b>Tabel 9: Oversigt over differentieringsformer samt eksemplificering</b>	<b>68</b>
<b>Tabel 10: Differentieringens aktører</b>	<b>69</b>
<b>Tabel 11: Kommunikative sprogaktiviteter</b>	<b>72</b>
<b>Tabel 12: Kommunikative sprogkompetencer</b>	<b>72</b>
<b>Tabel 13: Lingvistisk kompetence</b>	<b>74</b>
<b>Tabel 14: Sociolingvistisk kompetence</b>	<b>74</b>
<b>Tabel 15: Kvalitative aspekter af mundtlig sprogbrug</b>	<b>76</b>
<b>Tabel 16.1. Fremmedsprog</b>	<b>77</b>
<b>Tabel 16.2.: Fremmedsprog: Oversigt med kombinationsmuligheder</b>	<b>78</b>
<b>Tabel 17: Oversigt over observationerne</b>	<b>97</b>
<b>Tabel 18: Semistruktureret observationsskema</b>	<b>98</b>
<b>Tabel 19: Struktureret observationsskema</b>	<b>99</b>
<b>Tabel 20: Interviewlængde</b>	<b>104</b>
<b>Tabel 21: Interviewguide</b>	<b>109</b>
<b>Tabel 22: Data- versus teoriorienteret kodning</b>	<b>116</b>
<b>Tabel 23: Afleveringssituationen</b>	<b>139</b>
<b>Tabel 24: Mundtlig kommunikation</b>	<b>143</b>
<b>Tabel 25: Ekstraordinær differentiering</b>	<b>145</b>
<b>Tabel 26: Niveaudeling</b>	<b>147</b>
<b>Tabel 27: Lærerinitieret selvdifferentiering</b>	<b>162</b>
<b>Tabel 27.1: Lærerinitieret selvdifferentiering i lektien</b>	<b>163</b>
<b>Tabel 27.2: Lærerinitieret selvdifferentiering i grammatikundervisningen</b>	<b>163</b>
<b>Tabel 28: Elevinitieret selvdifferentiering</b>	<b>174</b>
<b>Tabel 29: Aktivitetsoversigt</b>	<b>178</b>
<b>Tabel 30: Variation</b>	<b>181</b>
<b>Tabel 31: Tidsproblematikken</b>	<b>186</b>
<b>Tabel 32: CL</b>	<b>191</b>

<b>Tabel 33: Modeller og strategier</b>	<b>198</b>
<b>Tabel 34: Kendskabet til eleverne</b>	<b>212</b>
<b>Tabel 35: Plenumundervisning</b>	<b>213</b>
<b>Tabel 36: Oversigtstabel over fællestræk</b>	<b>215</b>
<b>Tabel 37: Oversigtstabel over særegne karakteristika</b>	<b>219</b>
<b>Tabel 38: Opsummering af lærernes udlægning af differentiering</b>	<b>272</b>

## **Liste over figurer**

<b>Figur 1: Differentieringsniveauer</b>	<b>11</b>
<b>Figur 2: Trappemodellen</b>	<b>36</b>
<b>Figur 3: Bredde-dybde-modellen</b>	<b>37</b>
<b>Figur 4: Kerne-omfang-dybde-modellen</b>	<b>38</b>
<b>Figur 5: Heterogen grupperdannelse CL</b>	<b>51</b>
<b>Figur 6: Model for UVD</b>	<b>54</b>
<b>Figur 7: Skydeskive: Fra kernerdifferentiering til perifer differentiering</b>	<b>63</b>
<b>Figur 8: Udgangspunktet for interviewguiden</b>	<b>108</b>
<b>Figur 9: Analyseprocessen</b>	<b>114</b>
<b>Figur 10: Oversigt over det danske uddannelsessystem</b>	<b>120</b>

## Indholdsfortegnelse

Abstract .....	iii
Resumé .....	vi
Liste over tabeller.....	ix
Liste over figurer .....	x
Indholdsfortegnelse.....	xi
1. Indledning.....	1
1.1. Forskningsspørgsmål .....	2
1.2. Studiets formål .....	3
1.3. Metode .....	3
1.4. Disposition .....	4
2. Teoretisk grundlag.....	5
2.1. Differentieringsbegrebet.....	5
2.1.1. Heterogenitet som differentieringens omdrejningspunkt .....	5
2.1.2. Definition.....	7
2.1.3. Differentieringsniveauer .....	11
2.1.3.1. Skolesystemniveau .....	12
2.1.3.2. Skoleformniveau.....	13
2.1.3.3. Undervisningsniveau .....	15
2.2. Undervisningsdifferentiering.....	16
2.2.1. Definition og begrebsafklaring.....	17
2.2.1.1. Princip.....	18
2.2.1.2. Udgangspunkt i den enkelte elev.....	19
2.2.1.3. Fælles mål og individuelle mål .....	21
2.2.1.4. Fællesskab og individ .....	21
2.2.2. Ny UVD? .....	22
2.2.3. Former for UVD .....	26
2.2.4. Modeller og strategier.....	36

2.2.5. Begreber relateret til UVD.....	47
2.2.5.1. UVD og individualisering .....	47
2.2.5.2. UVD og CL.....	49
2.2.5.3. UVD og variation.....	53
2.2.6. Differentieringens grundlag – kendskab til eleverne .....	55
2.2.7. Differentieringens aktører – lærer- og elevroller.....	57
2.2.7.1. Elevautonomi.....	59
2.2.8. Opsummerende operationalisering .....	61
2.3. Den Europæiske Referenceramme for Sprog.....	69
2.3.1. Opsummering.....	76
2.4. Lærerkognition .....	79
3. Metode.....	82
3.1. Det kvalitative paradigme.....	83
3.2. Forskningsdesign .....	84
3.2.1. Filosofisk verdensbillede.....	86
3.2.2. Strategi: Casestudie.....	89
3.2.2.1. Caseudvælgelse .....	91
3.2.2.2. Generaliserbarhed .....	95
3.2.3. De specifikke metoder .....	96
3.2.3.1. Observationer .....	96
3.2.3.1.1. Semistrukturerede observationer .....	97
3.2.3.1.2. Ikkedeltagende observationer .....	100
3.2.3.1.3. Naturalistiske, til dels dækkede observationer.....	100
3.2.3.1.4. Observationens styrker og svagheder .....	101
3.2.3.2. Interviews.....	104
3.2.3.2.1. Interviewoptagelserne og transskription.....	104
3.2.3.2.2. Semistrukturerede interviews .....	105
3.2.3.2.3. Individuelle interviews.....	106

3.2.3.2.4. Relationen mellem interviewer og deltager .....	106
3.2.3.2.5. Interviewguide.....	107
3.2.3.2.6. Interviewets styrker og svagheder.....	110
3.3. Analysemetode.....	113
3.3.1. Kodning.....	115
3.4. Opsummering .....	118
4. Analyse.....	119
4.1. Den danske kontekst med fokus på gymnasieskolen.....	119
4.1.1. Skolesystemniveau.....	119
4.1.2. Skoleformniveau: Gymnasieskolen .....	121
4.1.3. Undervisningsniveau.....	123
4.1.4. Opsummering.....	128
4.2. Differentieringsrelaterede aktiviteter i praksis .....	128
4.2.1. Differentiering i afleveringssituationen .....	130
4.2.1.1. Feedback i skriveprocessen .....	131
4.2.1.2. Feedback på de afleverede opgaver .....	131
4.2.1.3. Opfølgende arbejde .....	135
4.2.1.4. Støtte.....	137
4.2.1.5. Opsummering .....	138
4.2.2. Differentiering i mundtlig sprogproduktion .....	140
4.2.3. Ekstraordinær differentiering.....	143
4.2.4. Niveaudeling.....	145
4.2.5. Lærerinitieret selvdifferentiering.....	147
4.2.5.1. Elevorienteret undervisning.....	148
4.2.5.1.1. Indhold .....	148
4.2.5.1.2. Metode.....	153
4.2.5.1.3. Støtte.....	155
4.2.5.1.4. Læringsstrategier <sup>34</sup> .....	156

4.2.5.2. Lektier .....	157
4.2.5.3. Grammatikundervisning .....	158
4.2.5.4. Opsummering .....	161
4.2.6. Elevinitieret selvdifferentiering .....	168
4.2.6.1. Indhold.....	169
4.2.6.2. Metode .....	170
4.2.6.3. Læringsstrategier <sup>34</sup> .....	171
4.2.6.4. Støtte.....	172
4.2.6.5. Opsummering .....	173
4.2.7. Variation .....	175
4.2.8. Håndtering af tidsproblematikken .....	181
4.2.8.1. Tidsudligning vha. lektier eller pauser.....	182
4.2.8.2. Fortsættelse med næste aktivitet.....	182
4.2.8.3. Udvidelse af opgaven hhv. tildeling af ekstraopgave .....	183
4.2.8.4. Antallet af opgaver.....	184
4.2.8.5. Udligning vha. oplysning i fælles gennemgang.....	185
4.2.8.6. Opsummering .....	186
4.2.9. CL.....	187
4.2.10. Modeller og strategier .....	191
4.2.10.1. Fælles – Individuelt/Gruppe-/Pararbejde – Fælles .....	191
4.2.10.2. Dobbeltgruppemodellen.....	196
4.2.10.3. Trappemodellen.....	196
4.2.10.4. Stationer .....	197
4.2.10.5. Gruppedannelse .....	198
4.2.10.6. Opsummering.....	198
4.2.11. Underordnede differentieringsformer.....	199
4.2.11.1. Indholdsdifferentiering.....	199
4.2.11.2. Metodedifferentiering (læringsstile).....	200

4.2.11.3. Niveaudifferentiering.....	200
4.2.11.4. Kønsdifferentiering.....	202
4.2.11.5. Differentiering ift. behov for støtte .....	202
4.2.11.6. Differentiering ift. læringsstrategier .....	204
4.2.11.7. Differentiering ift. aspekter af sprogfaget .....	205
4.2.11.8. Differentieringens aktører .....	206
4.2.12. Kendskabet til eleven .....	207
4.2.12.1. Screening/tests/afleveringer .....	207
4.2.12.2. Individuelle samtaler .....	207
4.2.12.3. Selvrefleksion.....	208
4.2.12.4. Logbog.....	210
4.2.12.5. Observation og samtaler med eleverne.....	210
4.2.12.6. Opsummering.....	210
4.2.13. Elevcentreret undervisning .....	213
4.2.14. Sammenligning og konklusion.....	214
4.2.14.1. Fællestræk.....	214
4.2.14.2. Særegne karakteristika for den enkelte lærer.....	218
4.2.14.2.1. Mette – Emotional støtte og kønsdifferentiering.....	219
4.2.14.2.2. Lykke – Selvdifferentiering og fokus på svage elever .....	220
4.2.14.2.3. Helene – Begrænset differentiering .....	221
4.2.14.2.4. Hans – Elevansvar .....	221
4.2.14.2.5. Lene – Begrænset differentiering.....	222
4.2.14.2.6. Malene – Variation og fokus på stærke elever .....	222
4.2.14.2.7. Liam – Makrotilpasning i form af niveaudeling.....	223
4.3. Viden om og indstilling til differentiering.....	224
4.3.1. Mette .....	224
4.3.1.1. Differentieringens mål .....	228
4.3.1.2. Differentieringens rammebetingelser: Plenum .....	229



4.3.1.3. Differentieringens aktører.....	229
4.3.1.4. Differentieringens relevans og udfordringer.....	230
4.3.1.5. Opsummering .....	231
4.3.2. Lykke.....	232
4.3.2.1. Differentieringens mål .....	235
4.3.2.2. Plenum.....	236
4.3.2.3. Differentieringens aktører.....	236
4.3.2.4. Differentieringens relevans og udfordringer.....	236
4.3.2.5. Opsummering .....	237
4.3.3. Helene.....	237
4.3.3.1. Differentierings mål .....	240
4.3.3.2. Differentieringens rammebetingelser: Plenum .....	240
4.3.3.3. Differentieringens aktører.....	240
4.3.3.3. Differentieringens relevans og udfordringer.....	241
4.3.3.4. Opsummering .....	242
4.3.4. Hans.....	243
4.3.4.1. Differentieringens mål .....	246
4.3.4.2. Differentieringens rammebetingelser: Plenum .....	246
4.3.4.3. Differentieringens aktører.....	246
4.3.4.4. Differentieringens relevans og udfordringer.....	247
4.3.4.5. Opsummering .....	249
4.3.5. Lene .....	249
4.3.5.1. Differentieringens mål .....	251
4.3.5.2. Differentieringens rammebetingelser: Plenum .....	252
4.3.5.3. Differentieringens aktører.....	252
4.3.5.4. Differentierings relevans og udfordringer.....	252
4.3.5.5. Opsummering .....	253
4.3.6. Malene .....	254

4.3.6.1. Differentieringens mål .....	256
4.3.6.2. Differentieringens aktører.....	257
4.3.6.3. Differentierings relevans og udfordringer.....	257
4.3.6.4. Opsummering .....	258
4.3.7. Liam.....	259
4.3.7.1. Differentieringens mål .....	261
4.3.7.2. Differentieringens rammer: Plenum .....	261
4.3.7.3. Differentieringens aktører.....	262
4.3.7.4. Differentierings relevans og udfordringer.....	262
4.3.7.5. Opsummering .....	262
4.3.8. Sammenligning og konklusion .....	263
4.3.8.1. Niveaudifferentiering .....	264
4.3.8.2. Gruppedannelse.....	264
4.3.8.3. Selvdifferentiering.....	265
4.3.8.4. Støtte.....	265
4.3.8.5. Køn .....	266
4.3.8.6. Variation, CL og metodedifferentiering.....	266
4.3.8.7. Individualisering.....	266
4.3.8.8. Tidsproblematikken.....	267
4.3.8.9. Plenum.....	267
4.3.8.10. Differentieringens mål.....	267
4.3.8.11. Differentieringens aktører .....	268
4.3.8.12. Differentieringens relevans og udfordringer .....	268
4.3.8.13. Opsummering.....	269
4.4. Sammenhæng mellem praksis og kognition .....	273
4.4.1. Mette .....	273
4.4.2. Lykke.....	275
4.4.3. Helene.....	275

4.4.4. Hans.....	276
4.4.5. Lene .....	277
4.4.6. Malene .....	278
4.4.7. Liam.....	278
4.4.8. Sammenligning og konklusion .....	279
5. Konklusion.....	280
5.1. FS 1: Praksis.....	281
5.2. FS 2: Kognition .....	284
5.3. FS3: Sammenhæng mellem kognition og praksis .....	287
5.4. Anbefaling og perspektivering.....	288
5.4.1. (Positiv) niveaudifferentiering med udgangspunkt i delkompetencer.....	288
5.4.2. Fleksibel niveaudeling .....	290
5.4.2.1. Elev- versus undervisningsdifferentiering? .....	291
5.4.3. Fokus på stærke og svage.....	291
5.4.4. Lærerinitieret selvdifferentiering.....	292
5.4.5. Generering af nye interesser.....	294
5.4.6. Emotionelle behov.....	294
5.4.7. Tidsdifferentiering .....	294
5.4.8. Kønsdifferentiering.....	295
5.4.9 Opsummering.....	295
5.6. Generaliserbarhed .....	296
6. Litteraturliste .....	298

## 1. Indledning

Samfundsudviklingen har medført et behov for flere veluddannede, hvilket i 2006 udmundede i en målsætning om, at 95 % af en ungdomsårgang skulle have en ungdomsuddannelse (95%-målsætningen). I 2017 valgte 74 % af de elever, der forlod grundskolen, en gymnasial uddannelse som første prioritet, heraf valgte 61 % stx. Denne tilstrømning til gymnasierne har medført, at elevgruppen er blevet betydeligt mere heterogen sammenlignet med tidligere.

Heterogenitet forårsages bl.a. af, at eleverne kommer fra forskellige grundskoler med forskellige lærere, som har forskellige undervisningsstile og har lagt vægt på forskellige aspekter af tyskundervisningen (Andersen & Blach 2010: 89). Dertil kommer, at eleverne kan fravælge undervisning i 2. fremmedsprog i den frivillige 10. klasse og alligevel blive optaget på gymnasiet. Dvs. nogle elever har haft etårs tyskundervisning mere end de resterende, mens andre har haft etårs pause, når de starter på gymnasiet.

En undersøgelse af gymnasieelevernes oplevelse af overgangen fra tysk i grundskole til gymnasium understreger også omfanget af heterogenitetsproblematikken. 61 % oplevede, at overgangen var passende, men at de måtte arbejde for at følge med, 27 % fandt overgangen let, mens 11 % oplevede, at de ikke kunne følge med (Andersen & Blach 2010: 89). I undersøgelsen italesættes problemet også af en del elever – både af dem, der oplevede, at overgangen var let, og dem, som oplevede, at den var for svær. Nogle elever oplevede en decideret niveauforringelse, hvilket i nogle tilfælde netop hang sammen med, at de havde haft fremmedsprog i 10. klasse (Andersen & Blach 2019: 91).

I det danske samfund har der senest siden 1993, hvor undervisningsdifferentiering (fremover UVD) blev gjort til det bærende princip i den danske folkeskole, været tradition for at løse heterogenitetsproblematikken vha. undervisnings- fremfor elevdifferentiering i betydningen permanent niveaudeling <sup>1</sup>, hvilket også har forplantet sig til

---

<sup>1</sup> Denne opstilling af elev- og undervisningsdifferentiering som værende modsætninger udfordres i den afsluttende konklusion (afsnit 5.4.2.1.).

gymnasieskolen, hvor det både direkte og indirekte er indskrevet i de officielle styredokumenter (jf. afsnit 4.1.).

Gymnasieskolerne har endvidere et økonomisk incitament til at differentiere pga. taxameterstyring og resultatløns, idet differentieringen alt andet lige medfører, at flere klarer sig godt – både stærke og svage. Dette understøttes af, at skolerne ikke udelukkende vurderes på karaktergennemsnit men på løfteevne, dvs. i hvor høj grad de formår at løfte eleverne i forhold til deres faglige udgangspunkt.

I den danske gymnasieskole kan der således konstateres en høj grad af heterogenitet i tyskundervisningen, som ønskes løst vha. UVD, hvilket såvel kommer til udtryk i et formelt krav som et reelt behov skabt af rammebetingelserne.

Der eksisterer dog kun i meget begrænset omfang litteratur og forskning om UVD i fremmedsprogsundervisningen, ikke mindst om lærernes praksis og kognition. Ifølge Chomot (2012: 127) ville studier om fremmedsproglæreres perception og kognition om UVD kunne bidrage til vigtig information til læreruddannelsen. Til trods for at teksten er af ældre dato, er det fortsat et relativt uudforsket område (jf. afsnit 2.4.).

I nærværende projekt skal den ovenfor beskrevne problemstilling derfor undersøges fra såvel et praksis- som et lærerkognitions perspektiv. Der foretages en analyse af lærernes praktiske anvendelse af differentieringstiltag i undervisningen herunder en undersøgelse af, hvorvidt denne korresponderer med de krav, der stilles i de officielle styredokumenter; samt en analyse af lærernes viden om og indstilling til UVD. Slutteligt skal disse aspekter sammenholdes for at finde ud af, om der er overensstemmelse mellem lærernes praksis og kognition. Studiet berører tre teoretiske elementer: 1) (undervisnings)differentiering; 2) fremmedsprog og 3) lærerkognition.

## **1.1. Forskningsspørgsmål**

Ovenstående undersøges med udgangspunkt i følgende overordnede forskningsspørgsmål:

- 1) Hvilke differentieringsrelaterede aktiviteter kan observeres i undervisningen i tysk fortsættersprog B i 1.g.?
- 2) Hvilken indstilling til og viden om (undervisnings)differentiering har disse lærere?
- 3) Er der en sammenhæng mellem de observerede differentieringsmønstre og lærernes indstilling og viden?

## **1.2. Studiets formål**

Formålet med studiet er at finde ud af, hvad lærerne gør og tænker for med udgangspunkt heri samt i teori om (undervisnings)differentiering og fremmedsprog(stilegnelse) at udarbejde nogle anbefalinger specifikt til differentiering i fremmedsprogsundervisningen, som kan anvendes til at udvikle lærernes sensibilitet for de muligheder, der er for differentiering i netop fremmedsprogsundervisningen. Desuden kan studiet udsige noget om tidens tendens. Heterogenitetsproblematikkens omfang er som allerede nævnt relativt ny i gymnasieskolen, hvorfor der ikke har været tradition for at skulle arbejde med denne type af didaktiske redskaber. Fra officiel side har første indskydelse været at løse problemet vha. UVD. Spørgsmålet er, om lærerne i gymnasieskolen er enige, eller om de ville foretrække elevdifferentiering, hvorved de ville bryde med den danske tradition på området. Et tredje formål med studiet er, som allerede nævnt, at undersøge, hvorvidt der er overensstemmelse mellem 1) praksis og de officielle krav, der stilles til tyskundervisningen i gymnasiet på dette område; og 2) lærernes praksis og kognition.

## **1.3. Metode**

Ovenstående forskningsspørgsmål besvares vha. et casestudie bestående af syv læreres undervisning. De specifikke metoder består på den ene side af semistrukturerede observationer, som primært anvendes til at besvare spørgsmålet om lærernes praksis; på den anden side af semistrukturerede interviews, som primært anvendes til besvarelse af,

hvilken viden om og indstilling til (undervisnings)differentiering, de syv lærere har. Der blev observeret mellem fire og seks lektioner hos hver lærer fordelt på tre uger. Interviewene havde en varighed på mellem 52 og 78 min. Der blev efterfølgende lavet en kvalitativ indholdsanalyse af data, som tog udgangspunkt i en kodning i Nvivo.

## 1.4. Disposition

Afhandlingen er opdelt i fire dele: 1) den teoretiske ramme; 2) metode; 3) analyse og 4) konklusion. Den teoretiske ramme består af fire dele: I den første del introduceres og defineres begrebet differentiering (2.1.), hvorefter der i anden del zoomes ind på UVD (2.2.). Derefter redegøres der med udgangspunkt i Den Fælles Europæiske Referenceramme for Sprog (fremover CEFR) for, hvad fremmedsprog(stilegnelse) egentlig er (2.3.). Derudover er der enkelte essentielle teoretiske begreber, der er defineret i fodnoter, hvorved de kan siges at blive negligeret. Men pga. omfangsbegrænsning var det en nødvendig prioritering. I fjerde og sidste del gøres der rede for begrebet lærerkognition og de dertilhørende begreber viden (*knowledge*) og indstilling (*beliefs*). I dette afsnit vil lærerkognitionsforskningen, der er relateret til (undervisnings)differentiering og fremmedsprogsundervisning, desuden blive ridset op (4.2.). Metodekapitlet er tredelt. I første del beskrives det kvalitative paradigme, som studiet befinder sig inden for (3.1.). Derefter redegøres der for forskningsdesignet, dvs. hvorledes studiet placerer sig indenfor det kvalitative paradigme (3.2.). Forskningsdesignet indeholder tre elementer: det filosofiske verdensbillede, dvs. studiets ontologiske og epistemologiske ståsted (3.2.1.); den anvendte strategi, dvs. casestudie (3.2.2.); og de specifikke metoder, dvs. observationer og interview (3.2.3.). Tredje og sidste del er en beskrivelse af studiets analysemetode (3.3.). Analysekapitlet består af fire dele. I første del beskrives og analyseres rammerne, som lærerne agerer indenfor (den danske skolekontekst med fokus på gymnasieskolen) med udgangspunkt i teorien om differentiering. Dette indebærer bl.a. en analyse af de officielle styrerdokumenter (4.1.). Derefter besvares forskningsspørgsmålene separat i hver deres afsnit (4.2. Differentieringsrelaterede aktiviteter i praksis; 4.3. Viden om og indstilling til differentiering og 4.4. Sammenhæng mellem praksis og kognition). Afhandlingen afsluttes med en konklusion, hvor de opnåede resultater først ridses op. Denne del er opdelt efter forskningsspørgsmålene (5.1. Praksis; 5.2. Kognition og 5.3. Sammenhæng

mellem praksis og kognition). På basis af disse resultater samt teorien om hhv. (undervisnings)differentiering og fremmedsprogstilegnelse beskrives uudnyttet potentiale ift. UVD. Dette inkluderer en perspektivering til fremtidig forskning. Konklusionen afsluttes med en vurdering af studies generaliserbarhed.

## **2. Teoretisk grundlag**

For at kunne besvare, hvilke undervisningsdifferentieringsformer og -mønstre, der kan observeres hos de syv deltagende gymnasielærere i tyskundervisningen, er det nødvendigt først at definere, hvad der forstås under begrebet (undervisnings)differentiering. I dette kapitel skal det overordnede begreb differentiering (2.1.) først defineres. Da afhandlingen i hovedsagen beskæftiger sig med UVD, tilskrives dette efterfølgende et særskilt afsnit (2.2.). Problemstillingen, hvilken indstilling til og viden om differentiering tysklærerne har, er tæt relateret til lærerkognitionsteorien, hvorfor der i det efterfølgende afsnit (2.3.) skal redegøres for de mest centrale begreber inden for lærerkognitionsområdet. I samme afsnit foretages en gennemgang af allerede eksisterende forskning om læreres kognition ift. differentiering i fremmedsprogsundervisning.

### **2.1. Differentieringsbegrebet**

I nærværende afsnit tages der udgangspunkt i differentieringens omdrejningspunkt: Heterogenitet i elevsammensætningen. Derefter rettes opmærksomheden mod differentiering, dvs. løsningen på heterogenitetsproblematikken. Begrebet defineres, og det afklares, hvilke overordnede differentieringsformer der findes, hvilke niveauer der kan differentieres på, og hvad der taler for og imod de overordnede former for differentiering.

#### **2.1.1. Heterogenitet som differentieringens omdrejningspunkt**

Mennesker er forskellige. Tomlinson skriver, at ligheder er det, der gør os til mennesker, forskellene gør os til individer (Tomlinson 2001: 1). Dette gør sig naturligvis også gældende for elever i skolen: „Jede Klasse/Lerngruppe ist als heterogener Lernverband,



in welcher Schule auch immer, zu verstehen, so dass Differenzierungskonzepte überall wichtig sind" (Bönsch 1995: 18). Forskellene er mange og af meget forskellig karakter; der er fx tale om sociale, affektive og kognitive forskelle (bl.a. Schittko 1984: 13; Weinert 1997: 50; Helmke & Weinert 1997: 99-115; Raya & Lamp 2003a: 14; Tomlinson 2014: 1; Brodersen & Gissel 2012: 151). Fordi skolen ikke udelukkende er et ordnet system, men fremfor alt et socialt rum med meget komplekse variable og ofte hurtigt skiftende læringsbetingelser, "sind eigentlich alle persönlichen Merkmale und Merkmalsunterschiede der Schüler lernrelevant", om end det tilføjes: "Natürlich kommt einigen Einflussfaktoren ein besonderes Gewicht zu" (Weinert 1997: 50).<sup>2</sup>

Heterogenitetsproblematikken i undervisningssammenhæng er ikke ny. Allerede i 1780 skrev Tysklands første professor i pædagogik, Ernst Christian Trapp:

Immer wird der Erzieher das Problem aufzulösen haben: Wie bearbeitest Du den rohen Geist der Jugend am besten? (...) Und besonders, wie hast Du dies alles anzufangen bei einem Haufen Kinder, deren Anlagen, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Neigungen, Bestimmungen verschieden sind, die aber doch in einer und eben derselbe Stunde von Dir erzogen werden sollen (Trapp 1780 citeret fra Vogt 2011: 7).

Og i 1806 skrev den tyske filosof, psykolog og pædagog Johan Friedrich Herbart: "Die Verschiedenheit der Köpfe ist das größte Hindernis aller Schulbildung" (citeret fra Werler 2011a: 7).

Spørgsmålet er, hvordan disse forskelle opfattes og håndteres af både samfund og lærere. Den tyske uddannelsesforsker, Franz Weinert, har foretaget en klassifikation, der indeholder fire forskellige måder at forholde sig til heterogeniteten på (bl.a. Weinert 1997; Helmke 2009: 246; Rasmussen 2010: 24):

---

<sup>2</sup> De mest dominerende individuelle forskelle i forskningen indenfor fremmedsprogsundervisningen er personlighed, hvilket bl.a. kan konceptualiseres som introvert versus ekstrovert eller *anxiety*; lærenemhed; motivation; alder; køn; læringsstile og læringsstrategier. Forskningen inden for flere af disse områder er relativt begrænset, hvilket i visse tilfælde hænger sammen med konceptualiseringsproblemer (Dörnyei 2006: 43). Desuden har man, inden for lærenemhedsforskningen blevet udviklet en række tests, som dog sidenhen er blevet kritiseret og afvist (Robinson 2003: 2).

1. Den passive reaktionsform: Forskellene ignoreres, og læreren tilrettelægger ubevidst tempoet og sværhedsgraden i undervisningen efter en fiktiv eller en reelt eksisterende gennemsnitselev (Weinert 1997: 51-52).
2. Den substituerende reaktionsform: Løsningen på heterogenitetsproblematikken er på den ene side, at (forsøge at) skabe homogene grupper; på den anden side at lave programmer, hvor der systematisk arbejdes med forskellige svagheder (Weinert 1997: 52).
3. Den aktive reaktionsform: Tanken om, at en og samme undervisningsform er tilstrækkelig for, at alle opnår læring opgives til fordel for en adaptiv undervisning, hvor undervisningen tilpasses eleverne (Weinert 1997: 52).
4. Den proaktive reaktionsform: Undervisningen tilpasses den enkelte elev, som det også er tilfældet i ovenstående reaktionsform. Forskellen er, at det her erkendes, at alle ikke kan opnå de samme mål, hvorfor en tidlig, realistisk og optimistisk diagnosticering af den enkelte elevs læringsmuligheder og -grænser er nødvendig (Weinert 1997: 52).

Reaktionsformerne kan med undtagelse af den passive, dvs. de løsningsorienterede reaktionsformer, alle betegnes som forskellige former for differentiering. Der er med udgangspunkt i denne tilgang således tale om tre overordnede former for differentiering som reaktion på heterogenitet.

### **2.1.2. Definition**

Begrebet differentiere er afledt af latin *differre*, som betyder 'afvige, være forskellig' (Den Danske ordbog, 2003, bind 1, 657). Som det fremgår af ovenstående handler differentiering i pædagogisk sammenhæng da netop også om, hvordan forskellene på eleverne håndteres. Det er et almindeligt begreb, og der findes en række definitioner af begrebet i den pædagogiske litteratur.

Schittko (1984) har udarbejdet en definition på baggrund af en opsummering af forskellige differentieringstilgange/-tiltag samt allerede eksisterende definitioner. Dette har givet sig udslag i følgende definition, som helt overordnet opridser de grundlæggende aspekter af differentiering<sup>3</sup>:

Differenzierung meint, die Bemühungen, (1) angesichts der unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Schüler und unterschiedlicher gesellschaftlicher Anforderungen (2) durch eine Gruppierung nach bestimmten Kriterien und (3) durch didaktische Maßnahmen den Unterricht so zu gestalten, dass (4) die für das schulische Lernen gesetzten Ziele möglichst weitgehend erreicht werden können (Schittko 1984: 23).

Som det første skitserer Schittko den overordnede problemstilling: Eleverne har forskellige forudsætninger for læring, og samfundet stiller forskellige krav. Således definerer han også differentiering som en reaktion på elevernes forskellighed (jf. afsnit 2.1.1.), om end han præciserer, at der er tale om forskelle mht. læringsforudsætninger. Desuden tilføjer Schittko samfundets krav. I den tilhørende tekst uddyber han, at der her er tale om samfundets krav til skolerne, og at den organisatoriske differentiering er samfundets/statens svar på elevforskelle og social differentiering. Minning mener, at det skal ses i lyset af, at lige muligheder for alle, var et afgørende mål for differentieringsarbejdet i 1970erne og 1980erne, hvor teksten er publiceret (2011: 55). Under alle omstændigheder er dette aspekt afgørende, idet differentiering i vid udstrækning er en politisk beslutning, som bl.a. tager udgangspunkt i de behov og krav, der kan identificeres i samfundet. Eksempelvis blev der i 2009 i Hamborg fra politisk side taget initiativ til at ændre tidspunktet for skiftet fra grundskole til gymnasium fra 4. til 6. klasse. Forslaget blev dog stemt ned ved folkeafstemning (Tillmann 2017: 65).

I anden og tredje del af definitionen beskriver Schittko selve differentieringen. På den ene side kan eleverne inddeles i grupper i henhold til visse kriterier (anden del af definitionen) (jf. den substituerende reaktionsform); på den anden side kan der foretages didaktiske tiltag inden for undervisningen (tredje del af definitionen) (jf. den aktive og

---

<sup>3</sup> I den danske litteratur findes der mig bekendt ikke en sådan overordnet definition af differentiering. Der arbejdes hovedsageligt med definitioner af de to varianter: undervisnings- og elevdifferentiering.

den proaktive reaktionsform). I fjerde og sidste del af definitionen beskrives det overordnede mål med differentiering, nemlig at de fastsatte læringsmål opnås bedst muligt.

Der er i denne definition således tale om to overordnede former for differentiering. Denne skelnen er mest udbredt i litteraturen, om end der anvendes forskellige begreber til at beskrive denne både indenfor og udenfor Danmarks grænser. De mest gængse begreber i den danske kontekst er elevdifferentiering - sjældnere organisatorisk differentiering - om det, som ovenfor betegnes som gruppering ud fra visse kriterier. Sidstnævnte anvendes ligeledes i både Norge (*organisatorisk differensiering*) og Sverige, mens man i Tyskland taler om ydre differentiering (*äußere Differenzierung*). I Danmark er UVD - sjældnere pædagogisk differentiering - de mest anvendte begreber, om det, der ovenfor beskrives som didaktiske tiltag inden for undervisningen. Igen anvendes sidstnævnte ligeledes i Norge (*pedagogisk differensiering*), hvor man dog også taler om *tilpasset oplæring* (Haug 2010: 104) og Sverige (*pedagogisk differentiering*), hvor begrebet individualisering desuden anvendes synonymt (Persson 2010: 116), mens den tyske pendant er *innere Differenzierung* eller *Binnendifferenzierung* (Duch 2011; Christensen 2011)<sup>4</sup>.

De forskellige begrebspar er bygget op omkring forskellige logikker, der fremhæver forskellige aspekter. Det danske begrebspar fremhæver, at det er hhv. undervisningen eller eleven, der differentieres; altså om det er eleverne, der må tilpasse sig undervisningen, eller undervisningen, der skal tilpasses til eleverne (Rasmussen 2010: 19)<sup>5</sup>. Organisations- eller pædagogisk differentiering indikerer, at der tale om organisering af eleverne, eller en pædagogisk håndtering af forskellene. Det tyske begrebspar lægger vægt på, om differentieringen finder sted indenfor eller udenfor undervisningen (en visuel fremstilling følger jf. afsnit 2.1.3.).

---

<sup>4</sup> I de angivne kilder beskrives begreberne på de forskellige sprog som direkte pendanter til de danske. Der kan dog være tale om små nuanceforskelle afhængigt af, hvilken definition der tages udgangspunkt i.

<sup>5</sup> Det kan diskuteres om dette ræsonnement er helt logisk. Det kunne være interessant at lave en undersøgelse af, hvad folk umiddelbart tænker, når de hører begreberne. Det danske begrebspar diskuteres, da også i konklusionen (5.4.2.1.).

Overgangen mellem de to typer differentiering er imidlertid flydende, da der også inden for undervisningen finder midlertidig grupperinger/organisering af eleverne sted. I den tyske litteratur betegnes disse kombinationsformer, hvor der i undervisningen er periodevis (niveau)opdeling af eleverne, som fleksibel differentiering (*flexible Differenzierung*)<sup>6</sup> (Winkeler 1978; Morawietz 1981: 25; Schittko 1984: 79; Bönsch 1995: 28; Klafki 2007: 174).

Der findes dog endnu en differentieringsform, som så at sige ligger et sted i mellem elevdifferentiering og UVD, som betegnes som supplementsdifferentiering: "Zusatzdifferenzierung umfaßt (...) die besonderen Fördermaßnahmen, die über die für alle Schüler vorgesehenen Maßnahmen (...) hinausgehen" (Schittko 1984: 114). Dvs. det er en form for differentiering, som finder sted uden for undervisningen, og som ikke berører hele elevgruppen men måske blot en enkelt elev, der er altså ikke tale om gruppering. Denne form for differentiering kan både være tiltænkt de stærkeste og de svageste elever (Schittko 1984: 114).

Der findes desuden en lang række relaterede begreber, som delvist anvendes synonymt eller som varianter af hhv. elev- og UVD. Begreberne, der er relaterede til UVD, fremføres og diskuteres under afsnit 2.2.5. Det vil i den forbindelse blive diskuteret, hvorvidt der er tale om synonymmer eller varianter. Varianter af elevdifferentiering fremføres nedenfor i forbindelse med udredningen af de forskellige differentieringsniveauer og deres indbyrdes forhold. Med niveau menes i denne sammenhæng de niveauer i skolesystemet<sup>7</sup>, der (kan) differentieres på: skolesystemniveauet<sup>8</sup>, skolenformniveauet<sup>9</sup>

---

<sup>6</sup> Begrebet anvendes dog hovedsageligt i forbindelse med begreberne *fundamentum* og *additum* som defineres i afsnit 2.2.1.3.

<sup>7</sup> Her forstås skolesystem som det overordnede system, dvs. samtlige skoler og skoleformer samt den måde, de er organiseret på herunder også i undervisningen.

<sup>8</sup> Skolesystem forstås her som den overordnede organisering i de forskellige skoleformer. De enkelte skoleformer og undervisningen, som naturligvis også er en del af skolesystemet har i denne fremstilling deres eget niveau inden for dette overordnede skolesystem.

<sup>9</sup> Schittko (1984) anvender begrebet skoleniveau, men da der ikke er tale om den enkelte skole, men alle skoler af en bestemt type fx gymnasieskolen eller folkeskolen, finder undertegnede det mere præcist og hensigtsmæssigt at tale skoleformniveau. Skoleniveau kunne opfattes, som om der var tale om differentiering lokalt på de enkelte fx gymnasier.

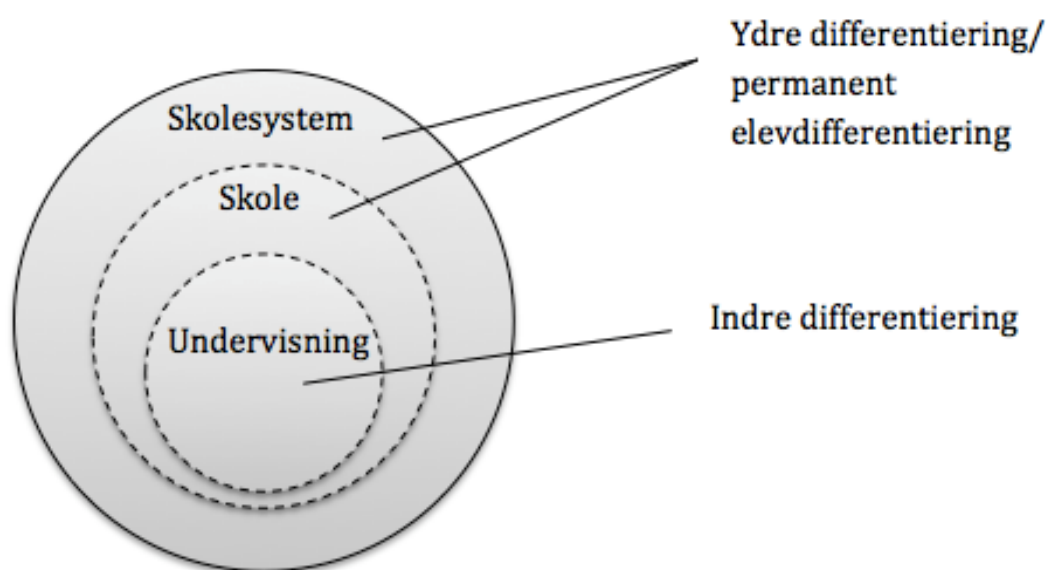
og undervisningsniveauet.

I den engelske litteratur findes der ikke et tilsvarende begrebspar. I stedet tales der blot om *differentiation* eller *differentiated instruction*, om end det undertiden præciseres, at der er tale om det, der på dansk betegnes som UVD, idet *within class* tilføjes.

Med nedenstående fremstilling af differentiering på forskellige differentieringsniveauer bliver forskellen mellem permanent og fleksibel elevdifferentiering tydeligere.

### 2.1.3. Differentieringsniveauer

Haußer (1981) taler om tre forskellige differentieringsniveauer: skolesystemet, skolen og undervisningen. Minnig (2011) har med udgangspunkt i Haußers inddeling udarbejdet en figur, som visuelt illustrerer de forskellige niveauer og deres indbyrdes forhold. Figuren er gengivet i en let ændret udgave nedenfor.



**Figur 1: Differentieringsniveauer**

Som de stiplede linjer i figuren indikerer, påvirker differentieringen på de forskellige niveauer hinanden gensidigt, og de kan ikke betragtes fuldstændig isoleret fra hinanden. Den permanente elevdifferentiering på system- og skoleniveau er i vid udstrækning en politisk beslutning, som skolernes lærere og ansatte normalt ikke har ret meget

indflydelse på<sup>10</sup>. Derimod er det op til den enkelte lærer, i hvilken udstrækning og hvordan der gennemføres UVD.

### **2.1.3.1. Skolesystemniveau**

Som det fremgår af figuren er skolesystemet det yderste niveau, som så at sige omfavner de øvrige niveauer. Her differentieres der mellem forskellige skoleformer, hvorfor differentieringen på dette niveau også betegnes som institutionel differentiering eller *interschool grouping* (Schittko 1984: 27).

Overordnet kan der skelnes mellem niveaudifferentiering, hvor der differentieres i henhold til elevernes niveau hhv. præstationer (Schittko 1984: 18, 20, 28), og valgdifferentiering også kaldet interessedifferentiering. Sidstnævnte begreb indikerer, at elevernes interesser bliver tilgodeset hhv. videreudviklet. I litteraturen plæderes ofte for begrebet valgdifferentiering, da det fremhæver valgmotivationen, som kan være influeret af mange forskellige faktorer ikke blot interesser (Bönsch & Schittko 1981: 202; Schittko 1984: 98; Bönsch 1995: 23). Valg- eller interessedifferentiering kan defineres således:

Mit der Bezeichnung „Wahldifferenzierung“ sind die Differenzierungsformen gemeint, die durch die Wahl zwischen unterschiedlichen Lernangeboten (Lernmöglichkeiten) zu einem unterschiedlichen Unterricht in Kursen oder zu unterschiedlichen Lernaktivitäten in Kleingruppen oder für Einzellerne führen (Schittko 1984: 98).

Dvs. valgdifferentieringen kan finde sted på alle differentieringsniveauerne, om end den tager sig forskelligt ud på de forskellige niveauer. I den tyske litteratur skelnes der derfor mellem ydre og indre valgdifferentiering (Schittko 1984: 98).

På skolesystemniveau er niveaudifferentiering mest udbredt, dvs. eleverne tildeles en skoletype i henhold til deres faglige niveau. Inddelingen kan dog også foregå med udgangspunkt i mange andre aspekter såsom alder (Schittko 1984: 24), social herkomst (Schittko 1984: 24), køn (Schittko 1984: 24), religion (Schittko 1984: 25), nationalitet (Schittko 1984: 25), interesser, valg (Schittko 1984: 26) eller specielle behov (Schittko

---

<sup>10</sup> Beslutningen er i nogle tilfælde dog også påvirket af forældre og elever. Det gør sig fx gældende med religiøse skoler, efterskoler og frie skoler.

1984: 27). Det er en selektiv fremgangsmåde, og målet er at skabe så homogene skoleformer som muligt. Der er således tale om en form for i hvert fald relativ permanent elevdifferentiering (jf. også den substituerende reaktionsform).

### 2.1.3.2. Skoleformniveau

Med skoleformniveauet bevæger vi os, som det fremgår af modellen, fra det overordnede system med de forskellige skoleformer ind på en bestemt skoleform eller skoletype, men endnu ikke ind i den enkelte klasse eller i undervisningen. Differentieringen på dette niveau kaldes i overensstemmelse hermed også *intraschool grouping* og/eller *interclass grouping* (Schittko 1984: 27) afhængigt af, om der fokuseres på, at differentieringen hhv. grupperingen foregår inden for skoleformen eller uden for undervisningen (Schittko 1984).

På dette niveau findes der forskellige differentieringsformer. Der skelnes overordnet mellem niveau- og valg-/interessedifferentiering (jf. 2.1.3.1.). Valgfriheden inden for valgdifferentiering på dette niveau kan variere. Der kan være tale om fuldstændig valgfrie læringsarrangementer, som ligger mere eller mindre langt fra den obligatoriske undervisning (Bönsch 1995: 30). Der kan desuden være tale om et obligatorisk valgområde (*Wahlpflichtbereich*), hvilket vil sige, at eleverne skal træffe et valg. Det kan fx være i form af selvdifferentiering gennem valgfag (Böhnel 1995: 30) eller som *tracking*, dvs. valget af en studieretning med en bestemt profil (Meyer-Willner 1979, 32).

Der findes på samme måde forskellige udformninger af niveaudifferentiering på dette niveau: På den ene side er der tale om *streaming* også kaldet *ability grouping*, hvor eleverne opdeles i klasser eller hold i henhold til deres gennemsnitlige præstation. De er i samme klasse hhv. på samme hold i alle timer uafhængigt af individuelle svagheder eller styrker i de enkelte fag, dvs. det er fagovergribende differentiering (bl.a. Haußer 1981: 25; Schittko 1984: 13; Bönsch 1995: 26; Raya & Lamp 2003b: 14). *Setting* derimod er en opdeling af eleverne efter deres evner i det enkelte fag. Det kan handle om enkelte fag såsom matematik eller engelsk, hvor eleverne ikke undervises i deres stamklasse men i fx A-, B- eller C-hold. Dvs. det er fagspecifik differentiering (bl.a. Haußer 1981: 25; Schittko 1984: 13; Bönsch 1995: 26; Raya & Lamp 2003b: 14).



Desuden er alders- /årsgangsdifferentiering, hvor eleverne inddeles i klasser i henhold til deres alder, en særdeles udbredt differentieringsform på dette niveau. Det er alt sammen forsøg på at opnå en vis homogenitet for at kunne håndtere pædagogiske differentieringsmuligheder inden for undervisningen (Hansen, Andersen & Robenhagen 1998: 61).

Nedenfor ses en tabelarisk oversigt over de forskellige organisationsformer:

	<b>Organisationsform</b>	<b>Beskrivelse</b>
<b>Niveau-differentiering</b>	<i>Streaming / ability grouping</i>	- Fagovergribende - Opdeling i henhold til almen begavelse
	<i>Setting</i>	- fagspecifik - Opdeling i henhold til begavelse i de enkelte fag
<b>Interesse-differentiering</b>	Studieretningsvalg ( <i>tracking</i> )	- Valg af linje med en bestemt profil
	Valgfag, valgfrie læringsarrangementer	- Fuldstændig valgfrihed - Obligatoriske valg
<b>Alders-differentiering</b>		- Aldersbetinget opdeling

**Tabel 1: Oversigt over varianter af elevdifferentiering på skoleniveau<sup>11</sup>**

Der er på både skolesystem- og skoleformniveauet tale om elevdifferentiering af permanent karakter. Frem for alt elevdifferentiering i form af niveaudifferentiering er stærkt omdiskuteret. Dette skyldes bl.a., at den homogenitet, der opstår, er relativ. For det første fordi der kun tages hensyn til en snæver del af elevernes repertoire, hvilket vil sige, at eleverne fortsat vil være forskellige på en række relevante områder. For det andet fordi inddelingen beror på en prognose, som ikke nødvendigvis er korrekt. Der er således risiko for fejlplacering. Der kan desuden være situationer, hvor det ikke er entydigt, hvilken gruppe eleven bør tildeles. For det tredje ændrer elevernes modenhed og præstationer sig med tiden, og eleverne udvikler sig forskelligt; der er ikke tale om en konstant størrelse (se bl.a. Haußer 1981; Kublik 1992, Floander 1991, Bönsch 1995, Raya & Lamp 2003b, Klafki 2007).

<sup>11</sup> Figuren er en let ændret udgave af Minnigs (2010: 63).

Endvidere kan opdelingen have en stigmatiserende effekt, da placeringen af elever i grupper for svage elever insinuerer, at akademisk succes ikke ligger inden for deres rækkevidde. Dvs. placeringen kan være problematisk for elevernes selvforståelse, og den kan i sidste ende fungere som selvopfyldende profeti (se bl.a. Haußer 1981; Kublik 1992; Floander 1991; Bönsch 1995; Raya & Lamp 2003b; Klafki 2007).

Empiriske undersøgelser er desuden nået frem til modstridende resultater mht. effekten af elevdifferentiering. En foreløbig konklusion er ifølge Klafki, at svage og middelmådige elever lærer mindre, mens det er tvivlsomt, om det medfører væsentligt bedre resultater for stærke elever (Klafki 2007: 177-179; se også Nordahl 2010: 96). Årsagen til, at de svage lærer mindre i homogene grupper, kan ifølge Klafki (2007) være manglen på forbilleder, dynamik og inspiration; eller som allerede nævnt, at placeringen i den dårlige gruppe fungerer som en selvopfyldende profeti; og/eller at elevernes motivation, beredvillighed og selvtillid påvirkes negativt.

Klafki påpeger desuden, at skolen har en opdragelses- og dannelsesfunktion, som indebærer alle personlighedsdimensioner, altså ikke blot den kognitive, men også den emotionelle og praktisk-handlende dimension. Det skal ske med henblik på udfoldelsen af en individuel identitet og en evne til at indgå i sociale relationer. Han mener, at disse udvikles bedre i heterogene grupper (Klafki 2007: 180). Forskningen på området er dog problematisk, fordi de præcise omstændigheder ikke altid klarlægges: er der tale om periodevis niveaudeling, *setting* eller *streaming*, hvilket hænger sammen med det ovenfor skitserede terminologiske kaos.

De ovenfor skitserede kritikpunkter gælder som sagt niveaudifferentiering, men mange af argumenterne kan anføres mod andre former for permanent gruppering af eleverne uanset opdelingskriterium (se bl.a. læringsstile: Pashler m.fl. 2008; køn: Halpern m.fl. 2011; Hirnstein m.fl. 2014; alder: Haußer 1981: 19; Bönsch 1995; Florander 1991; Schittko 1984; Weinert 1997; Klafki 2007).

### **2.1.3.3. Undervisningsniveau**

På undervisningsniveauet finder UVD sted indenfor undervisningen (jf. figur 1), som i overensstemmelse hermed også bliver kaldt *intraclass grouping* (Schittko 1984: 27). Den

engelske betegnelse er dog misvisende i den forstand, at der ikke udelukkende er tale om differentiering i form af grupperinger af eleverne. I modsætning til den permanente elevdifferentiering er der en række studier, der bekræfter UVDs positive effekt på elevernes læring (se bl.a. Chambers & d'Apollonia 1996; Grigorenko & Sternberg 1997; Tomlinson & Callahan & Lelli 1997; Tieso 2000; Ferrier 2007; Hellman 2007; Beecher & Sweeny 2008; Geisler, m.fl. 2009; Stavroula & Leonidas & Mary 2011; Joseph m.fl. 2013; Muthomi, & Mbugua 2014). I kapitlet nedenfor defineres og beskrives UVD nærmere og således også, hvad differentieringen på dette niveau indebærer.

## **2.2. Undervisningsdifferentiering**

I ovenstående afsnit fremgik det, at differentiering handler om at håndtere forskelle; at denne håndtering kan ske på forskellige niveauer; og at graden af differentiering på de forskellige niveauer i høj grad bestemmes af samfundet, staten og/eller politikerne. I Danmark er der taget en beslutning om i vid udstrækning at undgå elevdifferentiering (jf. afsnit 4.1.). En logisk følge heraf er, at UVD har indtaget en central position i det danske skolesystem. Af denne årsag, og fordi nærværende projekt udføres i dansk kontekst, beror den overordnede definition af UVD hovedsageligt på den danske litteratur.

Afsnittet indledes med en definition og begrebsafklaring (2.2.1.). Dette underafsnit følges op af en diskussion af, om der de seneste år er opstået en ny opfattelse af princippet i Danmark (2.2.2.). Derefter præciseres det, hvad UVD mere konkret indebærer. Denne præcisering indeholder en redegørelse for forskellige kategoriseringer af differentieringsformer (2.2.3.), differentieringsstrategier og -modeller (2.2.4.) samt en diskussion af relationen mellem UVD og hhv. individualisering, cooperative learning (fremover CL) og variation (2.2.5.). Derefter følger et underafsnit om differentieringens grundlag, dvs. opnåelse af kendskab til eleverne (2.2.6.); samt om differentieringens aktører (2.2.7.), dertil hører en definition af elevautonomi og dennes betydning for differentieringsarbejdet (2.2.7.1.). I denne præciserende del inddrages tysk- og engelsksproget litteratur for at give et så nuanceret billede af UVD som muligt. Afsnittet afsluttes med en opsummering og operationalisering (2.2.8.), dvs. en forklaring på, hvordan begreberne vil blive anvendt og forstået i analysedelen (kapitel 4.).

### 2.2.1. Definition og begrebsafklaring

UVD har været en del af standardterminologien inden for den danske skole siden 1970'erne. I Danmark blev begrebet første gang anvendt skriftligt i 1972 af Jesper Florander. Begrebet beskrev de forsøg, der blev foretaget med udelte klasser i slutningen af 1960'erne (Egelund 2010a: 7).

Der findes en række definitioner af UVD. En del af definitionerne stammer fra 1990'erne, hvor der på foranledning af venstrepolitikerens Bertel Haarder kom fornyet fokus på UVD (Kristensen 2007: 185). Dette skyldtes sandsynligvis ikke mindst den endelige gennemførelse af den udelte skole med folkeskoleloven i 1993, hvor UVD netop blev gjort til det bærende princip.

Hansen m.fl. (1992) udarbejdede følgende definition, som illustrerer den overordnede opfattelse af begrebet, som har været dominerende siden<sup>12</sup>:

UVD er et princip for undervisning, hvor man tager udgangspunkt i elevernes forskellige forudsætninger, potentialer, behov og interesser for i et samarbejde at udnytte denne forskellighed til at realisere såvel fælles som individuelle mål (Hansen m.fl. 1992: 27)<sup>13</sup>.

Der er fire forhold i denne definition, der især er gennemgående i definitionerne og beskrivelserne af UVD: For det første er der tale om et princip; for det andet tages der udgangspunkt i den enkelte elev; for det tredje er der tale om fælles og individuelle mål; og for det fjerde om en sammenkobling mellem fællesskab og individ. Det kan forekomme paradoksalt, at der på den ene side tales om fællesskab og fælles mål og på den anden side individuelle mål og det at tage udgangspunkt i den enkelte elev. Dette paradoks har da heller ikke altid været indeholdt i alle definitioner af UVD; og der er fortsat uenighed om forståelsen af og forholdet mellem begreberne UVD og individualisering (jf. 2.2.5.1.).

---

<sup>12</sup> Desuden fremhæver bl.a. Niels Egelund denne definition som værende en god beskrivelse af UVD (Egelund 2010b: 14).

<sup>13</sup> Denne definition er en videreudvikling af en tidligere version, som blev udarbejdet med udgangspunkt i tidligere definitioner, som kritiseres for ikke at tage højde for "dialektikken mellem den enkeltes udvikling og samfundet" (Hansen m.fl. 1992: 27).

Dette og de øvrige forhold vil blive uddybet nedenfor. Først skal der dog præsenteres yderligere to definitioner, som vil indgå i denne uddybning.

Undervisningsministeriet (UVM) har lanceret flere definitioner, som minder meget om hinanden. Nedenstående anvendes med små afvigelser i en række udgivelser, officielle dokumenter, foredrag osv. (bl.a. Rasmussen & Lundahl 1993; Brodersen & Gissel 2012: 153; EVA 2004):

UVD er et princip for tilrettelæggelse og gennemførelse af undervisningen i en klasse eller gruppe, hvor den enkelte elev tilgodeses, samtidig med at man bevarer fællesskabets muligheder. En undervisning, der bygger på UVD, må derfor tilrettelægges, så den både styrker og udvikler den enkelte elevs interesser, forudsætninger og behov, og så den indeholder fælles oplevelser og erfaringsgivende situationer, der forbereder eleverne til at samarbejde om løsning af opgaver.

En lidt længere mere detaljeret definition eller måske snarere beskrivelse er udarbejdet af Harriet m.fl.:

Sammenfattende kan undervisningsdifferentiering betegnes som et princip for planlægning og gennemførelse af en undervisning med følgende kvaliteter:

- at give den enkelte elev optimale udviklings- og læringsmuligheder inden for fællesskabets rammer;
- at bygge på fælles mål af færdigheds- og personlighedsudviklende karakter;
- at bygge på en læringsopfattelse, hvor den enkelte elevs indlevelse, engagement, interesse og erfaring opfattes som centralt for valg af indhold og planlægning af aktiviteter og arbejdsformer;
- at arbejde med den enkelte elevs alsidige udvikling ved at give mulighed for anvendelse af forskellige erkendelses- og udtryksformer i afvekslende undervisnings- og arbejdsforløb, og
- at organisere undervisningen, så der bliver mulighed for et samspil mellem fællesskab og samarbejde mellem eleverne i par og grupper.

Alle disse kvaliteter må komme til udtryk i en undervisning, hvor det fælles og det individuelle til stadighed støtter og styrker hinanden (Harriet m.fl. 1993: 180).

#### **2.2.1.1. Princip**

UVD betragtes altså som et princip. I den forbindelse præciseres det ofte, at det vil sige, at der ikke er tale om en metode (bl.a. Nordahl 2010; Lau 2010; Tomlinson 2014; Tomlinson 2001, EVA 2004; Egelund 2010b, EVA 2011, Krogh-Jespersen 2005; Kristensen 2007; Damberg 1994; Binderup 2012; Rasmussen 2012a). Dette skal ses i

lyset af 1970ernes udlægning af UVD, hvor der ofte netop blev taget udgangspunkt i en metode med en systematisk fremgangsmåde (jf. afsnit 2.2.4.) (Kristensen 2007: 185).

Derudover varierer det meget, i hvor høj grad det udpensles, hvad dette princip mere konkret betyder for forskellige aspekter af undervisningen. Harriet m.fl. (1993) præciserer eksempelvis, at princippet involverer: planlægning og gennemførelse mht. indhold, aktiviteter, arbejdsformer og organisering. Dertil kommer, at de taler om "afvekslende undervisnings- og arbejdsforløb", dvs. de her bringer variation i spil ift. differentiering (se definitionen afsnit 2.2.1.). Dette er i overensstemmelse med Binderup (2013: 10) og Heilesen og Nielsen (2013: 71), der begge mener, at UVD består af tre delelementer: 1) (dynamiske) læringsmål, 2) (løbende) evaluering og 3) variation. Spørgsmålet er dog, om de med disse udpenslinger eller specifikationer ikke netop bevæger sig væk fra princip hen i retningen af metode. Ønsket om at ville betragte UVD som et princip fremfor en metode handler om, at det ikke skal være noget, der udføres periodevist; det skal være gennemgribende.

#### **2.2.1.2. Udgangspunkt i den enkelte elev**

På samme vis varierer det, hvilke forskelle der specifikt fremhæves i beskrivelserne, når det fremgår, at der skal tages udgangspunkt i den enkelte elev. I Hansens m.fl. senere udgivelser er forudsætninger og potentialer faste elementer; begrebet interesser erstattes af motiver (Hansen m.fl. 1994: 2; Hansen m.fl. 1998: 67); og begrebet behov udelades i den seneste definition, om end sidstnævnte omtales eksplicit i den efterfølgende opremsning af nøgleord i forbindelse med UVD (Hansen m.fl. 1998: 67). Desværre begrundes disse ændringer i definitionen ikke, hvorfor man blot kan gisne om årsagen hertil. Årsagen kunne være, at behov opfattes som værende indeholdt i forudsætninger og potentiale, og at motiver indkapsler mere end interesser.

Hansen m.fl. forstår forudsætninger som en "(...) selvstændig kompetence i form af viden, kunnen og handleevne. Det, en elev er i stand til her og nu, alene og uden støtte." (Hansen m.fl. 1998: 69); mens potentiale forstås som det, "(...) en elev kan yde, når der modtages støtte direkte fra læreren eller fra andre elever i en social relation præget af dialog og samarbejde" (Hansen m.fl. 1998: 69). Forudsætninger handler således om elevernes udgangspunkt, deres ståsted; mens potentialet handler om muligheder, det de kan opnå

på sigt (Hansen m.fl. 1998: 69). Potentialebegrebet er stærkt inspireret af Vygotskys (1978) begreb om zonen for nærmeste udvikling, som netop understreger det sociale elements betydning. Zonen for nærmeste udvikling udgør forskellen mellem det, som eleven kan opnå på egen hånd, det aktuelle udviklingsniveau, og det som eleven kan opnå med støtte eller i samarbejde med andre <sup>14</sup>. Det er således en forudsætning for udvikling/læring, at udfordringerne ligger inden for denne zone (Hansen m.fl. 1998: 78).

De definerer ikke på samme måde motiver eller interesser. Af den omgivende tekst fremgår det dog, at der tænkes på motivation. Endvidere pointerer de, at motiver ikke er en upåvirkelig størrelse, som enten er der, eller ikke er der. Det er noget, der kan påvirkes og udvikles. Derfor er det i forbindelse med UVD for snævert blot at tale om "at motivere eleverne, om at tage udgangspunkt i deres interesser" (Hansen m.fl. 1998: 71); der skal også arbejdes med udvikling af motivation <sup>15</sup> (Hansen m.fl. 1998: 71). Bemærk, at interesser her igen nævnes eksplicit. Deraf fremgår det, at de to begreber opfattes som værende nært beslægtede. Desuden understreger de, at motivation er afgørende for udvikling, idet et objektivi eksisterende potentiale ikke kan udnyttes, medmindre eleven er motiveret for at udnytte sine muligheder (Hansen 1993: 15; Hansen m.fl. 1998: 70-71).

Der skelnes ikke altid mellem forudsætninger og potentiale. I nogle definitioner er potentialet indeholdt i forudsætninger, dvs. at forudsætninger indbefatter såvel status quo som elevernes ikkerealiserede potentiale (se bl.a. Brodersen & Gissel 2012: 164). Afhængigt af, hvordan begreberne defineres, kan begge aspekter således være medtænkt, til trods for at potentiale ikke nævnes eksplicit (jf. eksempelvis UVMs definition ovenfor, som netop kun nævner: interesser, forudsætninger og behov).

I stedet for at nævne forudsætninger og potentialer, fremhæver Harriet m.fl., at perspektivet omfatter både kundskabs- og færdighedstilegnelse samt elevens alsidige udvikling; og de tilføjer elevernes indlevelse, engagement og erfaringer (se definitionen ovenfor).

---

<sup>14</sup> Med Vygotskys egne ord: "The distance between the actual developmental level as determined by independent through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers" (Vygotsky 1978: 86).

<sup>15</sup> Begreberne motiv og motivation anvendes synonymt hos Hansen m.fl.

Hvilke differentieringsformer, der i øvrigt tager udgangspunkt i eleven, fremgår af afsnit 2.2.3., hvorfor det ikke skal udspecificeres yderligere her.

#### **2.2.1.3. Fælles mål og individuelle mål**

Hansen m.fl. forstår fælles eller almene mål som de mål, der gør sig gældende for alle, og som er formuleret i formål, formålsparagraffer og fagplaner og som undervisningsmål. Individuelle eller specielle mål ligger derimod udover de fælles mål og er individualiserede (Hansen 1993: 3; Hansen m.fl. 1998: 71) (jf. den proaktive reaktionsform (2.1.1.)). De påpeger, at relationen mellem disse måltyper kan være problematisk, hvis der opstår uklarhed omkring målet. Det gør sig eksempelvis gældende, hvis en elev opnår specielle mål på bekostning af de almene (Hansen m.fl. 1998: 72). Måldifferentiering er ikke indeholdt i alle definitioner eller opfattelser af UVD. Således nævnes denne hverken i Harriet m.fl. (1993) eller UVMs definitioner.

I den tyske litteratur anvendes begrebsparret fundamentum og additum. Fundamentum er obligatorisk for alle, mens additum forstås som individuel selvrealisering, der tager udgangspunkt i specielle interesser eller ekstraordinær begavelse (Winkeler 1978: 45; Schittko 1984: 79; Bönsch 1995: 28; Klafki 2007: 183). I denne fremstilling forekommer skelet mellem de to tydeligere; der synes at være tale om to separate mål, hvor additum forudsætter, at fundamentum er opnået, hvorimod opnåelsen af fælles og individuelle mål principielt kan foregå parallelt.

#### **2.2.1.4. Fællesskab og individ**

I definitioner af UVD før 1990erne blev enten fællesskabet eller individet fremhævet. Hansen m.fl. anvender hhv. Reisbys (1979) og Dalins (1979) definitioner til at illustrere dette: Reisby taler om UVD som "(...) en organisationsform i en pædagogik, der er baseret på solidaritet med sin gruppe, fælles handlinger og kritisk solidaritet (...)" (Reisby 1979: 54). Mens Per Dalin skriver: "Hensikten med differensiering er å gi den enkelte elev et undervisningstilbud som i størst mulig grad gir ham (henne) vekstmuligheter" (Dalin 1979: 146). Hansen m.fl. kritiserer disse definitioner for ikke at medtænke den enkeltes



betydning for fællesskabet og omvendt: samarbejdets betydning for den enkelte (1992: 27).

Siden 1990'erne er der i litteraturen i vid udstrækning enighed om, at disse faktorer skal forenes. Opretholdelsen af fællesskabet i en klasse er en essentiel del af den differentierede undervisning; og både de fælles og individuelle mål skal opnås inden for fællesskabet (bl.a. Tomlinson 2001; 2005; 2014; Damberg 1994; EVA 2004; 2011; Kristensen 2007; Nordahl 2010; Brodersen & Gissel 2012; Krogh-Jespersen m.fl. 1998). I UVMs definition fremhæves dette aspekt sågar to gange og begrundes med, at eleverne derved forberedes til at samarbejde (jf. definitionen ovenfor). Dette er i overensstemmelse med, at Nordahl medtager aspektet i sin beskrivelse af formålet med UVD: "Hensikten med undervisningsdifferentiering vil være å fremme et godt socialt og faglig læringsudbytte hos alle elever" (Nordahl 2010: 95). Dette korrelerer endvidere med Klafkis (2007) argument imod elevdifferentiering, hvor han pointerer skolens funktion som opdragelses- og dannelsesinstans, som bedst udvikles i heterogene grupper (jf. 2.1.3.2.). Til trods herfor er der dog ikke enighed om holdningen til og forståelsen af begrebet individualisering ift. til UVD. Dette diskuteres i afsnit 2.2.5.1.

### **2.2.2. Ny UVD?**

De seneste år er der blevet lanceret flere danske begreber i relation til UVD. Bundsgaard og Rasmussen, som er centrale aktører på området, står bag hhv. udfordringsdifferentiering<sup>16</sup> og intelligent differentiering<sup>17</sup>.

Udfordringsdifferentiering skal ses som et alternativ til det, Bundsgaard betegner som en traditionel opfattelse af differentiering, som "handler om at give eleverne stof i forskellige sværhedsgrader eller ekstraopgaver til de dygtige og de dårlige" (Bundsgaard 2013: 22).

---

<sup>16</sup> Jeppe Bundsgaard har anvendt dette begreb i flere sammenhænge bl.a. i en række forelæsninger.

<sup>17</sup> For at illustrere, at begrebet i hvert fald i nogen grad har vundet indpas i den danske kontekst, skal det nævnes, at det blev anvendt i forbindelse med Teoretisk pædagogikum 2014-15 i workshop 3, som omhandlede UVD. Jens Rasmussen anvender selv begrebet i flere sammenhænge bl.a. i videoen: "Intelligent undervisningsdifferentiering. En forelæsning af Jens Rasmussen". <http://edu.au.dk/viden/video/undervisningsdifferentiering/> (sidst hentet 21.10.2019).

Han mener, at denne tilgang er problematisk, "fordi eleverne bevæger sig væk fra hinanden – eller laver noget de allerede kan eller slet ikke er klar til" (Bundsgaard 2013: 22). Sidstnævnte problematik omkring såkaldt traditionel differentiering burde ikke opstå, da UVD netop skal forsøge at udfordre alle, så de ikke laver noget, de kan eller ikke er klar til. Er der tale om kvantitativ differentiering (jf. Tomlinson afsnit 2.2.3.), hvor eleverne blot får mere af det samme i de tildelte ekstraopgaver, er det dog korrekt, som Bundsgaard bemærker, at eleverne arbejder med noget, som de allerede kan.

I stedet for traditionel differentiering foreslår Bundsgaard (2013), at eleverne arbejder med samme emne, tema eller problem. Differentieringen består i, at eleverne udfordres og støttes forskelligt, om end de arbejder med samme type opgave. Han mener, at eleverne derved følges ad samtidig med, at de lærer forskellige aspekter eller forskellige kompleksitetsniveauer. På hjemmesiden for projektet "Inklusion og undervisningsdifferentiering i digitale læringsmiljøer" (IDDL) skriver Bundsgaard:

I udfordringsdifferentiering ligger der altså en forestilling om at man 1) begynder med noget fælles, derefter 2) individuelt og i grupper arbejder for noget fælles og 3) igen samler op for i fællesskab at blive klogere og evaluere processen og produktet i dens helhed og facetter.<sup>18</sup>

Det kan diskuteres, om der er tale om noget nyt ift. 1990ernes opfattelse, hvor fællesskabet netop også fremhæves som det rum, hvori såvel individuelle som fælles mål opnås (jf. 2.2.1.4.). Fremgangsmåden kommer desuden til udtryk i flere udviklingsarbejder om UVD. Her kan eksempelvis nævnes et udviklingsarbejde udgivet af Skive Skolevæsen i 1993, hvor elever i 8. klasse skulle udarbejde en illustreret antologi med digte. Projektets trin er beskrevet i punktform nedenfor:

1. Fællesoplevelser og fællesarbejde: Fælles tur til stranden med formningslæreren, hvor de først skulle sanse og samle derefter tegne. Disse tegninger blev hængt op på en fælles opslagstavle til fælles samtale og kritik. Dette opsummeres som: "Fælles erfaringsgivende situationer med konkrete muligheder for begrebsdannelse" (Stagis 1993: 4).

---

<sup>18</sup> <http://auuc.demonstrationsskoler.dk/uvd/fase3/om-projektorienteret-undervisning---iddl-fase-iii> (sidst hentet 21.10.2019).

2. Fælles brainstorm: Derefter var der pararbejde, som indledning til skrivefasen. Her skulle eleverne skrive stikord til forskellige overskrifter med udgangspunkt i deres fælles oplevelser fra stranden. Det mundede ud i en ordliste, som udgjorde ordmassen, som deres digte kunne tage udgangspunkt i (Stagis 1993: 5).
3. Digtskrivning i par med respons i grupper over flere gange (Stagis 1993: 6).
4. Fælles slutprodukt: Når digtet var færdigt blev der valgt en passende illustration. Det var ikke nødvendigvis elevens egen.
5. Projektet blev afsluttet med en evaluering (Stagis 1993: 7).

I dette eksempel er der netop en vekselvirkning mellem fællesskab, dele af fællesskabet (grupper) og individer, og eleverne skaber noget i fællesskab, som afslutningsvis evalueres. Det er altså et eksempel på præcist det, som Bundsgaard efterspørger. Ses der blot på eksemplet og ovenstående beskrivelse af udfordringsdifferentiering, er det vanskeligt at se, hvori differentieringen består. Det er snarere en struktur eller strategi, der sikrer en kombination af fællesskab og plads til individuel udfoldelse i faser med individuelt arbejde, par- eller gruppearbejde. Bundsgaard (2013: 32) skriver dog andet stedets, at udfordringsdifferentiering består i,

at eleverne kan have forskellige mål, forskelligt indhold, bruger forskellige læremidler, forskellige relationer til hinanden og læreren, forskellige processer, forskellige metoder og forskellige krav til resultater. Eller med andre ord: der differentieres potentielt på alle faktorer på nær formål.

Dvs. han her fremhæver nogle differentieringsmuligheder, som kan kombineres med ovenstående struktur. Som det vil fremgå af næste afsnit, hvor de forskellige former for UVD præsenteres, er der dog heller ikke noget nyt heri. Det er eksakt de samme former, som tidligere er præsenteret. Det nye skulle således bestå i den struktur, som Bundsgaard ekspliciterer: Fælles – Individuelt /Par/Gruppe – Fælles. Denne opfattelse vil blive anvendt i analysen. Dvs. det undersøges, om de syv lærere anvender strukturen, og

hvorvidt de kombinerer denne med UVD.

Rasmussen lancerede begrebet intelligent differentiering i en kronik med en kritisk kommentar til udviklingen i folkeskolen. Han mener, at der de seneste år har været en tendens til at vende tilbage til niveaudeling samt inddeling efter læringsstil<sup>19</sup>, intelligensprofiler<sup>20</sup> eller lignende, til trods for at der ikke er evidens for, at dette er hensigtsmæssigt (Rasmussen 2009). I en opfølgende kronik opponerer han desuden imod den individualisering, som han mener, er trådt i stedet for klasseundervisningen (Rasmussen 2011). Han foreslår, at denne praksis opgives til fordel for det, han betegner som intelligent differentiering, hvor der differentieres med udgangspunkt i didaktiske kriterier. Han sammenligner med intelligent trafikregulering, der skifter efter omstændighederne. I undervisningssammenhæng er omstændigheder ensbetydende med faglige og sociale læringsbehov ift. de opsatte læringsmål (Rasmussen 2011). Intelligent differentiering indebærer derforuden: diagnosticering af elevernes læringsbehov samt hensigtsmæssig opfølgning på disse med en bred vifte af undervisningsmetoder; anvendelse af holddeling, når det er nødvendigt; at der afsættes mere tid til nogle elever; og slutteligt at "nogle elever arbejder med tilegnelse af viden og færdigheder, mens andre anvender den viden og de færdigheder, de allerede har tilegnet sig, til udvikling af kompetence, kreativitet og innovation" (Rasmussen 2009). I virkeligheden er der heller ikke noget nyt i denne udlægning af UVD. Disse kronikker skal dog muligvis forstås som en anmodning om, at der i praksis fokuseres ikke blot på UVD

---

<sup>19</sup> Overordnet afspejler læringsstile helheden af, hvordan eleven fungerer kognitivt, affektivt og fysiologisk, dvs. det er et udtryk for elevens personlighed (Tornberg 2000: 19). En læringsstil kan defineres som: "an individual's natural, habitual and preferred way(s) of absorbing, processing and retaining new information and skills" (Reid 1995: viii). Der er foretaget en række forsøg på at kategorisere de forskellige læringsstile. Oxford er nået frem til følgende inddeling: 1) Sensoriske præferencer: Visuel, auditiv, kinæstetisk (bevægelesorienteret) og taktil (føleorienteret). 2) Personlighedstyper: fx ekstroverte vs. introverte. 3) Ønsket grad af generalitet: globale/holistiske vs. analytiske lærere. 4) Biologiske forskelle, som omhandler biorytme fx ernæring og lokation: temperatur, lys, lyde mm (Oxford 2003: 3-7).

<sup>20</sup> Gardner (1993) satte spørgsmålstegn ved eksistensen af én universel IQ, hvorfor han udviklede en teori om de mange intelligenser. Han nåede frem til, at mennesket besidder syv intelligenser, sidenhen er der kommet en evt. to yderligere til: Den verbale/sproglige; den musikalske; den logisk-matematiske; den spatiale/visuelle; den kropslige-kinæstetiske; den intrapsykiske; den interpsykiske; den naturalistiske; og den eksistentielle intelligens.

fremfor elevdifferentiering, men på denne specifikke form for UVD i modsætning til individualisering.

Nissen m.fl. (2011) har bl.a. med inspiration fra ideen om intelligent differentiering lanceret endnu et UVD-begreb: potentialeorienteret UVD<sup>21</sup>. De mener, der er behov for en udvidelse af begrebet for, at talentudvikling sikres. Igen er min påstand, at dette begreb ikke tilføjer noget nyt, men blot skaber opmærksomhed omkring et aspekt af UVD, som de mener, bliver underkendt i praksis. De tager udgangspunkt i potentialebegrebet, som defineres ligesom Hansen m.fl. (1998, afsnit 2.2.1.). De påpeger, at potentialeorienteret UVD "handler (...) om at skabe udviklingszoner, hvor medfødt begavelse udfordres til talentudvikling, eller allerede udviklede talenter udvikles yderligere" (Nissen m.fl. 2011: 75). Derefter tilføjer de inspireret af Gagné (2009), at det, at eleven er optaget af, interesseret i eller nysgerrig omkring det, der skal læres, er medtænkt i potentialeorienteret UVD (Nissen m.fl. 2011: 75). Begge aspekter er indeholdt i Hansens m.fl. definition.

### **2.2.3. Former for UVD**

I dette afsnit forlades det overordnede definatoriske niveau, idet der ses nærmere på, hvilke parametre der mere konkret kan differentieres på. Med andre ord fremlægges, sammenlignes og diskuteres de forskellige fremstillinger af differentieringsformer. Det betyder, at der fortsat er tale om abstrakte kategorier frem for konkrete eksempler, men det er så at sige et niveau dybere end den overordnede definition af UVD. Sammenligningen foregår løbende, men anskueliggøres afslutningsvis tabellarisk. Derefter følger et opsummerende, operationaliserende afsnit, hvor der redegøres for, hvilke begreber der anvendes i analysen, og hvordan disse forstås.

Tomlinson er en af de mest citerede personer inden for dette område i den engelsksprogede litteratur. Ifølge Tomlinson (2001; 2014) er der seks forhold, der er afgørende for den differentierede undervisning. På den ene side tager hun udgangspunkt

---

<sup>21</sup> Begrebet blev bl.a. benyttet i en workshop om UVD i tysk ifm. konferencen: Konference om differentiering i tysk på CBS d. 30.1.2015.

i undervisning, hvor indhold, proces og/eller produkt kan differentieres; og på den anden side tager hun udgangspunkt i eleven, hvor der kan differentieres i henhold til parathed, interesser og læringsprofil.

Indhold er både det eleverne skal lære, dvs. det omhandler viden (fakta), forståelse (begreber og principper) og kunnen (færdigheder), og input, dvs. det, de arbejder med for at lære (læremidler). Indhold skal tænkes på på to måder ift. differentiering: 1) Tilpasning af hvad der læres, og 2) tilpasning af hvordan eleverne får adgang til det, der skal læres (Tomlinson 2001: 72; 2014: 18).

Proces handler om, hvordan eleverne arbejder med indholdet/inputtet, finder mening i det og gør det til deres eget. I skolesammenhæng kaldes dette element ofte aktiviteter (Tomlinson 2001: 79; 2014: 18).

Produkt er et udtryksmiddel, hvormed eleverne viser og udbygger, hvad de har lært. Produkt skal forstås som et større, afsluttende produkt, hvor der arbejdes med at kombinere flere elementer, som eleverne har lært over en længere periode; i modsætning til aktivitet, som ofte er kort, og hvor der fokuseres på enkelte færdigheder, begreber el.lign. (Tomlinson 2001: 85; 2014: 18).

Differentiering med udgangspunkt i parathed handler om, at der skal være overensstemmelse mellem elevens evner, færdigheder, forforståelse, holdning til skole og kognitive og metakognitive færdigheder og et indhold eller en aktivitet. Der findes en række parametre, der kan tages udgangspunkt i fx konkret vs. abstrakt; simpel vs. kompleks; struktureret vs. åben osv. (Santangelo & Tomlinson 2012: 312; Tomlinson 2001: 45-49; Tomlinson 2014: 18-19).

Interesser handler om elevernes engagement, nysgerrighed og opslugthed af det, der undervises i og måden det undervises på. Tomlinson fremhæver i den forbindelse såvel elevinteresser som -valg som værende afgørende for elevernes motivation og engagement (Tomlinson 2001: 52; 2014: 19). Tomlinson nævner således valget ifm. interesser, men synes ikke at sætte lighedstegn mellem valg og interesser, som det var tilfældet ifm. udlægningen af begreberne interesse- hhv. valgdifferentiering på

skoleformniveau (jf. afsnit 2.1.3.1.). Hun påpeger desuden – ligesom Hansen m.fl. (2.2.1.), – at læreren kan arbejde med interesser på to måder: 1) ved at tage udgangspunkt i elevernes eksisterende interesser; og 2) ved at generere nye interesser (Tomlinson 2001: 53).

Læringsprofil handler om, hvordan eleven bedst lærer. Dette involverer en række forskellige elementer. Tomlinson taler om fire overordnede kategorier, der dog overlapper hinanden: 1) Præferencer ift. læringsstile, som ifølge Tomlinson handler om forskellige miljømæssige og personlige forhold; 2) Præferencer ift. intelligenser, her tager hun udgangspunkt i Gardners (1985) teori om forskellige intelligenser<sup>20</sup>; 3) Præferencer ift. kultur; og 4) Præferencer ift. køn. I forhold til kultur og køn påpeger hun, at der kan konstateres visse mønstre, men at der dog også er stor variation indenfor disse kategorier (Santangelo & Tomlinson 2012: 312; Tomlinson 2001: 60-62; 2014: 19), dvs. læreren fx ikke blot kan gå ud fra, at alle piger hhv. drenge forholder sig på en bestemt måde, fordi der også indenfor kategorierne ”pige” og ”dreng” kan forekomme forskelle. Læringsprofil indeholder altså et bredt spektrum af mange forskellige dimensioner hos eleven. Desværre hjælper denne præcisering af læringsprofil ikke i så høj grad, fordi præciseringen indeholder begreber, som ligeledes forekommer relativt diffuse, og Tomlinson undlader at definere disse.

Udover ovenstående seks forhold er begrebsparret kvalitativ vs. kvantitativ centralt hos Tomlinson. Begreberne anvendes til at beskrive en opgaves karakter. Hvis der er tale om, at en opgave blot er en variant af en tidligere, således at eleven får flere af samme opgave, er der tale om kvantitet. Hvis en opgave derimod bygger ovenpå i forhold til foregående og dermed udfordrer eleven, er der tale om kvalitet. Hun tilføjer, at den kvantitative udgave er ineffektiv, og at den tilmed kan virke demotiverende på eleven, fordi det forekommer eleven at være en straf, at han/hun blev hurtigt færdig (Tomlinson 2001: 4).

Klafki (2007) skelner overordnet mellem to former for UVD, som ikke udelukker hinanden. Han taler på den ene side om differentiering af metoder og medier og på den anden side om differentiering af læringsmål og -indhold. Der er i læreplanen indbygget en form for begrænsning af differentieringen af læringsmål. Klafki påpeger dog, at det er utopisk at tro, at alle kan nå de samme mål, hvis blot der anvendes forskellige medier og

metoder, der er tilpasset den enkelte, hvilket betyder, at en differentiering af mål er uundgåelig (Klafki 2007: 182). Klafkis indhold, mål og medier svarer således til Tomlinsons indhold, mens metode svarer til hendes proces. Disse overordnede differentieringsformer tager altså udgangspunkt i undervisningen.

Klafki har desuden sammen med Stöcker (1976) udarbejdet et tredimensionelt skema for UVD. De enkelte dimensioner samt de underordnede elementer uddybes nedenfor.

C. Tilegnelses- hhv. handlings- niveau	B. Differentierings- aspekter	Tidsforbrug / stofmængde	Kompleksitet	Antal gennemgange	Behov for hjælp / grad af selvstændighed	Indholdsmæssige og metodiske indgangsvikler / forudgående erfaringer	Samarbejdsevne
	A. Undervisnings- Faser						
a) Konkret	I. Opgaveformulering / - udvikling						
b) Eksplicit sprogligt	II. Tilegnelsesproces						
c) Rent abstrakt	III. Rodfæstning						
	IV. Anvendelse						

**Tabel 2: Tredimensionelt skema for UVD<sup>22</sup>**

Dimension A indeholder en inddeling af undervisningsprocessen i faser, der kan differentieres inden for. Her er det afgørende spørgsmål: I hvilke faser af undervisningen kan der gennemføres UVD? (Klafki 2007: 187). De skelner mellem fire hovedfaser: 1. Opgaveformulering/ opgaveudvikling (andetsteds: introduktionsfase) (Klafki 2007: 187). 2. Tilegnelsesproces, hvor den egentlige tilegnelsesproces finder sted. 3. Rodfæstning, hvor det tilegnede rodfæstes (andetsteds: gentagelses-, øvelses- eller træningsfase). 4. Anvendelse/transfer, hvor det tilegnede anvendes i andre kontekster, idet det overføres til andre opgaveformuleringer (Klafki 2007: 189). Tomlinsons kategorier kan også opfattes som faser i undervisningen, så opgaveformulering svarer til indhold, tilegnelsesproces svarer til proces og rodfæstning og anvendelse af det indlærte

<sup>22</sup> Kilde: Oprindelig udgivet i Klafki & Stöcker 1976: 508, gengivet i Klafki 2007.



svarer til produkt. Der er altså igen tale om, at differentieringsarbejdet tager udgangspunkt i undervisningen. Desuden kan lektier tilføjes som yderligere fasekategori, idet disse som forberedelse eller efterbehandling ligeledes kan opfattes som en del af undervisningen. Lektier fremhæves sjældent i litteraturen om differentiering, om end Damberg (2013) taler om lektier som den enkleste fremgangsmåde (Damberg 2013: 448).

Dimension B indeholder forskellige former for differentiering, der tager udgangspunkt i elevernes forskelle. Det centrale spørgsmål lyder her: På hvilke punkter er det meningsfuldt eller nødvendigt at undervise eleverne differentieret? Hvilke specifikke muligheder og styrker eller svagheder har bestemte elever eller elevgrupper, der kunne påvirke deres videre læringsproces? (Klafki 2007: 187).

1. Tidsforbrug/stofmængde: der er stor forskel på, hvor meget tid de enkelte elever har behov for for at kunne løse en opgave. Dette punkt korrelerer med opgavemængden, dvs. hvor stor en opgavemængde den enkelte elev kan håndtere (Klafki 2007, 190). Dette punkt hænger desuden ofte sammen med kompleksitetsgrad (B 2) og/eller omfanget af påkrævet hjælp (B 4) og/eller om tilegnelsesniveauet er passende (dimension C) (Klafki 2007: 191).

2. Kompleksitetsgrad: der er forskel på, hvor komplekse opgaver eleverne er i stand til at løse (Klafki 2007: 191).

Kompleksitetsgrad og tidsforbrug hhv. stofmængde kan relateres til begrebsparret kvantitet/kvalitet; idet det netop handler om, at eleverne, når de bliver hurtigere færdige (jf. tidsforbrug), tildeles endnu en opgave (jf. stofmængde, kvantitet), der tilføjer noget nyt (kvalitet) fx i forhold til kompleksitet.

3. Antal gennemgange: der er forskel på, hvor ofte den enkelte elev har behov for at få gennemgået noget, før de har forstået det eller har opnået en færdighed el.lign. (Klafki 2007: 191).

4. Behov for hjælp eller graden af selvstændighed: behovet for hjælp til at fastholde motivation og koncentration samt overkomme problemer mm. varierer fra elev til elev (Klafki 2007: 191).

5. Indholdsmæssige eller metodiske indgangsvinkler eller forudgående erfaringer: Det handler på den ene side om metoder, dvs. at eleverne arbejder på forskellige måder med et emne; og på den anden side om indholdet, dvs. de arbejder med forskellige delemner inden for det samme overordnede emne. Således kan både indhold og metoder tilpasses elevernes forudgående erfaringer og deres præferencer ift. fx interesser og metode. I denne kategori er der altså indeholdt en række forskellige personlighedsdimensioner (Klafki 2007: 192) og kan sidestilles med Tomlinsons læringsprofil. Ligesom læringsprofil er kategorien uklar og uoverskuelig pga. de mange dimensioner. Forskellen ift. Tomlinsons læringsprofil er tilføjelsen af forudgående erfaringer, som gør det muligt at relatere punkt 5 til begrebet færdigheder (jf. 2.2.1.2.), idet det ligesom færdighederne handler om, hvad eleverne har lært på forhånd, hvad de kan på nuværende tidspunkt.

6. Samarbejdsevne: omhandler elevernes evne til at samarbejde (Klafki 2007: 193).

Dimension C handler om de forskellige tilegnelses- eller handlingsniveauer, læring kan finde sted på (Klafki 2007: 187). Der tales om tre abstraktionsniveauer. Det første niveau er det konkrete tilegnelseniveau, hvor eleven beskæftiger sig med konkrete ting eller billedelige repræsentanter af konkrete ting (Klafki 2007: 193). Det andet niveau er det eksplicit sproglige tilegnelsesniveau, hvor de konkrete handlinger fra det foregående niveau bliver sprogligt bearbejdet (Klafki 2007: 194). Det tredje niveau er det rent abstrakte, hvor der ikke længere er behov for støtte via konkrete ting eller sprog. Handlingerne udføres rent tankemæssigt (Klafki 2007: 194). Denne udvikling i graden af abstrakthed eksemplificeres med regning, hvor eleverne går fra at regne vha. konkrete objekter fx æbler til til sidst at regne i skriftlig form med tal og matematiske tegn (Klafki 2007: 194). Det er vanskeligt at se, hvordan denne dimension adskiller sig fra kompleksitetsgrad (B2), da øget kompleksitetsgrad netop kan bestå i øget abstraktionsniveau.

Brodersen & Gissel (2012: 154) skriver, at der kan skelnes mellem mindst fem forskellige former for didaktisk differentiering: mål, indhold, form, rammer og evaluering. I den efterfølgende gennemgang af de enkelte former fremføres der (del)elementer eller varianter af den overordnede differentieringsform, samt delvist forskellige måder disse kan differentieres på. Deres gennemgang som den står i deres tekst er anført tabellarisk nedenfor.

Mål	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fælles og individuelle undervisnings- og læringsmål</li> <li>• Måltyper ift. læringsmål: kundskabsmål (fx hvad skal eleverne vide om Ole Lund Kirkegaard), færdighedsmål (fx hvad eleverne skal lære om at analysere kompositionen i en tekst) og holdningsmål (fx hvad eleverne skal have af mulighed for at vurdere en teksts kvalitet).</li> </ul>
Indhold	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Emnets eller sagsforholdets sværhedsgrad (kompleksitet i begreber, metoder mv.) og tilgængelighed (den æstetiske præsentation, den motiverende appel og om der er mulighed for personlig stillingtagen)</li> <li>• Materialer også kaldet læremidler.</li> </ul>
Form	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aktivitetstyper: Kropslige, billedlige eller begrebsmæssige aktiviteter og repræsentationer samt kombinationen af disse ift. tilgængelighed</li> <li>• Undervisningsmønstre: fx formidlingsorienterede, øvelses- og erfaringsorienterede, problem- eller projektorienterede undervisningsmønstre</li> <li>• Organisationsformer: Klasseundervisning, gruppearbejde, pararbejde, individuelt arbejde.</li> <li>• Undervisnings- og arbejdsformer: observation og imitation, forestilling og fantasi, tolkning, forklaringer eller hypoteser mm. Inkl. lærervejledning og støtte eller stilladsering<sup>23</sup> og lærerroller (fortælleren, instruktøren, strukturskaberens mv.)</li> <li>• Tidsstruktur og tidsrytme: Fx sekvensopdeling i aktiviteter, rækkefølge og tempovariationer. Tidsrytme kan fx være præget af <i>low</i> eller <i>high speed</i>.</li> </ul>
Rammer	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Steder: Placeringer i hovedlokalet, i tilstødende lokaler eller nærliggende indendørs og steder i udendørs faciliteter</li> <li>• Mobilitet og møblement: Placeringer ift. instruktionssituationer, under gruppearbejde eller ved fremlæggelser mm.</li> <li>• Gulvet og væggene: Bevægelsesmuligheder og udsmyknings- og dekorationsmuligheder</li> <li>• Lysforhold: fx stærk /svag belysning eller fokuseret lys på en scene.</li> </ul>
Evaluering	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Resultatevaluering, procesevaluering, undervisningsevaluering og/eller metakognitiv evaluering.</li> </ul>

**Tabel 3: Fem forskellige former for didaktisk differentiering<sup>24</sup>**

<sup>23</sup> Begrebet stilladsering blev udviklet i 1970'erne af Wood, Bruner og Ross (1976) med udgangspunkt i Vygotskys teori om zonen for nærmeste udvikling (jf. afsnit 2.2.1.2.). Som begrebet indikerer skabes der et støttende stillads omkring læreren, som fjernes i takt med, at eleven udvikler sig og bliver i stand til at undvære det. Stilladset kan bestå af lærerhjælp, hjælpemidler, ekstra instrukser, hjælp fra andre elever. Det understreges, at læreren indtager en aktiv rolle i dette arbejde. Vekselvirkningen mellem lærer og støttende instans (stillads) er afgørende for succes.

<sup>24</sup> Indholdet stammer fra (Brodersen & Gissel 2012: 155-157).

Mål, indhold og form er indeholdt i både Tomlinson og Klafkis udlægninger, om end Brodersen og Gissel medtager flere detaljer i deres udlægning, idet de præciserer begrebernes betydning, ved at opliste tilhørende begreber. I visse tilfælde bidrager de til forståelse af overbegrebet, fx i tilfældet med organisationsformer. I andre tilfælde virker det blot kaotisk. Et eksempel på denne uklarhed ses under undervisnings- og arbejdsformer, hvor de forklarende begreber peger i forskellige retninger. De tilføjer bl.a. støtte hhv. stilladsering<sup>23</sup>, som korrelerer med Klafkis kategori behov for hjælp.

Derudover har de medtaget rammer og evaluering, som ikke næves hos Tomlinson og Klafki. Det er vel også snarere forudsætninger for differentiering end differentieringsformer.

Brodersen & Gissels beskrivelse begrænser sig desuden til overordnet at beskrive aspekter af undervisningen dog med to evt. tre undtagelser: For det første taler de om sværhedsgrad og tilgængelighed ifm. emne og sagsforhold under indhold og igen ifm. aktivitetstyper under form. Sværhedsgrad korrelerer med parathed og kompleksitetsgrad hos Klafki og Tomlinson, mens tilgængelighed muligvis er indeholdt i læringsprofil og indholdsmæssige og metodiske indgangsvinkler, idet der er tale om personlig opfattelse af sagsforholdet. For det andet synes tidsrytme at være relateret til eleverne, som det er tilfældet med Klafkis tidsforbrug; mens tidsstruktur har med undervisningen at gøre. For det tredje tager den ovenfornævnte tilføjelse under undervisnings- og arbejdsformer: stilladsering eller støtte ligeledes udgangspunkt i eleven.

Damberg (1994) opremser otte differentieringsformer:

- 1) Arbejdsforms- eller organisationsdifferentiering
- 2) Materialedifferentiering
- 3) Metodedifferentiering
- 4) Måldifferentiering
- 5) Tempodifferentiering
- 6) Produktdifferentiering
- 7) Interessedifferentiering
- 8) Taksonomidifferentiering (Damberg 1994: 31-32).

Han skriver indledningsvist, at der kan differentieres på mange måder, og at der her nævnes nogle områder, der med fordel kan kombineres; dette uddybes dog ikke yderligere. Han forklarer ikke, hvorfor han har valgt at præsentere netop disse områder, og han relaterer ikke de forskellige områder til hinanden. Desuden er beskrivelserne uklare, da han konsekvent undlader at definere de overordnede begreber. Eksempelvis er det uklart, hvad "eller" i "arbejdsforms- eller organisationsformer" skal indikere: Opfattes de som synonymmer, og hvis ikke hvorfor er de placeret sammen. Det er endvidere tvetydigt, hvad forskellen på arbejdsforms- eller organisationsdifferentiering og metodendifferentiering er, da han i beskrivelsen af metodendifferentiering anvender begrebet arbejdsformer:

Hvor man ved at anvende forskellige metoder (fx kreative arbejdsformer eller mere eksperimentelle metoder) giver forskellige veje til at nå målet (Damberg 1994: 31).

Det varierer desuden, hvordan og om der gives eksempler, som det er tilfældet til sidst i beskrivelsen af metodendifferentiering. Til trods for uklarhederne skal påstanden voves, at der findes korrelerende kategorier til disse otte. I tabel 4 opsummeres sammenligningen af de præsenterede differentieringsformer. Øverst er ophavsmanden hhv. ophavsmændene anført, mens deres forslag er anført under dem. De differentieringsformer, der korrelerer er placeret overfor hinanden.

<b>Tomlinson</b>	<b>Klafki</b>	<b>Brodersen &amp; Gissel</b>	<b>Damberg</b>
Indhold	Mål Indhold Medier	Indhold (materialer) Mål (fælles og individuelle mål, kundskabsmål, færdighedsmål holdningsmål)	Måldifferentiering Materialedifferentiering
Proces	Metoder /metodiske indgangsvinkler	Form (aktivitetstyper, undervisningsmønstre, organisationsformer, undervisningsformer arbejdsformer, tidsstruktur)	Metodedifferentiering Arbejdsforms- organisationsforms- differentiering
Produkt			Produktdifferentiering
			Lektier
	Tidsforbrug/ stofmængde	Tidsrytme	Tempodifferentiering
Parathed	Kompleksitet	Sværhedsgrad	Taksonomidifferentiering
	Antal gennemgange		
	Behov for hjælp/grad af selvstændighed	Stilladsering	
	Forudgående erfaringer		
Læringsprofil (læringsstile, intelligenser, kultur, køn)	Indholdsmæssig og metodiske indgangsvikler		
Interesser			Interessedifferentiering
	Samarbejde		

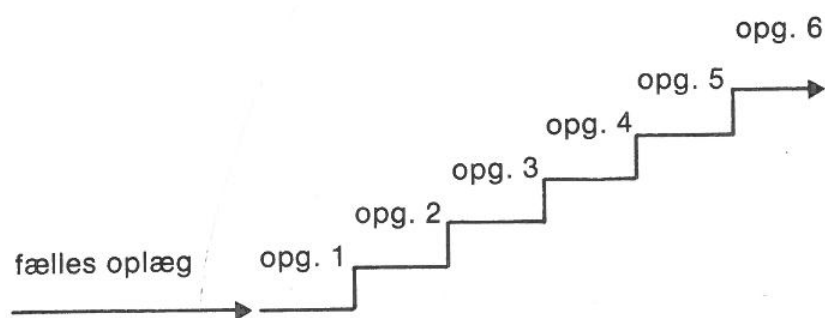
**Tabel 4: Sammenligning af differentieringsformer**

I litteraturen om UVD er det altovervejende de ovenfor anførte differentieringsformer, der går igen (se også Winkeler 1978; Ralking, Tylén & Yde 1980: 181; Petty 2009: 587; Egelund 2010b: 15). Der er altså relativ bred enighed om, hvilke aspekter der skal inddrages i en kategorisering af differentieringsformer. Valget af begreber og den præcise forståelse af disse er dog ikke altid entydig. Derfor skal det i afsnit 2.2.8. beskrives, hvordan begreberne forstås i nærværende projekt.

## 2.2.4. Modeller og strategier<sup>25</sup>

I dette afsnit bevæger vi os endnu et skridt ned af konkretiseringstigen, idet der redegøres for differentieringsstrategier og -modeller samt en enkelt metode. Da det af pladsårsager ikke var muligt at medtage alle, blev de mest gængse modeller og strategier samt dem med relevans for analysen udvalgt. Først præsenteres udvalgte differentieringsmodeller, som hovedsagligt stammer fra 1970erne, hvor differentieringskonceptet i høj grad bar præg af modificeret klasseundervisning med efterfølgende individuel opgaveløsning; hvilket vil sige, at man forsøgte at planlægge et individuelt program til hver enkelt elev (Tomlinson 2001: 2; Kristensen 2007: 184-185). Efterfølgende redegøres der for nyere strategier, som så at sige er mindre firkantede, men hvor differentieringen til gengæld ikke på samme måde er en selvfølge.

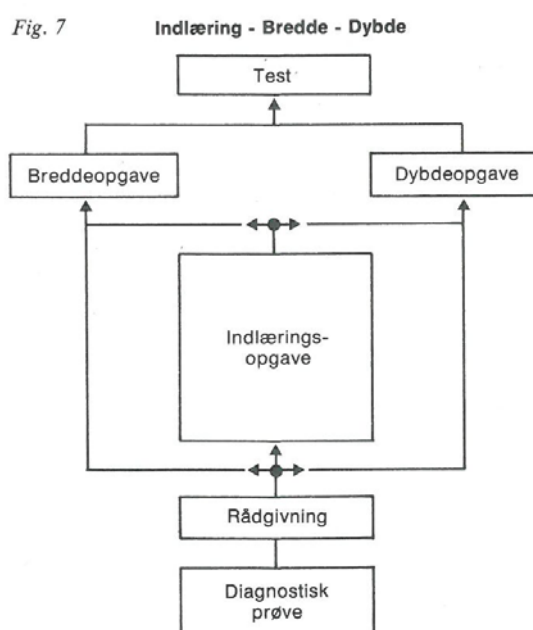
Der findes forskellige trin-modeller kaldet fx forløbsmodel eller 10-punktsplan, som overordnet beskriver de enkelte trin i et forløb med UVD fra den indledende planlægning til slutevaluering (se bl.a. Nissen 1984; Damberg 1994). Mange af de øvrige modeller tager udgangspunkt i en fælles gennemgang af (kerne)stoffet, hvorefter undervisningen differentieres på forskellig vis (Hanskov 1974: 6, 17; Roholm 1975: 36; Ralking, Tylén & Yde 1980: 183; Nissen 1984: 72; Damberg 1994: 40; Bönsch 1995: 99). For at illustrere de forskellige fremgangsmåder præsenteres nogle af de mest udbredte eksempler, herunder Rød-gul-grøn-metoden, som dog er nyere.



**Figur 2: Trappemodellen (Roholm 1975: 36)**

<sup>25</sup> Begreberne model og strategi er overtaget fra litteraturen. De forekommer dog at være meningsfulde, idet der ved modellerne er tale om deciderede fremgangsmåder for differentieringen, mens der ved strategierne snarere er tale om en ramme, som giver gode betingelser for differentieringen.

Trappe- eller dybdemodellen: Der tages udgangspunkt i et fælles oplæg, hvorefter eleverne arbejder individuelt, i par eller smågrupper med opgaver af stigende sværhedsgrad. Eleverne når så langt som tiden og deres evner tillader. Modellen kritiseres for ikke at indeholde så mange differentieringsmuligheder. Desuden er det uhensigtsmæssigt, at alle går samme vej uanset individuelle interesser og forudsætninger (jf. Tomlinsons begrebspar kvantitet-kvalitet) (Roholm 1975: 36; Ralking, Tylén & Yde 1980: 183; Nissen 1984: 72; Damberg 1994: 40).

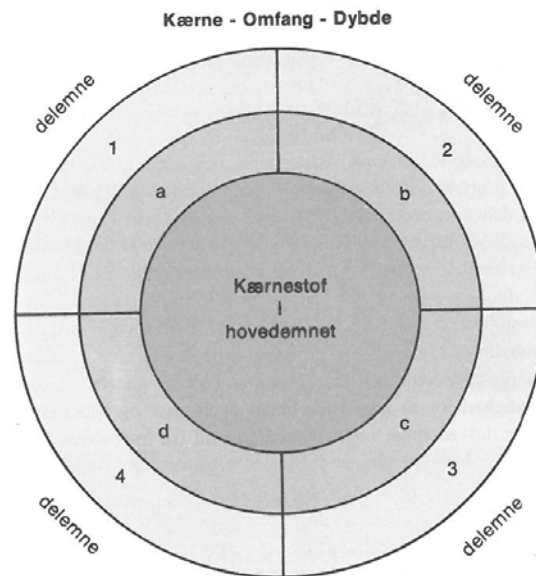


**Figur 3: Bredde-dybde-modellen (Roholm 1975: 37)**

Bredde-dybde-modellen: Der foretages som udgangspunkt en diagnostisk prøve, hvorefter eleverne i samråd med læreren beslutter, hvilket spor af tre de efterfølgende skal vælge. Det første spor indeholder indlæringsopgaver, hvor stoffet bearbejdes fra bunden; det næste spor indeholder breddeopgaver, hvor stoffet repeteres, men anvendes på en anden måde; og det sidste spor indeholder dybdeopgaver, som er sværere og kræver, at det foregående stof er lært. Som pilene indikerer, kan eleverne bevæge sig frem på forskellig vis afhængigt af progression (Roholm 1975: 37; Ralking, Tylén & Yde 1980: 186; Nissen 1984: 73). Denne tænkning om UVD som en deling af eleverne i tre niveauer går igen i flere modeller og opfattelser af UVD. Som Kristensen (2007: 180-181) skriver,



er det da også en fremgangsmåde, der forekommer overkommelig og realistisk, hvilket sandsynligvis også er årsagen til, at den fortsat praktiseres.



**Figur 4: Kerne-omfang-dybde-modellen (Roholm 1975: 37)**

Kerne-omfang-dybde-modellen også kaldet satellit- eller cirkelmodellen<sup>26</sup>: Der tages udgangspunkt i en fælles gennemgang af kærnestoffet. Derefter kan eleverne vælge at arbejde med et eller flere delemner. Dette kan foregå: Enten ved at lave omfangsopgaver, dvs. opgaver med nogenlunde samme sværhedsgrad som kærnestoffet; eller dybdeopgaver, hvor sværhedsgraden øges (Roholm 1975: 37; Ralking, Tylén & Yde 1980: 182; Nissen 1984: 74). Der findes en anden variant af modellen, hvor der kiles et niveau ind mellem omfang og dybde i form af breddeopgaver. I denne version øges sværhedsgraden ved breddeopgaverne; og ved dybdeopgaverne inddrages perspektiverende elementer (Damberg 1994: 38).

Konferencetimedmodellen: Eleverne arbejder selvstændigt i grupper med fællesøvelser, mens læreren efter et fast skema holder konference med de enkelte grupper for at kontrollere og vejlede (Ralking, Tylén & Yde 1980: 188; Damberg 1995: 43).

<sup>26</sup> Det varierer, hvordan betegnelserne staves: Kærne eller kerne, satellit eller satelit.

Differentieringen består her i vejledningen, dvs. det er afgørende, at læreren rent faktisk giver differentieret vejledning.

Dobbeltgruppemodellen: Klassen deles op i to grupper, som på skift arbejder selvstændigt og sammen med læreren. Afhængigt af, hvad læreren ønsker at fokusere på, kan de to halvdele arbejde med forskellige eller samme materialer og lave samme eller forskellige aktiviteter. Hvis læreren fx ønsker at høre de stille elever, kan arbejdet for de to halvdele være identisk; hvis læreren derimod arbejder med forskellige niveau eller læringsstile<sup>19</sup> kan materialer og aktiviteter tilpasses (Ralking, Tylén & Yde 1980: 187; Damberg 1995: 41). Klafki har opstillet en lignende model, hvor han taler om differentiering i form af varierende socialformer: Læreren arbejder med en del af klassen, mens de resterende arbejder individuelt; i par eller i grupper (Klafki 2007: 186). Differentieringen er ikke indbygget i denne model, men er afhængig af, at læreren på en eller anden måde differentierer fx ved, som det bliver foreslået, at lade eleverne arbejde med forskelligt materiale.

*Mastery learning* blev formelt foreslået af Bloom (1968), som skrev: "The essence of mastery-learning strategies is group instruction supplemented by frequent feedback and individualised corrective help as each student needs it (Bloom 1968)" *Mastery learning* handler altså om, at eleven skal have tilegnet sig en bestemt færdighed på et vist niveau, der er fastlagt på forhånd, inden eleven får tilladelse til at gå videre til det næste. Alle har således samme læringsmål, og metoden går ud på at udfylde huller (Bloom 1968; Raya & Lamp 2003b: 16; Petty 2009: 487). Der findes flere forskellige udformninger af denne fremgangsmåde (se bl.a. Nissen 1984: 69-71; Hanskov 1974: 6, 17; Petty 2009: 489).

Rød, gul, grøn: Metoden blev udviklet af en gruppe lærere på det der i dag hedder Learnmark Horsens (tidl. Horsens Handelsgymnasium) i forbindelse med et FoU-projekt<sup>27</sup> i 2003. Rød, gul og grøn er betegnelsen for tre forskellige opgaver, som har samme faglige indhold og mål. Opgaverne har forskellig struktur; eleverne får forskellig støtte eller stilladsering<sup>23</sup> fra læreren, dvs. læreren indtager forskellige roller over for eleverne; og eleverne arbejder med forskellig fysisk afstand til læreren (Svejgaard 2011:

---

<sup>27</sup> FoU står for forsøgs- og udviklingsprojekter, som hører til under Undervisningsministeriet.

3, 14; Svejgaard 2014: 91). De forskellige afstande og roller er gengivet i tabellen nedenfor.

	<b>Afstand</b>	<b>Lærerrolle</b>
<b>Grøn</b>	Klasseværelset	Mester
<b>Gul</b>	I nærheden af klasseværelset	Værkfører
<b>Rød</b>	I det åbne læringsrum	Facilitator/konsulent

**Tabel 5: Rød, gul, grøn: Afstand og lærerrolle**

Tildelingen af opgaver afhænger af elevernes erfaringer med at:

- tilegne sig et fagligt emne/stof under lærerens gennemgang/oplæg/instruktion
- anvende et gennemgået emne/stof i forbindelse med en opgave-/problemløsning
- arbejde selvstændigt med at tilegne sig viden om et nyt emne/stof
- deltage i en gruppe, når der arbejdes med en større opgave/projekt
- arbejde med en praktisk opgave, fx i et værksted (Svejgaard 2011: 17).

Dette undersøges vha. et screeningsmateriale bestående af to skemaer. Det ene skema anvendes i forbindelse med boglig undervisning, mens det andet anvendes, når eleverne arbejder med praktiske opgaver fx i et værksted; de kan dog også kombineres. Begge skemaer indeholder en række udsagn samt tre svarmuligheder til hvert udsagn (Svejgaard 2011: 17-20). Der er gengivet et eksempel i tabellen nedenfor.

	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>
<b>Når læreren gennemgår noget nyt i timerne så kan jeg</b>	- genkende og huske det meste af det, vi har arbejdet med i faget,	- have svært ved at huske det, vi tidligere har arbejdet med, men kan genkende det, når læreren eller klassekammerater fortæller om det.	- have svært ved at huske det, der er arbejdet med i faget, og jeg har svært ved at huske det, selvom læreren eller en klassekammerat fortæller om det.

**Tabel 6: Eksempel på screeningsmateriale (Svejgaard 2011: 19)**

Der er med denne fremgangsmåde således også tale om en tredeling af eleverne, som det var tilfældet i bredde-dybde-modellen.

Metoden blev præsenteret som eksempel på UVD ved Teoretisk pædagogikum 2013-2014, hvilket ifølge tidl. uddannelseschef ved teoretisk pædagogikum, Svende Claus Svendsen, betød, at modellen hurtigt spredte sig i gymnasieskolen som måden at gøre differentiering på <sup>28</sup>. Desuden blev metoden præsenteret på Gymnasieskolernes Lærerforenings efteruddannelseskursus: "Undervisningsdifferentiering – fra masterclass til gymnasiefremmede" <sup>29</sup>. Metoden synes altså at have vundet indpas i den danske gymnasieskole. Dette skyldes muligvis, at det er en lettelse for lærerne, fordi det overordnede princip konkretiseres, hvorved det er lettere at omsætte.

Der findes en lang række strategier til, hvordan UVD kan implementeres i undervisningen. Carol Ann Tomlinson (2014) fremlægger en række konkrete strategier, der fremmer en differentieret undervisning, dvs. differentieringen er ikke nødvendigvis synlig, men strategien er egnet til at inkorporere UVD. Petty (2009) har udviklet en liste med mere overordnede strategier. Et udvalg af disse er beskrevet nedenfor.

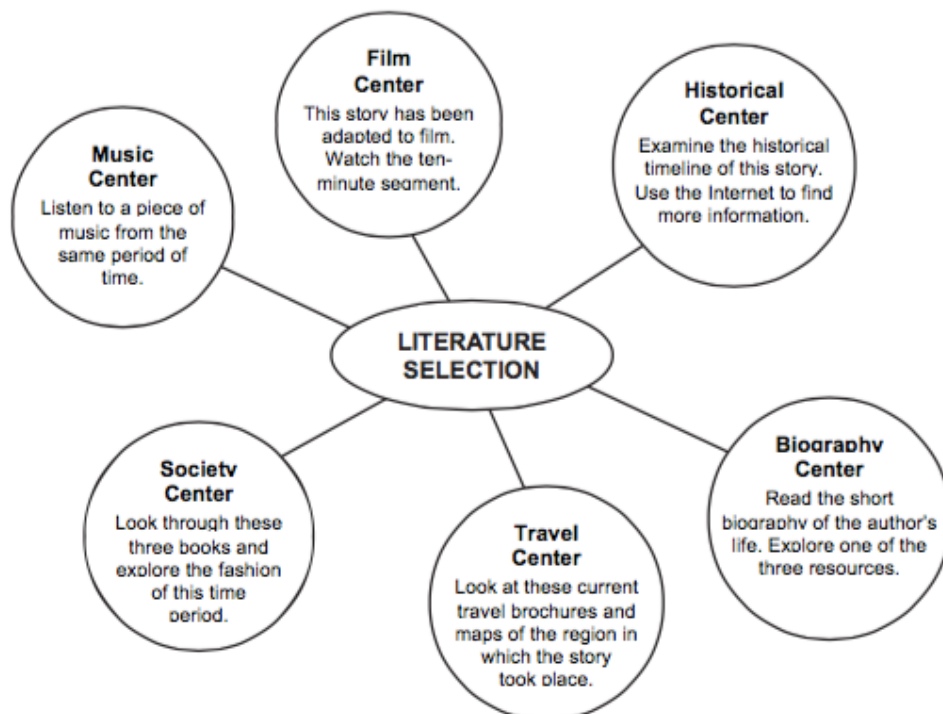
Stationslæring består af forskellige stationer i klasseværelset, hvor eleverne arbejder med forskellige opgaver samtidig. Eleverne behøver ikke nødvendigvis gå til alle stationer eller tilbringe lige lang tid ved hver station, og selv hvis alle elever kommer til alle stationer, kan opgaverne variere fra dag til dag afhængigt af, hvem der er ved stationen. Der er desuden mulighed for en kombination af lærer- og elevvalg (Tomlinson 2014: 103-104). Nedenfor er gengivet et konkret eksempel herpå fra fremmedsprogsundervisningen:

---

<sup>28</sup> Citatet stammer fra en samtale, vi havde til teoretisk pædagogikum d. 10.11.2014, hvor jeg observerede sessionen ang. UVD for at få et indblik i, hvilke informationer, der gives til gymnasielærerne. Svende Claus Svendsen er indforstået med at blive citeret.

<sup>29</sup> Kurset blev afholdt to gange: i Roskilde d. 3.12.2013, hvor undertegnede var med som observatør, og i Aarhus d. 6.3.2014.

There are six learning centers that will help you gain perspective into the piece of literature that we are reading in class. Examine the choices and visit four of the centers that interest you. Do the assigned activity for each center you choose, and fill in your self-reflection log. After everyone has completed the center activities within the time frame, you will be assigned to groups of three to discuss your findings and how this background knowledge is helping you better understand the piece of literature.



#### Self-Reflection Log

As you visit each center, respond to the following in the target language (only for the centers visited).

- **Music Center:** In three sentences describe how the music of this period sets the mood of the story. Include your impressions of the music and your reactions to the music.
- **Film Center:** In three sentences explain how this film segment helps you better understand the story. Include your observation of how that segment does or does not reflect the section you have already read.
- **Historical Center:** Identify three historical events that took place during this time period and tell how they might have impacted the author. You may include historical events such as discoveries, major events, famous people, scientific findings, etc. You may also identify other information you found on the Internet. Use a graphic organizer to represent your findings.
- **Society Center:** In three sentences describe some of the clothing items and tell how they help you visualize the setting of the story. Draw one of the clothing items that most impressed you.
- **Travel Center:** If you were to visit this region, list three places you would go to and tell how they might influence your understanding of the story.
- **Biography Center:** Select three events in the life of the author and imagine how they may have influenced this story.

Figur 4: Eksempel på stationsl ring i fremmedsprogsundervisningen (Theisen (2002))

Differentieringen i dette eksempel består således i, at eleverne selv vælger (selvdifferentiering, som det er beskrevet i afsnit 2.2.7.) fire stationer, som de ønsker at arbejde med, hvilket vil sige, at der differentieres med udgangspunkt i interesser. Der en

chance for, at der ikke blot arbejdes med eksisterende interesser, men også med generering af nye (jf. Hansen m.fl. 1998 (2.2.1.2.) og Tomlinson 2001 (2.2.3.)), fordi læreren på forhånd har fastsat det overordnede emne via den litteratur, de har læst, og stillet forskellige underemner til rådighed. Eleverne har samme tidsramme, hvilket vil sige, at de sandsynligvis vil opnå forskellige resultater, fordi de ikke arbejder i samme tempo (jf. omfangsdifferentiering relateret til tidsdifferentiering afsnit 2.2.3.). Eleverne bliver bedt om at føre logbog, som skal hjælpe dem til at reflektere over, hvad de har lært (jf. elevernes kendskab til sig selv afsnit 2.2.6.). Slutteligt skal det fremhæves, at aktiviteten starter og slutter i fællesskab, idet eleverne startede med fælles at læse en tekst, og slutter med at dele de informationer, de har opnået (jf. Bundsgaards udfordringsdifferentiering 2.2.2.). Kredsløbsstudier og centre er varianter heraf, som pga. omfangsbegrænsning ikke skal uddybes yderligere (Tomlinson 2014: 116-117 og 123-124).

Indgangsvinkler (*entry points*) er forskellige måder, at undersøge et og samme emne på. De forskellige indgangsvinkler kan ifølge Tomlinson fx tage udgangspunkt i Gardners (1985) forskellige intelligenser<sup>20</sup>. Den sprogligt intelligente kunne fx lave en fortælling om emnet; den logisk-matematiske intelligente kunne anvende tal til at forklare emnet osv. (Tomlinson 2014: 130-131).

Læringskontrakter er en aftale mellem elev og lærer, der giver eleven frihed under ansvar. Læringskontrakterne hjælper med at bevare overblikket, når eleverne arbejder med forskelligt indhold (Tomlinson 2001: 76; 2014: 139).

Elevcentret undervisning i særdeleshed gruppearbejde kan betragtes som en strategi til UVD, idet der lægges vægt på Kooperation og social læring, og eleverne har mulighed for at få indflydelse og få imødekommet personlige behov. Undertiden synes der mere eller mindre direkte at blive sat lighedstegn mellem gruppedannelse hhv. gruppearbejde og UVD (jf. bl.a. Bundsgaards udfordringsdifferentiering og eksemplet "Ved stranden" 2.2.2.). Differentieringen kan finde sted i forbindelse med gruppearbejdet eksempelvis ifm. selvdifferentiering, som det er beskrevet i afsnit jf. 2.2.7., eller den kan bestå i selve gruppedannelsen. Overordnet skelnes der ofte mellem dannelsen af enten homogene eller heterogene grupper i henhold til visse kriterier såsom niveau eller interesser.

Dannelsen af homogene grupper kan betragtes som en form for elevdifferentiering (jf. 2.1.3.), om end det foregår indenfor undervisningen. Tomlinson (2001: 3, 26) og Klafki (2007: 201) påpeger begge vigtigheden af, at grupperne er åbne og fleksible, således at stigmatisering undgås. Dannelsen af heterogene grupper kan ske på forskellig vis. Inden for CL gives der et bud på en heterogen gruppedannelse med udgangspunkt i niveau (jf. afsnit 2.2.5.2. hvor CL defineres og relateres til UVD). De heterogene grupper kan desuden dannes med udgangspunkt i rolletildeling. Dvs. eleverne tildeles forskellige opgaver eller roller. En sådan rollefordeling findes i flere CL-strukturere (jf. 2.2.5.2.).

Beck og Poulsen (2011) har lavet en typologi<sup>30</sup> over gruppedannelser. Idet de betegner det som en "typologi for undervisningsdifferentiering", mener de tilsyneladende, at disse gruppedannelser implicerer differentiering. Typologien er præsenteret i tabellen nedenfor.

---

<sup>30</sup> De betegner det som en typologi for UVD, hvilket kunne indikere, at de begrænser UVD til gruppedannelse.

Social differentiering	Princip	Social interaktion mellem eleverne	Eksempel
<b>0. Ingen differentiering</b>	Undervisningsinteraktionen opdeles slet ikke.	Alle interagerer med alle på samme niveau.	Klasseundervisning, hvor alle kan deltage ved at markere og bidrage til løsning af en fælles opgave, fx en tekstfortolkning.
<b>1. Segmentær</b>	Undervisningen opdeles i et antal segmenter med samme funktion.	Eleverne interagerer primært inden for hvert segment, der løser alle funktioner.	Klassen inddeles i grupper, der bliver sat til at løse den samme matematikopgave.
<b>2. Funktionel</b>	Undervisningen opdeles i forskellige funktioner, der udføres hver for sig af forskellige elever.	Eleverne interagerer primært inden for hver gruppe, der løser hver sin funktion/opgave.	Klassen inddeles i grupper, der løser hver sin delopgave: en gruppe skal fx lave et bevis, en anden finde eksempler.
<b>3. Hierarkisk</b>	Undervisningen niveaupdeles, så elever på forskellige niveauer deltager i hver sin undervisning.	Eleverne interagerer primært inden for hvert sit stratum og ikke på tværs.	Klassen inddeles i grupper, der arbejder på hvert sit fagligt niveau.
<b>4. Centrum-periferi</b>	Undervisningen tilrettelægges sådan, at nybegyndere og novicer sættes sammen med mestre og eksperter.	Eleverne interagerer i ekspert-novice-relationer, hvor eksperter lærer at formidle og novicer tilnærmer sig eksperter.	Klassen inddeles i heterogene grupper, sådan at hver gruppe har en fagligt dygtig, en fagligt svag og to midt imellem, og løser en opgave sammen.
<b>5. Individuel</b>	Undervisningen opdeles, så hver elev arbejder alene, evt. hjælpende andre og modtagende hjælp fra andre.	Eleverne interagerer kun i begrænset omfang og dette primært gennem en-til-en-interaktioner.	Eleverne regner løs i opgavehæfter hver for sig, men de hjælper hinanden efter behov, typisk sidekammeraten.

Tabel 7: Typologi for undervisningsdifferentiering (Beck & Paulsen 2011: 37.)



Selv skriver de:

Ofte identificeres undervisningsdifferentiering med det, at man som lærer sætter eleverne til at arbejde med opgaver og stof af forskellig sværhedsgrad, alt efter hvilke faglige niveauer de befinder sig på. Fænomenet kan imidlertid opfattes langt bredere som måder, hvorpå man i det hele taget opdeler eller differentierer sociale undervisningsprocesser (Beck & Poulsen 2011).

Det kan dog være vanskeligt at se, hvori det anderledes syn på differentiering og generelt, hvori differentieringen består. I segmentær differentiering arbejder eleverne alle med samme opgaver i grupper. Dette involverer ikke umiddelbart differentiering. I den funktionelle differentiering arbejder de med forskellige delelementer af samme projekt. Her kunne man forestille sig, at eleverne vælger/får tildelt opgaver i henhold til fx interesser, kompetencer eller lignende, dvs. der potentielt er tale om differentiering, hvor fællesskabet bibeholdes, fordi eleverne arbejder på samme projekt. Dette adskiller sig dog ikke markant fra den differentiering, der er beskrevet og illustreret i flere af de ovenfor nævnte modeller og strategier. I den hierarkiske gruppering er differentieringen entydig, idet der er tale om decideret niveaudeling med et homogent sigte, hvilket ligeledes er en velkendt differentieringsform. Differentieringen kan også erkendes i centrum-periferi-differentieringen, hvor der er tale om heterogen niveaudeling, hvor de stærke her betegnet som eksperter/mestre støtter de svage her betegnet som novicer/nybegyndere. I eksemplet uddybes det, at der tænkes i en tredeling af eleverne ud fra niveau: svage, middel og stærke. I hver gruppe skal der være en svag, to middelgode og en stærk, hvilket bl.a. kendes fra CL (2.2.5.2.). I den individuelle differentiering er det oplagt, at eleverne arbejder målrettet med egne behov, hvilket også bliver betegnet som individualisering (jf. afsnit 2.2.5.1.), men faktisk udtales dette ikke eksplicit. Der står intet sted, at eleverne arbejder med forskelligt indhold. I eksemplet "regner" eleverne "løs" i et opgavehæfte, hvilket sandsynligvis vil sige, at de arbejder i forskelligt tempo og når forskelligt omfang (jf. Klafki tempo- og omfangsdifferentiering afsnit 2.2.3.). Desuden er hæftet muligvis opbygget, så der er progression i opgavernes sværhedsgrad, i så fald ville det være en fremgangsmåde, der kunne sidestilles med den ovenfor beskrevne trappemodell.

Der findes således en række modeller og strategier, som enten implicerer eller lægger op til UVD. Problemet ved modellerne og metoden er netop, at tanken om, at UVD er et

princip – ikke en metode – (jf. 2.2.1.1.), udfordres, fordi princippet omsættes til i nogle tilfælde sågar relativt rigide metoder. Desuden er der flere af modellerne, som har et individuelt fokus, hvilket går på kompromis med hensyn til fællesskabet (jf. 2.1.1.4.). Læreren skal ved anvendelsen heraf altså være opmærksom på, at UVD er langt mere end disse modeller. Ifm. strategierne og enkelte modeller skal lærerne være sig bevidste, at differentieringen ikke er implementeret, men blot skaber gode betingelser herfor.

## **2.2.5. Begreber relateret til UVD**

Der skal i dette afsnit ses nærmere på individualisering, variation og CL og deres relation til UVD, fordi disse begreber som allerede nævnt er tæt relaterede til UVD og ofte betragtes som enten synonymmer eller varianter heraf.

### **2.2.5.1. UVD og individualisering**

Undertiden anvendes begreberne individualisering og UVD synonymt. Denne tendens synes i høj grad at gøre sig gældende i 1970erne (Kristensen 2007; Tomlinson 2001). Det er dog en sandhed med modifikationer. Også i 1970erne var meningene delte:

Begrebet kan *ofte* dække betydningen af et andet pædagogisk udtryk: individualisering... Men kun i nogen grad. Pædagogiske teoretikere, som har brugt ordet tidligt, Florander og P. E. Jensen, vil helst se undervisningsdifferentiering som et modstykke - et alternativ til elevdifferentiering... Hermed bliver undervisningsdifferentiering andet og mere end individualiseret undervisning (Larsen & Blindum 1975: 4).

Opfattelsen af UVD som individualisering blev altså allerede udfordret i 1970erne.

Hoffmann og Gottein (2011) skelner mellem UVD og individualisering. De mener, at der med UVD tænkes på tiltag i det organisatoriske og didaktiske område, som gør det muligt for læreren at reagere på den enkeltes begavelse og interesser, derunder tiltag såsom gruppedannelse, udarbejdelse af materialer med forskellige tematiske vinkler og sværhedsgrad til enkelte elever eller små homogene grupper. Derimod forstår de individualisering som de kommunikative tiltag i undervisningen, det kan fx indebære, at læreren viser medfølelse i forbindelse med et problem og tilbyder sin hjælp; læreren er villig til at lade eleven få indflydelse på undervisningsplanlægningen eller læreren er

opmærksom på, at specielt de ængstelige elever får opbygget deres selvtillid (Hoffmann & Gottein: 2011). Hoffmann og Gottein påpeger endvidere, at grænsen mellem det, som de opfatter som hhv. UVD og individualisering, er flydende, fordi bestemte individualiseringstiltag kræver didaktisk forberedelse, og fordi både UVD og individualisering stiler mod at imødekomme den enkeltes behov, således at der finder mest mulig læring sted (Hoffmann & Gottein: 2011). Hoffmann og Gottein synes således at opfatte individualisering, som den tilpasningsaktivitet, der finder sted i undervisningen, dvs. det, der af Corno og Snow betegnes som mikrotilpasning (2.2.7.). De nævner endvidere, at individualiseringen bl.a. kan indebære elevernes indflydelse på undervisningsplanlægningen. Elevindflydelse kan dog også forefindes ifm. UVD (2.2.7.).

Bl.a. Tomlinson (2001) og Brodersen & Gissel (2012) skelner ligeledes, om end de har en anden tilgang til individualisering. De opfatter individualisering som særlige undervisningsforløb, designet specielt til den enkelte elev. De mener desuden, at en sådan tilgang er uønsket, idet det modarbejder elevernes mulighed for at få fælles oplevelser og bearbejdelser. Det anerkendes dog, at individuelt arbejde med elevtilpassede opgaver, hvor eleven arbejder med opgaver afstemt efter deres forudsætninger, er nødvendigt i perioder af undervisningen (Brodersen & Gissel 2012: 152-153; Tomlinson 2001: 2-3). Samtidig pointerer bl.a. Tomlinson, at en differentieret undervisning indebærer en blanding af klasseundervisning, gruppearbejde og individuelt arbejde (Tomlinson 2001: 5). I overensstemmelse hermed opfattes individualisering ofte som en variant eller en del af UVD, om end det i den forbindelse understreges, at der også er tale om andet og mere end blot individualisering, således fx Nordahl (2010: 96):

Undervisningsdifferentiering bør altså ikke kun forstås som en individuell tilrettelegning av opplæring, men settes inn i en bredere sammenheng relatert til blant annet elevenes læringsmiljø og deres sosiale utvikling.

Binderup (2012: 28):

Undervisningsdifferentiering er ikke holddannelse, individualiseret undervisning, elevinddragelse, særlige metoder eller lejlighedsbestemt undervisning. Men disse kan sagtens fungere som væsentlige elementer i differentieret undervisning.

Rasmussen (2011):

Både klasseundervisning og individualiseret undervisning kan anvendes i et undervisningsdifferentieret klasselokale eller læringsmiljø. Men der er mange organisationsformer og måder at lede undervisningen på derimellem.

Damberg (Damberg 1994: 16) er ligeledes forbeholdende, idet han mener, at "Individualisering kan være en del af UVD, hvis det indgår i noget fælles for klassen." (se desuden også Minnig 2011: 54; Fattig & Taylor 2008: 30; Bönsch 1995: 34; Schittko 1984: 23; Hemmet & Strammer 1996: 9; Raya & Lamp 2003a: 19; Hansen 1993: 3).

Der er således bred enighed om, at der er en tæt relation mellem individualisering og UVD, og at i hvert fald midlertidig individualisering kan betragtes som UVD, men at UVD er mere end blot individualisering. Ses der bort fra Hoffmann og Gottein, synes der endvidere at være enighed om, at individualisering vil sige, at der fokuseres på hver enkelt elev, mens UVD tilgodeser alle elever på forskellig vis, uden at den enkelte elev så at sige isoleres, hvilket korresponderer med, at UVD finder sted inden for fællesskabet (jf. 2.2.1.4).

I overensstemmelse med ovenstående opfattes individualisering, dvs. individuelt arbejde med særskilt fokus på en enkelt elev, som en variant af UVD i det omfang, at den finder sted periodevist inden for undervisningen eller som lektie herunder afleveringer. Ligger det individuelle arbejde uden for den ordinære undervisningstid og ledsages af en lærer betegnes dette som supplementsdifferentiering (jf. 2.1.2), dvs. en variant af differentiering.

#### **2.2.5.2. UVD og CL**

CL (er) ikke blot en undervisningsform, der giver mulighed for differentiering, CL er i selve sit væsen et gennearbejdet bud på undervisningsdifferentiering (Kagan & Stenlev 2010: 74).

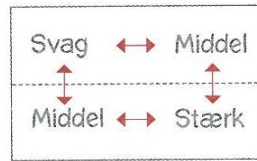
CL er ofte blevet sat i forbindelse med UVD; som det fremgår af ovenstående citat, er der sågar blevet sat lighedstegn mellem CL og UVD. Der skal her ses nærmere på sammenhængen. Først redegøres der for, hvad CL er, hvorefter det sættes i relation til UVD.

CL er opstået i sidste halvdel af det 20. århundrede. CL bygger på det socialkonstruktivistiske læringssyn og er bl.a. baseret på Vygotskys ideer om læring som social proces (Kagan & Stenlev 2010: 12). I CL er det ikke blot læreren, der betragtes som samarbejdspartner men også eleverne selv. Det betyder, at eleverne ikke skal vente på læreren (Kagan & Stenlev 2010: 13). Der er fire såkaldte SPIL-principper, der ligger til grund for CL, som alle skal være realiseret samtidig:

1. Samtidig interaktion, alle deltager aktivt i kommunikative læringsprocesser samtidigt (Kagan & Stenlev 2010: 20)
2. Positiv indbyrdes afhængighed, på den ene side har eleverne fordel af, at de andre elever klarer sig godt; på den anden side har eleverne behov for at de øvrige medvirker (Kagan & Stenlev 2010: 20)
3. Individuel ansvarlighed, når eleverne med jævne mellemrum skal redegøre for egen læring over for andre (Kagan & Stenlev 2010: 21)
4. Lige deltagelse, alle deltager lige meget og er lige meget involverede i arbejdsprocesserne (Kagan & Stenlev 2010: 21).

Der findes forskellige retninger inden for CL. Kagan har udviklet det, der kaldes den strukturelle tilgang. Fordelen ved denne tilgang er, at SPIL-principperne på forhånd er medtænkt i strukturerne, således at læreren blot skal tilføje et indhold (Kagan & Stenlev 2010: 12, 22). CL-strukturer er en form for interaktionsmønstre mellem eleverne, som oftest foregår i teams eller par. Hver struktur består af flere trin, hvori det er beskrevet, hvordan eleven træder i dialog med andre og stoffet. Strukturen fungerer som en form for stillads (Kagan & Stenlev 2010: 13). I modsætning til traditionelt gruppearbejde er der i strukturerne indbygget en tydelig rollefordeling, således at sociale mekanismer, som fx kan medføre spildtid, lavt arbejdstempo, konflikter, ulige arbejdsfordeling, sættes ud af kraft (Kagan & Stenlev 2010: 18). Der findes forskellige måder at sammensætte teams på. Det anbefales dog, at de længerevarende teams sammensættes ud fra princippet om mest mulig heterogenitet. Der tænkes hovedsageligt på heterogenitet mht. fagligt niveau, men andre forskelligheder kan også inddrages. En hensigtsmæssig sammensætning består af én elev fra den dygtigste fjerdedel af klassen, to fra midtergruppen og én fra den svageste fjerdedel. Det anbefales, at eleverne sidder, så den svageste og den stærkeste aldrig kommer til at arbejde sammen (se figur 5). Desuden påpeges det, at eleverne ikke

per definition er hverken stærke eller svage, men at de kan udvikle sig (Kagan & Stenlev 2010: 24).



**Figur 5: Heterogen gruppedannelse CL (Kagan & Stenlev 2010, 24).**

I forbindelse med kortere aktiviteter, kan grupperne også være sammensat ud fra andre principper (Kagan & Stenlev 2010: 25).

Kendskabet til eleverne er således afgørende både for CL og UVD. Måden, dette kendskab anvendes, kan dog være forskellig. Det afhænger af, hvordan UVD opfattes. I CL arbejdes der ikke med homogene grupper, og eleverne tildeles ikke forskellige materialer eller opgaver. Der tages således afstand fra det, der betegnes som "diagnosticeringskulturen", hvor eleverne bestandigt beskrives vha. nye og mere detaljerede metoder (Kagan & Stenlev 2010: 74). UVD i CL består deri, at eleverne konstant udfordres og støttes samtidig med, at de indgår i det sociale fællesskab (Kagan & Stenlev 2010: 75). Det skyldes flere forhold:

1. Læring i heterogene teams sikrer, at alle har en passende sparringspartner (Kagan & Stenlev 2010: 75).
2. SPIL-principperne sikrer, at den enkelte styrkes fagligt inden for fællesskabet, idet alle udfordres og er aktive samtidig (Kagan & Stenlev 2010: 75).
3. Læringen foregår i en dialog, hvilket betyder, at eleverne hele tiden formulerer deres viden samt får bekræftet eller korrigeret deres opfattelse (Kagan & Stenlev 2010: 75).
4. Trinene i strukturerne, der indebærer, at eleverne på skift arbejder individuelt og interagerer med forskellige elever, sikrer, at alle får støtte (Kagan & Stenlev 2010: 76).
5. Strukturerne er alsidige mht. fysiske, visuelle, kinæstetiske, kommunikative og kognitive processer, hvilket betyder, at der er noget, der tiltaler enhver elev (Kagan & Stenlev 2010: 76). I den forbindelse skal det påpeges, at Kagan har beskæftiget sig med Gardners (1993) teori om de mange intelligenser<sup>20</sup>, til trods

for at han er skeptisk overfor teoriens videnskabelige grundlag. Årsagen til, at Kagan trods skepsis har beskæftiget sig med disse, er, at han mener, at teorien kan bidrage til varieret og differentieret undervisning (Kagan & Stenlev 2010: 77).

6. Den personlige relevans opstår, fordi måden, der arbejdes på i strukturerne, medfører, at læreprocesserne opleves som personligt relevante, fordi eleven anvender sig selv (Kagan & Stenlev 2010: 76).
7. Tryghed pga. teambuilding og classbuilding (Kagan & Stenlev 2010: 76).

Derudover oparbejder CL selvstændighed hos eleverne, som betragtes som værende afgørende for UVD (jf. 2.2.7.), idet eleverne med CL-strukturerne prøver kræfter med at være ansvarlige for forskellige situationer og opgaver (jf. SPIL-princippet ang. individuel ansvarlighed). Dertil kommer, at man kan lade eleverne reflektere over egen, teamets og klassens læring (Kagan & Stenlev 2010: 78).

Der argumenteres ovenfor for, at CL er en form for UVD eller strategi for UVD. De ovenfor anførte punkters direkte relevans for UVD kan dog i nogen grad diskuteres. Sammenhængen mellem det at lære i heterogene grupper og UVD er entydig; tages der udgangspunkt i disse heterogene grupper kan der afhængigt af definitionen af UVD (jf. gruppedannelsesdiskussion i afsnit 2.2.4.) sågar sættes lighedstegn mellem CL og UVD. Fordi alle aktiveres samtidig kan SPIL-principperne bidrage til, at alle udfordres, hvilket er et af målene med UVD. Spørgsmålet er dog, om alle aktiveres på en for den enkelte meningsfuld måde, om den enkelte er i stand til at løse opgaven, således at de udvikler sig. Dette må alt andet lige afhænge af opgaven, og af om opgaven er af en sådan karakter, at den kan løses på forskellig vis afhængig af den enkelte elevs niveau, interesser, læringsstil osv.; det afgøres ikke blot af strukturen. Strukturerne skaber således gode betingelser for, at alle udfordres, og at differentiering implementeres i opgaven, men succes er ikke givet. Lignende kan siges, om punkt tre og fire, som omhandler dialog og en kombination af interaktion og individualitet, som ideelt set, skal sikre støtte og hhv. af- og bekræftelse af elevernes opfattelsers korrekthed. Dette kræver dog, at eleverne er i stand til dette; at de i sprogundervisningssammenhæng har tilstrækkelig sproglig og indholdsmæssig viden til at kunne give hinanden relevant feedback. Dertil kommer, at eleverne skal være i stand til at kunne formidle deres viden og give feedback på en

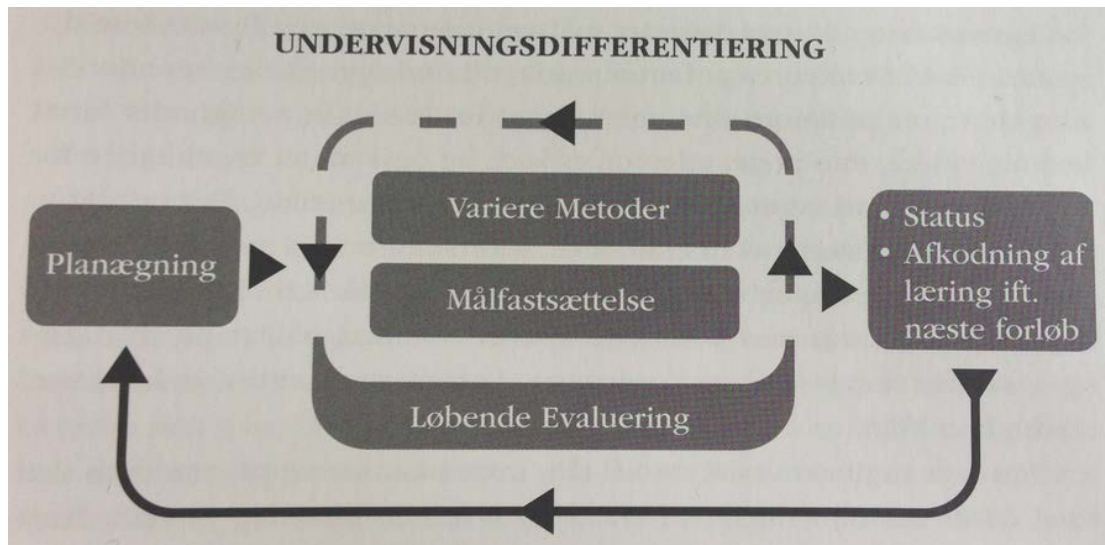
passende måde. Dette italesættes i nogen grad i punkt syv, der netop påpeger, at CL bidrager til tryghed, som også kan være et element i forhold til at kunne give og modtage feedback fra andre elever. Dette punkt fremhæves af såvel Klafki (2007: 201) som Tomlinson (2001: 21-23), der påpeger, at en god klasserumskultur er nødvendig for at kunne udføre UVD (jf. 2.2.6.). I punkt fem argumenteres der for, at strukturerne, fordi Gardners mange intelligenser<sup>20</sup> er medtænkt, bidrager til alsidighed og dermed til variation og differentiering. Spørgsmålet er, hvilken form for differentiering, der her menes. Da variation og UVD anføres separat, må det betyde, at det her betragtes som to forskellige ting. Sammenhængen afhænger da også af definitionen af UVD. Som det fremgår af afsnit 2.2.5.4. kan der argumenteres for, at variation er en form for asynkron UVD, hvorfor punkt fem har sin berettigelse, hvis variationen opfattes som en form for UVD. Punkt seks om relevans for den enkelte elev kan ses i relation til differentiering i henhold til interesser (jf. 2.2.3.), idet interesser netop kan handle om en opgaves relevans for den enkelte elev, og bidrager til motivation. Der synes således ikke at være tale om UVD, i den forstand at eleverne behandles forskelligt, da alle indtager de samme roller og arbejder med de samme opgaver. Man kan dog argumentere for, at gruppearbejdsituationen ændres markant, fordi alle har en rolle, dermed er alle hele tiden aktive og det undgås, at de dygtige eller dominerende elever påtager sig at løse opgaven alene. På den måde tages der højde for elevforskelle, selvom det er ikke ensbetydende med differentiering.

I nærværende projekt opfattes CL, SPIL-principperne, og de enkelte strukturer derfor som en undervisningsform, der skaber gode betingelser for UVD, og som kan være ensbetydende med UVD afhængigt af udførelsen, og af hvilken CL-struktur, der anvendes. Den CL, der forekommer i observationerne hhv. bliver påpeget af lærerne i interviewene, vil blive analyseret mhp. at vurdere CL-øvelsens relevans for UVD. Fordi CL ikke altid kan siges at være en form for UVD, opfattes CL som relativ perifer form for UVD.

### **2.2.5.3. UVD og variation**

Variation fremhæves som allerede nævnt ofte som en central del af UVD (bl.a. Binderup 2013: 10; Binderup 2012: 26-27; Heilesen & Nielsen 2013: 71; EVA 2011: 24, 61; Tomlinson 2001: 1, 7).





**Figur 6: Model for UVD (Binderup 2012: 26).**

Tages Binderups model for UVD i betragtning, synes variation at være et delelement af det, man kunne betegne som et undervisningsdifferentieringssystem. Dvs. variationen skal planlægges og udføres med udgangspunkt i løbende evalueringer og en såkaldt "afkodning af læring ift. næste forløb". Ud fra denne betragtning afhænger det således af, på hvilket grundlag variationen udføres, om der er tale om UVD. Brodersen og Gissel skriver:

Variation virker godt, siger man, og det ved vi, men variation alene gør det ikke. At differentiere undervisningen drejer sig om at skabe fokus for den enkelte og alle, således at „der opstår en forskel, der gør en forskel“, det vil sige en forandring i elevens læring (Brodersen & Gissel 2013: 154)

Ifølge Brodersen & Gissel synes variation således ikke at være tilstrækkeligt pga. det manglende fokus. I overensstemmelse hermed skriver Kagan og Stenlev, at:

... selve udgangspunktet for ideen om undervisningsdifferentiering er, at eleverne har forskellige behov på samme tid... (Kagan & Stenlev 2010: 74).

De mener, at variation ikke kan opfattes som UVD, fordi elevernes behov ikke tilgodeses samtidig. Med undtagelse af Kagan og Stenlev, der mener, at det er problematisk, at hensynet til den enkelte elev ikke foregår samtidig, er der således enighed om, at

variation kan opfattes som en form for UVD, hvis den bevidst tager udgangspunkt i den enkelte elev.

Variation forstås her som en perifer, asynkron eller forskudt form for differentiering, idet i hvert fald nogle elevforskelle tilgodeses mere eller mindre tilfældigt på længere sigt, fordi der anvendes forskellige undervisningsmetoder.

### **2.2.6. Differentieringens grundlag – kendskab til eleverne**

I mange beskrivelser og definitioner påpeges det eksplicit, at differentiering kræver et indgående kendskab til eleven (bl.a. Binderup 2013: 13; Krogh-Jespersen m.fl. 1998: 16; Heilesen & Nielsen 2013: 77; Binderup 2012: 20; Rasmussen 2012a: 283; Raya & Lamp 2003a: 8; Raya & Lamp 2003b: 19; Tomlinson 2001: 5; 2014: 17; Klafki 2007: 202; Lau 2010: 73). Undertiden påpeges vigtigheden af elevens kendskab til sig selv (bl.a. Krogh-Jespersen m.fl. 1998: 16; González 2003: 70; Klafki 2007: 202) og dermed vigtigheden af selvrefleksion og metakognition<sup>31</sup>. Dette hænger bl.a. sammen med den rolle eleven tildeles i den differentierede undervisning (jf. 2.2.7.). I dette afsnit ses der nærmere på, hvad dette kendskab indbefatter.

Kendskabet til eleverne kan opbygges vha. forskellige former for evaluering, hvilket Tomlinson (2005) netop påpeger som værende et uundværligt fundament for effektiv differentiering. Evaluering kan defineres som:

en systematisk vurdering af undervisning og indlæring, af pædagogiske processer og produkter samt pædagogisk relevante faktorer, som påvirker disse, med henblik på planlægning, revision, information, rådgivning og/eller kontrol (Ralking, Tylén & Yde 1980: 196).

Heraf fremgår det altså, at der ikke blot er tale om fagligt niveau men generelt ”pædagogiske relevante faktorer”. Tomlinson opstiller tre områder, der er relevante at have kendskab til: Læringsprofil; parathed; og interesser (Tomlinson 2014) (Begreberne blev defineret i 2.2.3.).

---

<sup>31</sup> Metakognition handler om menneskets bevidsthed om egne tankeprocesser. Det vil i forhold til eleven sige, at han eller hun reflekterer og egen læring og hvorvidt denne kan optimeres.

Det understreges, at evaluering ikke udelukkende skal ske ved slutningen af et projekt eller i forbindelse med et slutprodukt. Det skal foregå løbende, ikke mindst fordi eleverne hele tiden udvikler sig (Tomlinson 2001: 4; Heilesen & Nielsen 2013: 78). Endvidere handler evalueringer mere om at hjælpe eleverne med at demonstrere, hvad de ved, forstår og kan, end at kategorisere deres fejl (Tomlinson 2014: 18). Dvs. Tomlinson her plædere for et fokus på kunnen frem for fejl og mangler i differentieringsarbejdet.

Der skelnes mellem formative og summative evalueringer. Hvor formativ evaluering handler om, hvordan eleven kan videreudvikle sine kompetencer fremadrettet, er den summative evaluering en formel opsummering af resultatet af læringsprocessen. Formative evalueringer kan både bestå af formelle og uformelle evalueringsformer (Tomlinson 2014: 17). Der er opført nogle eksempler i tabellen nedenfor.

Diskussion med grupper eller fælles i klassen
Individuelle samtaler
Journalføring
Porteføljeoptegnelser
Elevarbejde
Exit cards <sup>32</sup>
Observationer
Formelle tests, prætests/indledende screening
Hjemmeopgaver
Diverse spørgeskemaer

**Tabel 8: Metoder til at lære eleven at kende (Tomlinson 2001: 4; 2014: 17)**

Selv om der i højere grad er fokus på proces i den formative evaluering, kan der også i den summative evaluering arbejdes med forskellige evalueringsformer, således at eleverne får mulighed for at udvikle sig (Tomlinson 2014: 18). Man kunne forestille sig, at der i forbindelse med karaktergivning gives mundtlig eller skriftlig feedback.

Både Klafki (Klafki 2007: 201) og Tomlinson (2001: 21-23) påpeger nødvendigheden af

---

<sup>32</sup> Eleverne tildeles ved timens slutning et kort, et exit card, hvorpå de skriver, hvad de har lært i dag.

god klasserumskultur hhv. godt læringsmiljø, for at UVD kan fungere optimalt, idet det kræver en vis åbenhed, så der kan tales om læringsbesvær og læringsprocesser. Dette må alt andet lige være afgørende for evalueringsarbejdet og den feedback, der bliver givet i forbindelse med evalueringerne.

I opbygningen af kendskabet til eleverne skal lærerne desuden være opmærksomme på faren for stereotype forestillinger om eleven. Det er bl.a. problematisk, fordi lærerforventninger kan fungere som selvopfyldende profetier (læs mere herom i Rasmussen 2016). Som det konkluderes i Danmarks Evalueringsinstituts undersøgelse af sammenhængen mellem UVD og evalueringsfaglighed er det desuden ikke tilstrækkeligt alene at evaluere, lærerne skal også vide, hvad de skal stille op med denne viden (EVA 2011: 23). Kendskabet til eleven samt evaluering er således fundamentalt for at kunne differentiere hensigtsmæssigt. Læreren skal i den forbindelse være opmærksom på at opnå et bredt og realistisk billede af eleverne og ikke mindst på, at denne viden også anvendes til at differentiere.

### **2.2.7. Differentieringens aktører – lærer- og elevroller**

UVD kan finde sted under forskellige omstændigheder. I princippet kan selv traditionel, lærercenteret frontal- eller klasseundervisning (også kaldet kateterundervisning), hvor læreren står foran klassen og underviser, differentieres om end denne undervisningsform er forbundet med visse begrænsninger for den differentierede undervisning. For at udnytte princippet fulde potentiale kræver det en elevcentreret tilgang, hvor eleverne er aktive (se bl.a. Klafki 2007: 175; Egelund 2010: 15; Tomlinson 2001: 5; 2014: 21). Tomlinson pointerer desuden, at en differentieret undervisning indebærer en blanding af klasseundervisning, gruppearbejde og individuelt arbejde. Arbejdet fælles i klassen er nødvendigt for at opnå en fælles forståelse og noget at skabe et fællesskab omkring (Tomlinson 2001: 5). Denne tankegang er i overensstemmelse med opfattelsen af nødvendigheden af såvel fællesskab som individ i den differentierede undervisning (jf. 2.2.1.4.).

I den forbindelse fremhæves det, at elevcentreret undervisning ikke er ensbetydende med, at eleverne overtager styringen, og undervisningen dermed bliver ustruktureret og

kaotisk (se bl.a. Hansen m.fl. 1998: 37-38; Tomlinson 2001: 2; Raya & Lamp 2003b: 19; Egelund 2010: 15). Forholdet mellem lærer og elever er komplementært. Læreren er lederen, men eleverne inddrages i forløbet. Lærere og elever skal i samarbejde og gennem dialog lægge planer, opstille mål, følge udviklingen, analysere succeser og fiaskoer (Hansen m.fl. 1998: 37; Krogh-Jespersen m.fl. 1998: 16; Tomlinson 2014: 21). Det delte ansvar gør det muligt for læreren at arbejde med en enkelt elev eller gruppe, mens de andre arbejder selvstændigt (Tomlinson 2001: 5).

Lærerne indtager således en mere tilbagetrukket rolle, hvor deres opgaver består i at lede, koordinere og organisere undervisningen og støtte eleven, når der er behov for det – det der på engelsk betegnes som *classroom management* (dansk: klasseledelse). Dertil hører bl.a., at læreren er ansvarlig for at opbygge et kendskab til eleverne (jf. 2.2.6.), og anvende dette kendskab i såvel planlægning af og i selve undervisningen. Lærerens differentieringsarbejde består altså på den ene side i en proaktiv planlægning, hvor der tages højde for elevernes forskellighed; og på den anden side i en tilpasning/justering i selve undervisningssituationen, hvor lærerens fleksibilitet og lydhørhed overfor eleverne er efterspurgt (bl.a. Binderup 2013: 13; Heilesen & Nielsen 2013: 72; Tomlinson 2001: 3, 5; 2014: 17). Dette betegnes også som tilpasning på hhv. mikro- og makroniveau. Makrotilpasning foregår før undervisningen og er langsigtet, mens mikrotilpasning foregår i lærer-elev-interaktionen fra moment til moment og er mere kortsigtet (Corno & Snow 1986).

Derudover er det lærerens opgave at træne eleverne i at have medbestemmelse, i at tage medansvar og i at have en reflekteret tilgang til egen læring (Tomlinson 2001: 5, 16-17; 2014: 21; Egelund 2010: 15). For at dette er muligt, skal læreren sørge for, at instruktioner og læringsmål er tydelige. Læreren skal være sig bevidst, hvorfor eleverne skal gennemføre en aktivitet, hvad målet med aktiviteten er. Hvis ikke læreren ved, hvad aktivitetens mål er, kan elevens evne inden for dette område heller ikke vurderes, og bevidst og målrettet differentiering bliver derved umulig (Tomlinson 2014: 17, 62).

Som det også fremgår af ovenstående skal eleverne indtage en aktiv rolle. De har medansvar både på fællesskabets og egne vegne (Raya & Lamp 2003a: 9; Klafki 2007; Tomlinson 2014). Klafki skriver, at eleverne skal lære at lære (Klafki 2007: 181).

Elevautonomi er således et nøgleord ift. UVD. UVD er ikke muligt, hvis ikke eleverne tager medansvar og er/bliver i stand til i hvert fald i perioder at arbejde selvstændigt.

I overensstemmelse med ovenstående beskrivelse af rollefordelingen er det ideelt set såvel læreren som eleven, der er aktører i arbejdet med UVD (Hess 2003: 51; Tomlinson 2004: 188-189). Hess (2003: 51) skelner i matematikundervisningen mellem det, han betegner som traditionel og naturlig UVD. Ved sidstnævnte er eleven aktøren; ved førstnævnte er det læreren, der træffer beslutninger på elevernes vegne: Læreren segmenterer stoffet og varierer de enkelte dele mht. sværhedsgrad, omfang mm., hvorefter de enkelte tildeles eleverne, opgaveinstruktionerne er bindende og metoderne fastlægges af læreren (Hess 2003: 51). UVD kan således være initieret og udført af både læreren og eleverne. Hess synes at præferere den naturlige differentiering, idet han udlægger traditionel differentiering som værende gammeldags, mens naturlig differentiering beskrives, som den indlysende mindre rigide måde at tage hensyn til elevernes forskelle. Denne udlægning forekommer dog undertegnede at være for rigid, da den naturlige UVD med eleven som aktør kræver, at eleverne er i stand til at varetage denne opgave, at de er tilstrækkeligt autonome (jf. 2.2.4.) og formår at arbejde selvstændigt (jf. Klafki: Differentiering i henhold til selvstændighed (2.2.3.)). Dvs. der er behov for at differentiere mellem, hvem der kan håndtere den naturlige hhv. den traditionelle differentiering.

Pga. elevautonomiens centrale rolle i denne udlægning af differentiering. Skal begrebet kort introduceres nedenfor. Fordi projektet fokuserer på differentiering i den fremmedsproglige kontekst, tager begrebsafklaringen udgangspunkt i elevautonomi i fremmedsprogsundervisningen.

#### **2.2.7.1. Elevautonomi<sup>33</sup>**

I fremmedsprogstilegnelsessammenhæng blev ideen om elevautonomi populær i 1970'erne. Holec (1981) var den første, der for alvor beskæftigede sig med emnet i denne konstellation (Lennon 2012: 19). Hans fremlægning har fortsat betydning, hvorfor der hovedsageligt tages udgangspunkt heri.

---

<sup>33</sup> Dette afsnit tager udgangspunkt i Lençons (2012) gennemgang af litteraturen om elevautonomi.

Holec skelner mellem *autonomy* og *self-directed learning*, *autonomy* er "the ability to take charge of one's own learning" (1981: 3), mens *self-directed learning* er "the desirable situation or behavior which results when this ability is available and is utilised by the learner" (1981: 3). Dvs. autonomi er en evne, der gør en person i stand til at lære på en bestemt måde nemlig selvstyret. Det er ikke en medfødt evne, men noget der tilegnes (Holec 1981: 3). Bl.a. Van Esch & St. John (2003: 15) fremhæver motivation som et vigtigt resultat af autonom læring (Lennon 2012: 22).

Der er ifølge Holec i særdeleshed to aspekter, der er afgørende for at autonomisere fremmedsproglørnere: Lørnertræning og lørnerrådgivning. Lørnertræning indebærer, at lærerne hjælper til at planlægge deres læring; at foretage selvevalueringer og at lære at lære. Lørnerrådgivning indebærer på den ene side, at lærerne motiveres; på den anden side at de bevidstgøres om sprogets natur samt, hvordan det pågældende målsprog tilegnes (Holec 1985: 184-186; Lennon 2012: 19-20). Dette kunne eksempelvis ske vha. sproglæringsstrategier<sup>34</sup>.

Lørnerne skal blive autonome inden for fem domæner; de skal selv planlægge: 1) læringsmål; 2) læringsindhold samt progression (læreplan); 3) metoder og teknikker; 4) overvågning af egen læringsproces og 5) evaluering af egne læringsresultater. Autonomi inden for disse fem domæner vil gøre læreren i stand til at tilpasse læringen til individuelle behov (Holec 1981: 3; 24; Lennon 2012: 20), hvilket med andre ord vil sige, at de bliver i stand til selv at differentiere.

Lærerne har to hovedopgaver, de skal hjælpe læreren med fremmedprogstilegnelsen og med at opnå autonomi i sprogstilegnelsesprocessen. Udfordringen for læreren er at

---

<sup>34</sup> Sproglæringsstrategier er særdeles vigtige for fremmedprogstilegnelsen (Manchón 2008: 221), hvorfor de også indtager en central placering såvel i læreplanen (4.1.) som også i CEFR (2.3.). Det kan defineres, som en handlingsplan for, hvordan et læringsmål opnås (Bimmel 2012: 4). Bimmel & Rampillons (2000) skelner mellem på den ene side de direkte (kognitive) (underinddelt i hukommelses- og sprogforbearbejdningsstrategier) og de indirekte strategier (underinddelt i strategier til at regulere egen læring; affektive strategier; sociale strategier og sprogbrugsstrategier også kaldet kommunikationsstrategier). Direkte/indirekte refererer til, hvorvidt strategierne beskæftiger sig direkte med læringsstoffet.

introducere den rette mængde støtte, dvs. støtten skal tilpasses den enkelte elev og elevgruppe; hvorefter denne støtte progressivt reduceres som lærerne gradvist bliver mere autonome (Holec 1981: 23). Det er her UVD kommer ind i billedet, fordi alle ikke befinder sig samme sted i autonomiudviklingen. Samtidig kan opnået elevautonomi skabe mulighed for differentiering af flere årsager: 1) Læreren får frigjort ressourcer, fordi (nogle) elever arbejder mere selvstændigt, hvilket på den ene side betyder, at de kan koncentrere sig om differentieringsarbejdet; og på den anden side at de får mere tid til de elever, der har behov for det; 2) Elevautonomi sætter eleverne i stand til at udføre kvalificeret selvdifferentiering.

### **2.2.8. Opsummerende operationalisering**

Der er relativ bred enighed om, hvordan UVD overordnet set defineres. Opsummerende kan man sige, at UVD handler om hensynet til den enkelte elev indenfor klassefællesskabets rammer. Dette implicerer også et hensyn til såvel de svage som de stærke elever, om end der gennem tiden har været nogle, der tilsyneladende har ment at kunne identificere et behov for øget fokus på de stærke i differentieringsarbejdet (jf. potentialeorienteret differentiering afsnit 2.2.2.). Der er tale om et princip i modsætning til en metode, hvilket implicerer, at differentieringen er gennemgribende, det er ikke noget, der udføres periodevist. Der synes endvidere med enkelte undtagelser, at være enighed om, at målet med differentiering, er, at alle bliver så dygtige som muligt, og at dette betyder, at forskellene i hvert fald i nogen grad bibeholdes. I den aktive reaktionsform (jf. afsnit 2.1.1. Weinert 1997) stiles der mod, at alle når de samme mål ad forskellige veje, hvilket vil sige, at der opnås konvergens. Men Klafki (2007) påpeger, at det er utopisk, at eleverne opnår samme mål vha. methodedifferentiering (2.2.3.). På samme vis må potentialebegrebet og opstillingen af individuelle mål (jf. afsnit 2.2.1.) alt andet lige betyde fortsat divergens.

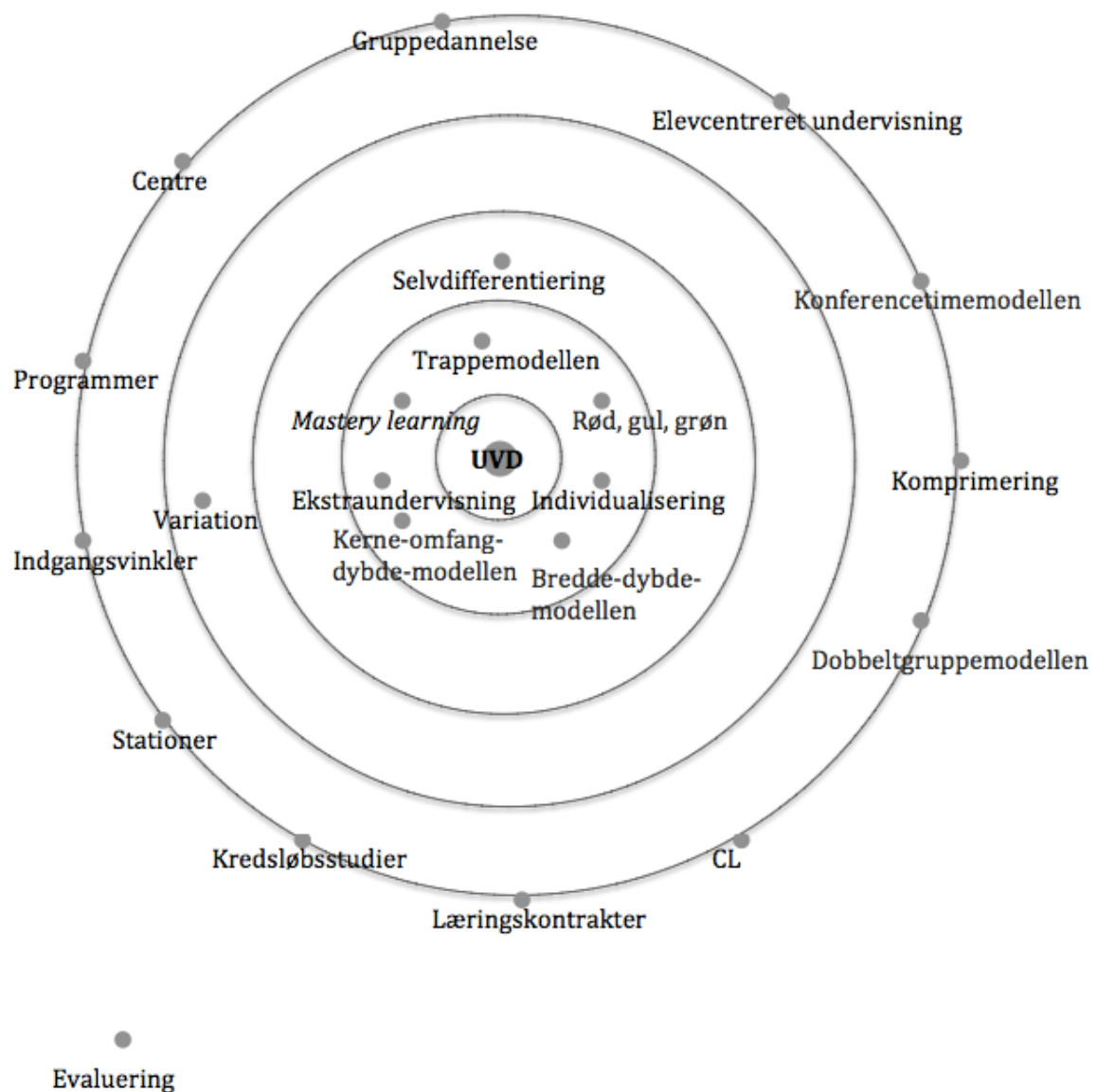
Problemet opstår ved konkretiseringen af UVD. Konkretiseres differentiering i form af en model, en metode eller en strategi (2.2.4.) herunder individualisering (2.2.5.1.), CL (2.2.5.2.), variation (2.2.5.3.) og elevcentreret undervisning (2.2.7.) er problemet enten, at differentieringen ikke er indbygget direkte, der skabes blot gode betingelser; eller lige modsat, at der er tale om en tidsbegrænset, rigid metode, hvilket betyder, at princippet



fulde potentiale ikke udnyttes.

Figur 7 nedenfor giver et overblik over de begreber, der er forbundet med UVD. Figuren er formet som en skydeskive, hvor det, der kunne betegnes som prototypisk UVD er placeret i midten. Med prototypisk UVD menes, at alle aspekter af den indledende definition overholdes. Læreren har overblikket og gennemfører bevidst og planlagt differentiering af undervisningen med udgangspunkt i sit kendskab til de enkelte elever, uden at det er på bekostning af fællesskabet. Hensynet til forskellighederne tages i større eller mindre grad i al undervisning, hvilket også vil sige, at det foregår synkront (i modsætning til asynkront, som det er tilfældet ved variation). De forskellige metoder, strategier osv. er afhængigt af deres relation til denne prototypiske UVD placeret med mere eller mindre afstand til skydeskivens midte. Dette skal ikke forstås, som om den bedste og mest effektive differentiering er placeret i midten. Anvendes og kombineres strategierne eksempelvis på en hensigtsmæssig måde, kan differentieringen være mere vellykket, end det er tilfældet med modellerne, der er placeret tættere på kernen.

Evaluering er med rette et centralt placeret emne i litteraturen om differentiering, undertiden betragtes evaluering sågar som værende en del af differentieringen (jf. Binderup 2013 og Heilesen & Nielsen 2013 afsnit 2.2.1.1. og Brodersen & Gissel 2012 afsnit 2.2.3.). Her betragtes evaluering som et uundværligt redskab til opnåelse af kendskab til eleven og til elevens opnåelse af kendskab til sig selv (jf. afsnit 2.2.6.), hvilket er en forudsætning for UVD. Evaluering betragtes altså som en forudsætning for og ikke som en del af UVD. Derfor er evaluering medtaget i figuren men placeret udenfor skydeskiven.



**Figur 7: Skydeskive: Fra kernerdifferentiering til perifer differentiering**

Det skal understreges, at figuren udgør en stationær fremstilling, hvilket på sin vis er problematisk, idet strategierne og modellerne, der er placeret yderst, i visse udførelser ville skulle placeres tættere på kernen.

Konkretiseres differentieringen vha. kategoriseringer af differentieringsformer, opstår der på den ene side et problem i forhold til en afgrænsning: hvor mange og hvilke aspekter skal medtages. Som Klafki pointerer, stiger kompleksitetsgraden – og dermed bliver kategoriseringen potentielt også vanskeligere at arbejde med i praksis – i takt med, at der tilføjes flere aspekter (Klafki 2007, 189). På den anden side opstår der et definitorisk problem. Som det fremgår af afsnit 2.2.3., er der relativ bred enighed om,

hvilke aspekter, der overordnet set medtages i kategoriseringen af UVD, om end der undertiden anvendes forskellige begreber til at beskrive samme kategori (fx tids- og tempodifferentiering). Desuden er der et definatorisk problem, idet det ofte er meget uklart, hvad kategorierne dækker over. Derfor skal det her præciseres, hvilke begreber der anvendes i analysen (kapitel 4), og hvordan disse forstås. Først redegøres der for forståelsen, derefter er der en tabellarisk oversigt (tabel 9) over alle begreberne samt et eksempel herpå fra sprogundervisningen.

I litteraturen beskrives der visse overlap mellem differentiering ift. interesser (2.2.3), motiver hhv. motivation (2.2.1.) og valg (2.1.3.1.). Dertil kommer begrebet selvdifferentiering, som Böhnel (1995) anvender ifm. valgfag på skoleformniveauet (2.1.3.2.). I analysen forsøges disse så vidt muligt afskilt. Ikke mindst fordi valg forekommer at være en mere teknisk, strukturel tilgang til differentiering – en måde at handle på – mens interesser og motivation er noget, der så at sige er iboende i eleverne.

Valgelementet indgår i det, der her betegnes som selvdifferentiering. Selvdifferentiering forstås som den differentiering, eleverne selv udfører. Selvdifferentiering kan enten være initieret af læreren, som opstiller valgmuligheder for en eller flere elever; eller af eleven, som egenhændigt tager initiativ til differentieringen. Der skelnes derfor mellem lærer- og elevinitieret selvdifferentiering. Selvdifferentiering kan desuden være planlagt på forhånd eller opstå spontant i undervisningen. Selvdifferentieringen kan kombineres med interesse, idet eleverne vælger med udgangspunkt i deres interesser, men det er ikke nødvendigvis tilfældet. Selvdifferentiering kan ligeså vel kombineres med fx niveau eller læringsstil<sup>19</sup>. Afhængigt af valgmulighederne kan udgangspunktet for selvdifferentieringen afgøres af læreren eller eleverne. Stiller læreren eksempelvis opgaver af forskellige sværhedsgrad til rådighed, har læreren afgjort, at udgangspunktet for selvdifferentieringen er niveau.

Interesse opfattes som lystbetonet optagethed af et emne. Interesse i at blive bedre hhv. interesse for faget generelt betegnes derimod som motivation. Motivation forsøges således adskilt fra interesse.

Begrebet motivation dukker i øvrigt op i den kategori, som Klafki betegner som behov for

hjælp (jf. også Brodersen og Gissel (2012) støtte eller stilladsering<sup>23</sup> afsnit 2.2.3.), idet han siger, at dette behov for hjælp bl.a. kan være relateret til elevernes motivation, koncentrationsevne, til overvindelse af et problem mm. Kategorien betegnes i nærværende projekt som støtte og kan udover de ovenfor nævnte kategorier relateres til støtte af mere emotionel karakter. Støtten kan komme fra såvel lærer som fra en klassekammerat. Der forekommer undertiden overlap med niveau, idet støtten ofte opstår i forbindelse med, at eleverne enten er svage eller opfatter sig selv som svage.

Niveau tilskrives dog også sin egen kategori. Niveaudifferentieringen handler om, at der på en eller anden vis tages hensyn til elevernes forskellige faglige niveau. Det vil desuden blive forsøgt vurderet, om der er tale om kvantitativ hhv. kvalitativ niveaudifferentiering. Dvs. om eleverne blot tildeles mere af det samme, eller om de udfordres, idet der er en kvalitativ forskel på opgaverne, de tildeles (jf. Tomlinson afsnit 2.2.3). Hansens m.fl. forudsætninger og potentiale (jf. 2.2.1.) er indeholdt i denne kategori, idet niveaudifferentieringen ideelt set ikke blot tager udgangspunkt i, hvad eleverne kan (forudsætninger), men også i, hvad læreren vurderer, de kan opnå på sigt (potentiale). Når eleverne opdeles i homogene grupper i henhold til deres niveau betegnes dette eksplicit som niveaudeling.

Tidsdifferentiering opfattes som den differentiering, der tager udgangspunkt i den problemstilling, at eleverne ikke bliver færdige samtidigt. I analysen betegnes det som håndteringen af tidsproblematikken, fordi det, lærerne gør, ikke altid entydigt kan betegnes som differentiering ift. tid.

Da det undertiden er vanskeligt at adskille indhold, mål og materialer, betragtes indholdsdifferentiering som den overordnede kategori. Differentiering af indhold forstås således som differentiering af læringsmål, materialer, opgaveformuleringer, emne og produkter.

Differentiering af metode forstås som differentiering af måden, hvorpå der arbejdes med indholdet; eleverne går så at sige forskellige veje for at nå målet. Differentieringen kan eksempelvis tage udgangspunkt i forskellige læringsstile<sup>19</sup> hos eleverne. Indholdsdifferentiering er altså relateret til det, der arbejdes med, mens

metodedifferentiering er relateret til, hvordan der arbejdes. Der vil dog ofte være overlap.

Differentieringsform	Eksempel
Lærerinitieret selvdifferentiering	Klassen arbejder med musik. Eleverne skal i grupper udarbejde et produkt om et band og en sang. Læreren spiller syv forskellige sange for eleverne, hvorefter eleverne skal vælge, hvilken sang, de ønsker at arbejde med. Læreren udtaler sig ikke om sangteksternes sværhedsgrad. Selvdifferentieringen består her i, at eleverne får forskellige valgmuligheder. Fordi læreren undlader at udtale som om sværhedsgrad, er det sandsynligt, at eleverne vælger sang med udgangspunkt i interesser.
Elevinitieret selvdifferentiering	Klassen skal lave en podcast-aflevering i tyskundervisningen, hvor de på målsproget fortæller om den bedste eller den værste rejse i deres liv. Der skal anvendes præsens. En elev henvender sig til læreren og beder om lov til at fortælle i præteritum, fordi han ønsker at give sig selv en ekstra udfordring. Eleven har dermed udført selvdifferentiering i kombination med niveau.
Interessedifferentiering (herunder også med henblik på generering af nye interesser)	I et gruppearbejde arbejder de med forskellige emner indenfor det overordnede emne DDR. Læreren ved fx, at der er en gruppe elever, der er enormt interesserede i sport. Derfor beder hun denne gruppe undersøge sportens betydning for staten herunder statens udnyttelse af sporten. På den måde kan læreren generere en interesse for DDR gennem et emne, som eleven er interesseret i. Interesse- og indholdsdifferentiering.
Differentiering i forhold til behov for støtte (overvindelse af problemer herunder problemer af emotionel karakter, motivation, koncentration, selvstændighed mm.)	En dygtig elever er usikker på sit niveau og taler med læreren herom. Læreren forsøger at overbevise eleven og dennes kvaliteter og de aftaler, at læreren skal hjælpe eleven med at være aktiv ved at spørge eleven, selv om eleven ikke rækker hånden op. Støtte kombineret med emotioner .

Kvalitativ niveaudifferentiering	Eleverne har læst en tekst hjemme. Læreren har lavet spørgsmål til teksten. Spørgsmålene er af forskellig sværhedsgrad, idet de kræver forskellig grad af analytiske og sproglige evner. De vanskeligere spørgsmål er sat i parentes. Eleverne bliver informeret herom, og skal selv vurdere, hvilke spørgsmål de besvarer. Niveau- og selvdifferentiering.
Kvantitativ niveaudifferentiering	Klassen arbejder med grammatiske indsætningsøvelser. Læreren har bedt dem lave de første 5 af 10 øvelser. De elever, der bliver hurtigere færdige, bliver bedt om at lave de resterende 5 øvelser.
Niveaudeling	Klassen opdeles i to. Denne ene halvdel arbejder med en vanskeligere og længere tekst, mens den anden gruppe arbejder med en lidt lettere og kortere tekst. Niveaudeling og indholdsdifferentiering.
Tidsdifferentiering hhv. håndtering af tidsproblematikken	<p>Eksempel 1: Nogle elever bliver hurtigt færdige med en skriftlig opgave, hvor de skal beskrive deres hverdag. Det viser sig, at de ikke har skrevet ret meget, fordi de ikke har lavet så meget. Læreren taler med dem om, at det ikke behøver være noget, de har oplevet, det behøver ikke være sandt. Dvs. læreren foretog en ændring af indhold, der gør at eleverne kan bruge tiden.</p> <p>Eksempel 2: Nogle elever bliver hurtigt færdige med en skriftlig opgave. Læreren kigger opgaven igennem og opdager, at eleverne har problemer med et grammatisk emne. Læreren viser dem, hvor de kan læse om det i grammatikbogen, og beder dem gennemgå teksten med henblik på at rette dette. De udnytter tiden til noget, der udfordrer dem. Kvalitativ niveaudifferentiering.</p>
Indholdsdifferentiering	Klassen arbejder med grammatik. De anvender en digital grammatikportal. De arbejder med forskellige grammatiske aspekter på forskellige niveauer. Indholdsdifferentiering og kvalitativ

	niveaudifferentiering.
Metodedifferentiering	Klassen arbejder med forskelle mellem Ost- og Vesttyskland i dagens Tyskland. Læreren stille en avisartikel og en film med nogenlunde samme indhold til rådighed for eleverne. De må selv bestemme, om de vælger den skriftlige eller den mundtlige kilde til informationer. Selvdifferentiering af metode.
Kønsdifferentiering	Eleverne skal to og to lave et skriftligt produkt, som opsummerer det, som de har arbejdet med indtil videre. Læreren sætter parrene sammen, så der er en dreng og en pige i hver gruppe. Læreren ønsker dermed at opnå et mere koncentreret pararbejde, fordi læreren oplever, at drengene har vanskeligt ved at koncentrere sig.

**Tabel 9: Oversigt over differentieringsformer samt eksemplificering**

Motivation tilskrives således ikke sin egen selvstændige kategori. Dermed ikke sagt, at motivation ikke spiller en rolle ift. differentiering, tværtimod. På den ene side kan UVD virke motiverende (jf. 2.2.3.), fordi eleverne føler sig imødekømt. På den anden side kan elevernes potentiale ikke udnyttes, hvis ikke eleverne er motiverede (jf. 2.2.1.).

Lærerne og eleverne kan begge være aktører i differentieringsarbejdet. Elevernes rolle består både i, at de selv kan udføre differentiering (selvdifferentiering), i at støtte andre (de har ikke blot medansvar for sig selv, men også for andre), og i at arbejde selvstændigt, således at læreren kan arbejde med en mindre gruppe. Dvs. elevautonomi er afgørende. Differentieringen som udføres af eleven betegnes også som naturlig differentiering (i modsætning) til traditionel differentiering). Lærerens rolle i differentieringsarbejdet kan altså tilsvarende være mere eller mindre dominerende. I traditionel differentiering er lærerens rolle meget dominerende, mens den i den naturlige differentiering er tilbagetrukket. Derudover skelnes der mellem mikro- og makrotilpasning. Mikrotilpasning er den differentiering, der opstår spontant i undervisningen, dvs. småjusteringer i undervisningssituationen; mens makrotilpasning er proaktiv, dvs. den planlægges på forhånd. Begreberne er opsummeret i tabel 10 nedenfor.

Betegnelse	Forklaring
Traditionel differentiering	Dominerende lærerrolle
Naturlig differentiering	Tilbagetrukket lærerrolle Kræver høj grad af elevautonomi
Makrotilpasning	Proaktiv differentiering, som er planlagt på forhånd
<u>Mikrotilpasning</u>	Spontant opståede småjusteringer i undervisningssituationen

**Tabel 10: Differentieringens aktører**

## 2.3. Den Europæiske Referenceramme for Sprog

Sprog består af en række delkompetencer, som tilsammen udgør en evne til at kunne kommunikere. På samme måde består fremmedsprogstilegnelse ikke bare af tilegnelse af sprog, men også af viden og kundskaber om kulturelle, historiske og samfundsmæssige forhold. Dette afsnits formål er at redegøre for, hvad fremmedsprogstilegnelse egentlig er for med udgangspunkt heri at opstille en form for kategorisering, som kan danne udgangspunkt for UVD specifikt i fremmedsprogsundervisningen. Denne definition vil desuden blive anvendt i analysen (kapitel 4) for derved at kunne beskrive den differentiering, der finder sted fra et fremmedsprogsundervisningsrelateret perspektiv.

Der tages udgangspunkt i den Den Fælles Europæiske Referenceramme for Sprog (CEFR)<sup>35</sup>, som beskriver, hvad en sprogbruger skal kunne for at blive i stand til at kommunikere effektivt på et fremmedsprog. CEFR beskriver desuden seks sprogfærdighedsniveauer (A1-C2), hvor A1 er det laveste, C2 det højeste niveau (UVM

---

<sup>35</sup> "Den Fælles Europæiske Referenceramme for sprog: Læring, undervisning og evaluering" er en dansk oversættelse af Europarådets publikation The Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) fra 2001. Publikationen er resultatet af et arbejde, der er foregået siden 1970'erne, med udvikling af en referenceramme, som udgør et grundlag for udarbejdelsen af retningslinjer for undervisningsplaner, læreplaner, prøver og lærebøger inden for sprogundervisning på tværs af de europæiske lande" (UVM 2019: afsnit 2).



2019b: afsnit 2). Udover denne overordnede globale skala, indeholder referencerammen en række skalerede deskriptorer til evaluering af delkompetencer på de forskellige niveauer. Det er karakteristisk for disse, at de er formuleret positivt i form af "Kan Gøre"-beskrivelser, i stedet for at der fokuseres på fejl og mangler. Årsagen til valget af CEFR som udgangspunkt for beskrivelsen af fremmedsprogstilegnelse er på den ene side, at beskrivelserne er såvel praksisorienterede som teoribaserede (UIM 2008: 39). På den anden side danner CEFR grundlag for læreplaner for fremmedsprogundervisningen i Europa, herunder også for læreplanen for tysk fortsætter B på stx (UVM 2019b: afsnit 2). I vejledningen til læreplanen påpeges det dog, at CEFR alene beskæftiger sig med sprogfærdighed, dvs. at viden, kundskaber og kultur i relation til kulturelle, historiske og samfundsmæssige forhold i tysksprogede lande ikke er medtaget (UVM 2017b, afsnit 1.2.).

Fremmedsprog bliver beskrevet med udgangspunkt i på den ene side kommunikative sprogaktiviteter, dvs. sprogets anvendelse i forskellige aktivitetstyper, og på den anden side kompetencer, der aktiveres ifm. sprogproduktion.

Sprogaktiviteter forstås i CEFR som anvendelsen af sprogbrugerens kommunikative sproglige kompetencer. Man har beskrevet de enkelte sprogaktiviteter og opstillet skalerede "Kan-Gøre"-deskriptorer for udvalgte konkretiseringer heraf. Overordnet skelnes der mellem produktive, receptive, interaktive og medierende aktiviteter, som kan være i mundtlig eller skriftlig form. Til trods for at reception og produktion er nødvendige for interaktion, er anvendelsen af begreberne i CEFR begrænset til den rolle, de spiller hver for sig (UIM 2008: 30). Dvs. begrebet reception eller produktion anvendes, når der udelukkende er tale om ét af disse aspekter. Involverer aktiviteten begge, betegnes dette som interaktion. I de medierende aktiviteter udtrykker læreren ikke egne holdninger, men fungerer som mellemmand mellem kommunikationspartnere, der ikke forstår hinanden, dvs. der er tale om tolkning og oversættelse (UIM 2008: 127). De beskrevne sprogaktiviteter samt skalerede deskriptorer, som er indeholdt i CEFR, er gengivet tabellarisk nedenfor.

<b>Kommunikative sprogaktiviteter</b>			
<b>Sprogaktivitet</b>	<b>Beskrivelse</b>	<b>Skalerede deskriptorer</b>	
P R O D U K T I V E	Mundtlige sprogproduktions- (tale-) aktiviteter (UIM 2008: 89-94).	Produktion af mundtlig tekst som modtages af én eller flere tilhørere.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Generel mundtlig produktion</li> <li>• Længere monolog: beskrive oplevelser</li> <li>• Længere monolog: fremlægge et synspunkt (f.eks. i en debat)</li> <li>• Offentlige meddelelser</li> <li>• Henvendelse til en tilhørerskare.</li> </ul>
	Skriftlige sprogproduktions- (skrive-) aktiviteter (UIM 2008: 94-97)	Produktion af skriftlig tekst, der modtages én eller flere læsere.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Generel skriftlig produktion</li> <li>• Kreativ skrivning</li> <li>• Rapporter og essays.</li> </ul>
R E C E P T I V E	Auditive receptive (lytte-) aktiviteter (UIM 2008: 100-104).	<p>Modtagelse og bearbejdning af et mundtligt input, der er produceret af én eller flere talende.</p> <p>Sprogbrugeren kan lytte med forskellige formål fx at forstå hovedindholdet.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Generel lytteforståelse</li> <li>• Forståelse af interaktion mellem modersmålstalende</li> <li>• Lytte som medlem af et live publikum</li> <li>• Lytte til bekendtgørelser og instruktioner</li> <li>• Lytte til lydmedier og optagelser.</li> </ul>
	Visuelle receptive (læse-) aktiviteter (UIM 2008: 105-109)	<p>Modtagelse og bearbejdning af skriftligt input, der består af tekster produceret af én eller flere skribenter.</p> <p>Sprogbrugeren kan læse med forskellige formål fx at forstå hovedindholdet.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Generel læseforståelse</li> <li>• Læse korrespondance</li> <li>• Læse for at orientere sig;</li> <li>• Læse for at få informationer og argumenter</li> <li>• Læse instruktioner.</li> </ul>
	Audiovisuel reception	Modtagelse og bearbejdning af et audiovisuelt input.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se tv og film</li> </ul>
I N T E R A K T I V E	Mundtlig interaktion (UIM 2008: 111-121)	Interaktion med mundtligt medium.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Generel mundtlig interaktion</li> <li>• Forstå en modersmålstalende samtalepartner</li> <li>• Samtale</li> <li>• Uformel diskussion</li> <li>• Formelle diskussioner og møder</li> <li>• Målrettet samarbejde</li> <li>• Transaktioner for at få varer og tjenesteydelser</li> <li>• Informationsudveksling</li> <li>• Interviewe og blive interviewet</li> </ul>
	Skriftlig interaktion (UIM 2008: 122-214)	Interaktion med skriftsprog som medium.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Almen skriftlig interaktion</li> <li>• Korrespondance</li> </ul>

			• Noter beskeder og skemaer
M E D I E R E N D E	Mundtlig mediering (UIM 2008: 128)	Mundtlig formidling mellem kommunikationspartner, der ikke forstår hinanden. Forskellige former for tolkning: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Simultan tolkning</li> <li>• Konsekutiv tolkning</li> <li>• Uformel tolkning</li> </ul>	Ingen deskriptorer tilgængelige.
	Skriftlig mediering (UIM 2008: 128)	Skriftlig formidling mellem kommunikationspartnere, der ikke forstår hinanden. Forskellige former for oversættelse: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Nøjagtig oversættelse</li> <li>• Litterær oversættelse</li> <li>• Opsummering af hovedpunkter</li> <li>• Omskrivning</li> </ul>	Ingen deskriptorer tilgængelige.

**Tabel 11: Kommunikative sprogaktiviteter**

Ifølge CEFR kan alle menneskelige kompetencer betragtes som aspekter af den kommunikative kompetence, idet de på den ene eller den anden måde bidrager til sprogbrugerens kommunikationsfærdigheder (UIM 2008: 146). Her skal der for at skærpe fokus på fremmedsprogstilegnelse blot refereres til de specifikt sproglige kompetencer. De kommunikative sprogkompetencer består overordnet af 1) lingvistisk kompetence, 2) sociolingvistisk kompetence og 3) pragmatisk kompetence (UIM 2008: 155).

<b>Kommunikative sprogkompetencer</b>	
<b>Kompetence</b>	<b>Definition<sup>1</sup></b>
Lingvistisk kompetence	Beherskelse af sprogets formelle system, dvs. egenskaber ved og regler for et sprog, som anvendes til at udtrykke betydning (Canale 1983: 7).
Sociolingvistisk kompetence	Forståelse og produktion af ytringer, som er i overensstemmelse med sociale og kulturelle konventioner. Dvs. tilpasning af sproget til situationer (Canale 1983: 7).
Pragmatisk kompetence	Skabelse af sproglig og logisk sammenhæng (Canale 1983: 9).

**Tabel 12: Kommunikative sprogkompetencer<sup>36</sup>**

<sup>36</sup> I CEFR har man undladt at lave overordnede kortfattede definitionerne af kompetencerne, hvorfor undertegnede har valgt at anvende Canales (1983) definitioner heraf. Det der i CEFR betegnes som pragmatisk kompetence svarer dog hos Canales til diskursiv kompetence.

Den lingvistiske beskrivelse i CEFR tager udgangspunkt i den traditionelle model, der blev anvendt til beskrivelse af de afdøde klassiske sprog. Den afviger dog herfra i de tilfælde, fænomener ligger udenfor den traditionelle beskrivelsesmodels rækkevidde (UIM 2008: 156). Beskrivelsen af den lingvistiske kompetence er gengivet tabellarisk nedenfor.

<b>Lingvistisk kompetence (UIM 2008: 155-168)</b>			
<b>Delkompetence</b>	<b>Beskrivelse</b>	<b>Elementer</b>	<b>Skalerede deskriptorer</b>
			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Generelt lingvistisk repertoire</li> </ul>
Leksikalsk kompetence	Viden om og færdighed i at anvende sprogets ordforråd	Leksikalske elementer: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Faste udtryk bestående af flere ord</li> <li>• Idiomatiske vendinger</li> <li>• Faste uanalyserede helheder</li> <li>• Andre faste vendinger</li> <li>• Faste kollokationer</li> <li>• Enkelt ord</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ordforrådsrepertoire</li> <li>• Ordforrådskontrol</li> </ul>
		Grammatiske elementer: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Artikler</li> <li>• Kvantifikatorer</li> <li>• Pronominer</li> <li>• Præpositioner</li> <li>• Hjælpeverb</li> <li>• Konjunktioner</li> <li>• Partikler</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Grammatisk korrekthed</li> </ul>
Grammatisk kompetence	Kendskab til og færdighed i at anvende et sprogs grammatiske ressourcer	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Morfologi: ords indre organisering</li> <li>• Syntaks: organiseringen af ord til sætninger</li> </ul>	
Semantisk kompetence	Bevidsthed om og beherskelse af betydningsorganiseringen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leksikalsk semantik: Ordenes betydning</li> <li>• Grammatisk semantik: Betydningen af grammatiske elementer</li> <li>• Pragmatisk semantik: Logiske relationer</li> </ul>	
Fonologisk kompetence	Viden om og færdighed i perception og produktion	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fonemer (enkeltlyd)</li> <li>• Allofoner (realisering i forskellige kontekster)</li> <li>• Ords fonetiske sammensætning</li> <li>• Prosodi</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fonologisk kontrol</li> </ul>

		(sætningsfonetik) • Intonation • Osv.	
Ortografisk kompetence	Viden om og færdighed i perception og produktion af de symboler, skrevne tekster er sammensat af	• Bogstavernes form i trykt og håndskrevet form, inkl. store og små bogstaver • Korrekt stavning inkl. sammentrukne former, • Tegnsætningstegn • Osv.	• Ortografisk beherskelse
Ortoepisk kompetence	Produktion af korrekt udtale ud fra den skrevne form	• Stavekonventioner • Ordbogsbrug • Osv.	

**Tabel 13: Lingvistisk kompetence**

Sociolingvistisk kompetence omfatter den viden og de færdigheder, der kræves for at kunne håndtere den sociale dimension (UIM 2008: 168). Der findes blot én skaleret deskriptor for den sociolingvistiske kompetence, kaldet sociolingvistisk adækvathed. Den sociolingvistiske kompetence, som de er beskrevet i CEFR, er gengivet tabellarisk nedenfor.

<b>Sociolingvistisk kompetence (UIM 2008: 168-174)</b>	
<b>Delkompetence</b>	<b>Eksemplificering</b>
Lingvistiske markører af sociale relationer	• Brug og valg af hilsner • Brug og valg af henvendelsesformer • Konventioner for turtagning • Brug og valg af eder
Høflighedskonventioner	• "Positiv" høflighed, fx vise interesse for, hvordan andre har det. • "negativ" høflighed, fx undgå ansigtstruende adfærd • U høflighed (bevidst brud på høflighedskonventionerne)
Udtryk for folkevid	• Ordsprog, • Idiomer, • Velkendte citater
Registerforskelle, her forstået som forskelle i formalitetsniveau	• Stivnet • Formelt • Neutralt • Uformelt • Familiært • Intimt
Dialekt og accent	• Regional herkomst • National oprindelse • Etnicitet • Erhvervmæssig gruppe

**Tabel 14: Sociolingvistisk kompetence**

Pragmatisk kompetence (UIM 2008: 174-184) består af tre delkompetencer: 1) Diskurskompetence, som handler om, hvordan sætninger organiseres, struktureres og arrangeres, således at de udgør sammenhængende sekvenser af sprog<sup>37</sup>; 2) Funktionel kompetence<sup>38</sup>, som handler om, hvordan budskaber anvendes til at udføre kommunikation med forskellige funktionelle formål; 3) Opbygningskompetence<sup>39</sup>, som handler om, hvordan budskaber ordnes i rækkefølge i overensstemmelse med interaktionelle og transaktionelle skabeloner (UIM 2008: 174). Lørnernes diskurskompetencer bliver i høj grad trænet i modersmålsundervisningen. I begynderundervisningen i fremmedsprog vil de diskursive kompetencer være mindre afgørende, først på de højere færdighedsniveauer fokuseres der på udviklingen af diskursive kompetencer (UIM 2008: 175).

På grundlag af disse kommunikative sprogaktiviteter samt de kommunikative sprogkompetencer og de dertilhørende deskriptorer er der blevet udviklet tre skalerede deskriptorer. Den første er den globale skala, hvori de seks færdighedsniveauer fra A1 til C2 er beskrevet (jf. indledningen) (UIM 2008: 43). Den anden er et selvevalueringskema, hvor de seks færdighedsniveauer beskrives med udgangspunkt i de fire færdigheder: lytte, læse, tale og skrive. Talefærdigheden er endvidere inddelt i mundtlig interaktion og mundtlig produktion (UIM 2008: 45). Den tredje og sidste deskriptor beskriver fem forskellige kvalitative aspekter af mundtlig sprogproduktion på de seks forskellige færdighedsniveauer: Omfang, korrekthed, *fluency*, interaktion og sammenhæng (UIM 2008: 49-51). De fem kategorier: omfang, korrekthed, *fluency*, interaktion og sammenhæng defineres ikke i CEFR. Nedenstående definitioner er derfor udledt af beskrivelserne af de forskellige niveauer (A1-C2).

---

<sup>37</sup> Dertil hører de fire deskriptorer: 1) Fleksibilitet; 2) Turtagning; 3) Tematisk udvikling; 4) Kohærens og kohæsion (UIM 2008: 176-178).

<sup>38</sup> Der er udviklet deskriptorer for faktorer, som er afgørende for sprogbrugerens funktionelle succes: 1) Mundtligt flydende sprog og 2) Propositionel præcision (UIM 2008: 182-184).

<sup>39</sup> Der er ikke ingen deskriptorer tilgængelige.

<b>Kvalitative aspekter af mundtlig sprogbrug</b>	
<b>Aspekt</b>	<b>Beskrivelse</b>
Omfang	Evne til at udtrykke sig indenfor forskellige tematiske kategorier med forskellige kommunikative opgaver og formål. Kompetence: Leksikalsk.
Korrekthed	Evne til at kommunikere grammatisk korrekthed. Kompetence: Grammatisk.
Fluency	Evne til at kunne tale flydende uden at holde pauser, dvs. tale i et vist tempo og til at kunne reagere spontant. Kompetencer: Grammatisk og leksikalsk
Interaktion	Evne til at kunne føre en samtale, dvs. på den ene side at forstå, hvad der bliver sagt, og på den anden side kunne reagere adækvat, dvs. give et passende svar på et passende tidspunkt. Kompetence: Sociolingvistik.
Sammenhæng	Evne til at skabe kohæsion og kohærens. Kompetence: Pragmatisk.

**Tabel 15: Kvalitative aspekter af mundtlig sprogbrug**

I CEFR er disse aspekter begrænset til de produktive (tale-)aktiviteter, hvilket dog kan undre, idet der efter undertegnedes opfattelse ikke står noget i vejen for også at anvende disse til vurdering af de produktive (skrive-) aktiviteter. Umiddelbart kunne *fluency* forekomme udelukkende at være relevant for det talte sprog, men evnen til at udtrykke sig spontant og i et vist tempo (uden brug af ordbog), kan i ligeså høj grad være relevant på skrift. Afhængigt af kommunikationsmediet kan den skriftlige korrespondance og behovet for spontanitet sågar være meget lig den mundtlige, tænk eksempelvis på chat- og e-mail-korrespondancer. Anvendes aspekterne i den skriftlige kontekst skal den ortografiske kompetence dog tilføjes ved aspektet korrekthed.

### **2.3.1. Opsummering**

Fremmedsprog kan således beskrives globalt på seks forskellige færdighedsniveauer fra A1 til C2 dertil hører et selvevalueringskema. En mere detaljeret beskrivelse af fremmedsprog kan tage udgangspunkt i sprogaktiviteter, som på den ene side kan beskrives som værende receptive (forståelse), produktive, interaktive eller medierende og på den anden side som mundtlige, skriftlige, auditive (lytte), visuelle (læse) eller audiovisuelle. Disse aktiviteter kan kombineres med en beskrivelse af de tre kommunikative sprogkompetencer: Lingvistisk, sociolingvistisk og pragmatisk

kompetence. Derudover kan de produktive/interaktive sprogproduktionsaktiviteter beskrives vha. fem aspekter: omfang, korrekthed, *fluency*, interaktion og sammenhæng. Herudover skal de ikkesproglige aspekter: viden og kundskaber om kulturelle, historiske og samfundsmæssige forhold i tysksprogede lande tilføjes til CEFRs beskrivelse. Dette er opsummeret i to tabeller nedenfor. I den ene tabel 16.1. er tabellen tredelt og der gives blot et overordnet overblik over de tre mulige måder at tilgå fremmedsproget. I tabel 16.2. vises kombinationsmuligheder, dvs. de elementer, der er opstillet overfor hinanden, kan kombineres. Der er så at sige lavet blokke af delkompetencer, der kan kombineres med de forskellige sprogaktiviteter, samt de kvalitative aspekter, som disse kan vurderes ud fra. Sociolingvistisk og pragmatisk kompetence kan kombineres med de øvrige kompetencer og afhængigt af færdighedsniveau vil der kunne inddrages forskellige aspekter af disse kompetencer. Fordi sociolingvistik og pragmatisk kompetence kræver et vist færdighedsniveau, for at alle aspekter kan inkluderes, ville det være oplagt at have fokus på disse kompetencer ifm. differentiering mht. de stærkeste elever (talentpleje). Som nævnt indledningsvist mangler de ikke-sproglige aspekter, hvorfor disse er opført nederst i tabellen.

Sprogaktiviteter		Sprogkompetencer			Kvalitative aspekter af mundtlig sprogbrug
		Lingvistiske kompetencer	Sociolingvistiske kompetencer	Pragmatisk kompetence	
Produktive	Mundtlige (tale)	Leksikalsk (ordforråd)	Lingvistiske markører af sociale relationer	Diskurskompetence	Omfang
	Skriftlige (skrive)	Grammatisk	Høfligheds-konventioner	Funktionel kompetence	Korrekthed
	Strategier	Semantisk	Udtryk for folkevid		Fluency
Receptive	Auditiv (lytte)	Fonologisk	Formalitetensniveau		Interaktion
	Visuelle (læse)	Ortografisk	Dialekt og accent		Sammenhæng
	Audiovisuelle (lytte og læse)	Ortoepisk			
	Strategier				
Interaktive	Mundtlig				
	Skriftlig				
	Strategier				
Medierende	Mundtlig				
	Skriftlig				
<b>Viden og kundskaber om kulturelle, historiske og samfundsmæssige forhold</b>					

**Tabel 16.1. Fremmedsprog<sup>40</sup>**

<sup>40</sup> Da det ikke specificeres, hvad der menes med opbygningskompetence medtages denne ikke.



<b>Fremmedsprog</b>							
<b>Sprogaktiviteter</b>		<b>Sprogkompetencer</b>			<b>Kvalitative aspekter</b>		
		<b>Lingvistisk kompetence</b>	<b>Sociolingvistiske kompetencer</b>	<b>Pragmatisk kompetence</b>			
Produktive	Mundtlige (tale)	Fonologisk Grammatisk Leksikalsk Semantisk  Ortografisk og ortoepisk ved højtlesning	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lingvistiske markører af sociale relationer</li> <li>• Høfligheds-konventioner</li> <li>• Udtryk for folkevid</li> <li>• Formalitets-niveau</li> <li>• Dialekt og accent</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diskurs-kompetence</li> <li>• Funktionel kompetence</li> </ul>	Omfang Korrekthed Fluency Sammenhæng		
	Skriftlige (skrive)	Grammatisk Leksikalsk Semantisk Ortografisk			Omfang Korrekthed Fluency Sammenhæng		
Receptive (forståelse)	Auditiv (lytte)	Fonologisk Leksikalsk Semantisk			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Høfligheds-konventioner</li> <li>• Udtryk for folkevid</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diskurs-kompetence</li> <li>• Funktionel kompetence</li> </ul>	
	Visuelle (læse)	Leksikalsk Semantisk Ortografisk					
	Audiovisuelle (lytte og læse)	Fonologisk Leksikalsk Grammatisk Semantisk Ortografisk					
Interaktive	Mundtlig (lytte og tale)	Fonologisk Grammatisk Leksikalsk Semantisk  Ortografisk og ortoepisk ved højtlesning			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formalitets-niveau</li> <li>• Dialekt og accent</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diskurs-kompetence</li> <li>• Funktionel kompetence</li> </ul>	Omfang Korrekthed Fluency Interaktion Sammenhæng
	Skriftlig (læse og lytte)	Grammatisk Leksikalsk Semantisk Ortografisk					Omfang Korrekthed Fluency Interaktion Sammenhæng
Medierende	Mundtlig	Grammatik Leksikalsk Semantisk Fonologisk			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formalitets-niveau</li> <li>• Dialekt og accent</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diskurs-kompetence</li> <li>• Funktionel kompetence</li> </ul>	
	Skriftlig	Grammatisk Leksikalsk Semantisk Ortografisk					
<b>Viden og kundskaber om kulturelle, historiske og samfundsmæssige forhold</b>							

**Tabel 16.2.: Fremmedsprog: Oversigt med kombinationsmuligheder<sup>39</sup>**

Differentieringen kan foregå indenfor ét aspekt/én kompetence/én aktivitet, dvs. der arbejdes med et aspekt/en kompetence/en aktivitet og indenfor dette/denne differentieres der fx mht. niveau; eller på tværs af aspekter/kompetencer/aktiviteter, dvs. eleverne arbejder med forskellige ting afhængigt af behov.

## 2.4. Lærerkognition

I dette afsnit zoomes der ind på lærerkognitionsforskningen. Lærerkognition og frem for alt de dertilhørende begreber *beliefs* og *knowledge* defineres, hvorefter der redegøres for nærværende studies placering indenfor lærerkognitionsforskningen. Dvs. aktiviteter indenfor fremmedsprogsundervisningen og UVD ridses kort op.

Lærerkognition er et paraplybegreb, som dækker over "the unobservable cognitive dimension of teaching – what teachers know, believe, and think" (Borg 2003: 81). Dvs. lærerkognitionsforskning handler om at finde ud af, hvad der foregår indeni lærerens hoved, til trods for at dette ikke er umiddelbart observerbart. I ovenstående citat konkretiseres kognition med begreberne *know*, *belive* og *think*. I litteraturen forsøges fænomenet lærerkognition dog også indkapslet ved en række andre begreber såsom *(personal) theories* ((personlige) teorier), *attitudes* (holdning), *images* (billeder), *assumptions* (antagelser), *metaphors* (metaforer), *conceptions* (forestillinger), *values* (værdier), *opinions* (holdninger), *perspectives* (perspektiver), *views* (opfattelser) og *perceptions* (opfattelser) (Borg 2003: 82; Civitiollo, Eddie & Molenaar 2016; Pajares 1992: 309; Roiha 2014; Santangelo & Tomlinson 2012; Skott 2015: 18)). Disse begreber anvendes ofte synonymt med det, som Borg (2003) betegner som *beliefs*. Hyppigt undlader forfatterne dog at definere begreberne, hvilket muligvis hænger sammen med såvel det terminologiske virvar og det definatoriske problem, der er forbundet med begreberne. Gennem tiden er der nemlig foretaget utalige forsøg på at definere frem for alt begreberne viden (*knowledge*) og indstilling (*belief*) og ikke mindst at afklare den indbyrdes relation mellem disse begreber. Til trods for disse mange forsøg er der endnu ikke opnået konsensus om en definition (Skott 2015: 17; 18; 19). Ikke desto mindre synes der ifølge Skott (2015: 18) at være tilstrækkelig konsensus omkring begrebets kerne til, at forskning indenfor området er meningsfuldt. Til denne kerne hører fire nøgleaspekter:

1) Generelt anvendes *beliefs* til at beskrive individuelle mentale konstruktioner, som subjektivt set er sande for den pågældende person. Dette kan relateres til den sidste af Platons (2009) tre definitioner af viden, nemlig at viden er begrundet, sand *belief* (Platon 2009). Ifølge denne definition opfattes viden som en delmængde af *belief* i bred forstand. Dermed ikke sagt, at *belief* i snæver forstand er ensbetydende med det modsatte

(ubegrundet og usandt), men i denne snævre opfattelse er *beliefs* ikke underkastet standardregler for begrundelser og kan ikke nødvendigvis betragtes som konsensus.

2) Der er såvel kognitive som affektive aspekter knyttet til *belief*, om end der ikke er enighed om, hvorvidt det affektive er en del af *beliefs*, eller om disse blot er uløseligt forbundne.

3) *Beliefs* betragtes som værende relativt stabile, idet de normalt udelukkende lader sig ændre som resultat af stort engagement i en relevant social kontekst (Skott 2015: 18). Lærernes *beliefs* kan fx være opstået eller blevet påvirket i forbindelse med deres egen skolegang, læreruddannelsen eller samarbejde med kollegaer. En ændring i *beliefs* forventes være en langvarig proces, om end der er undtagelser. Personlig involvering er mere afgørende end varighed. Allerede eksisterende *beliefs* kan derfor også være vedholdende trods fremlæggelsen af håndfaste beviser, der modsiger den praksis, som læreren er overbevist om er korrekt.

4) *Beliefs* forventes i betydelig grad at påvirke måden, hvorpå lærere fortolker og håndterer problemer i praksis (Skott 2015: 18). Phipps og Borg (2007) fremfører samme pointe, om end de tilføjer, at der samtidig er flere studier, der er noget frem til det modsatte resultat. Phipps og Borg (2007) har fundet, at der er mange årsager til, at en lærer omsætter eller undlader at omsætte deres overbevisninger i praksis. En af årsagerne kan være hierarkiet i deres overbevisninger. Dette indebærer, at en given overbevisning af den ene eller den anden årsag hindrer læreren i at gennemføre en anden overbevisning, fordi den førstnævnte forekommer læreren at være vigtigere. Desuden kan det skyldes, at et tiltag kan være vanskeligt eller krævende at omsætte i praksis, hvorfor læreren undlader at gøre det, til trods for at han/hun har kendskab til tiltagets effekt.

Opsummerende siger Skott (2015: 19), at begrebet *beliefs* anvendes til at betegne individuelle, subjektivt sande, værdiladede mentale konstrukter, som er det relativt stabile resultat af substantielle sociale erfaringer, og som har en signifikant betydning for lærerens interpretationer af og handling i klasseværelset (Skott 2015: 19).

I nærværende projekt skelnes der ikke skarpt mellem *knowledge* (fremover viden) og *beliefs* (fremover indstilling), idet indstilling opfattes som et delelement af viden (jf. punkt 1 ovenfor). Årsagen til, at begge begreber nævnes eksplicit i FS 2, er, at både subjektive sandheder, som repræsenteres af begrebet viden, og objektive sandheder, værdiladethed og affekt, som repræsenteres af indstilling, ønskes inddraget (jf. punkt 1 og 2). Begrundelsen for dette ønske er netop, at det emotionelle, personlige aspekt er relativt stabilt og tilsyneladende er af afgørende betydning for lærernes praksis (jf. punkt 3 og 4). I analysen markeres det ikke, hvornår der er tale om hhv. viden eller indstillinger, fordi grænsen som bekendt betragtes som værende flydende.

Der har siden 1990'erne været meget fokus på lærerkognition i forskningen. Også indenfor fremmedsprogsundervisningen er der blevet lavet en række studier af lærerkognition bl.a. ift. grammatik og *literacy* (Borg 2003) og på det seneste ift. mundtlig sprogfærdighed (fx Vijayarathan 2017). (Undervisnings)differentiering har ligeledes været genstand for interesse indenfor lærerkognitionsforskningen frem for alt de seneste 15 år i særdeleshed i ph.d.-afhandlinger. Størstedelen af disse studier har dog i modsætning til nærværende projekt, der fokuserer på UVD specifikt i fremmedsprogsundervisning, et almindeligt sigte, dvs. det fagspecifikke rykkes i baggrunden for ikke at sige, at det udviskes (fx Bailey & Williams-Black 2008; Burkett 2011; Civitiollo; Eddie & Molenaar 2016; Christopher 2017; EVA 2004; Jones 2019; Joseph 2013; Kaldi m.fl. 2018; Kirkpatrick, 2016; Nedellec 2015; Rodrigues 2012; Santangelo & Tomlinson 2012). De enkelte studier, der fokuserer på sproglæreres kognition er desuden udført i lande, på skoler, eller i sammenhænge, som adskiller sig betydeligt fra den kontekst, som nærværende projekt befinder sig i: fx Ali (2015): Universitetsunderviseres holdning til differentiering i Oman; Chien (2015): Taiwanesiske engelsklæreres opfattelse af differentiering; Greene (2017): Engelsklæreres opfattelse og udførelse af differentiering og dennes påvirkning af sorte mænds akademiske læring i engelskundervisningen; Pegram (2019) og Langley (2015): engelsklærere i USA, der arbejder med elever med andet modersmål end engelsk og Roiha (2014): CLIL-lærere i Finland. Derimod har Andersen og Blach (2010: 104-110) undersøgt problemerne ved overgangene i uddannelsessystemet fra grundskole til universitet specifikt i tysk- og franskundervisningen i Danmark. De strejfer kort gymnasielærernes syn på niveauforskelle ifm. overgangen fra grundskole til gymnasium.

Studiet består af en spørgeskemaundersøgelse, som blev besvaret af 20 tysk- og franskgymnasielærere (heraf var 11 tysklærere) samt et opfølgende fokusgruppeinterview med 5 af disse lærere. Lærerne fremhæver de markante forskelle på eleverne i overgangen, som både skyldes, at nogle elever er meget svage, og at grundskolelærerne har haft fokus på forskellige aspekter af sprogundervisningen. Desuden påpeger lærerne, at det er vanskeligt at håndtere forskellene pga. holdstørrelsen. Lærerne fortæller i øvrigt, at de ofte føler, at de svigter de stærke elever. Af konkrete eksempler på håndteringen af heterogenitetsproblematikken nævner de, at de ofte vælger en gylden middelvej (jf. den passive reaktionsform (2.1.1.)) og derudover forsøger at tilgodese den enkelte fx ved individuelle samtaler ifm. gruppearbejde el. Desuden arbejder de undertiden med holddeling (jf. dobbeltgruppemodellen afsnit 2.2.4.), om end dette kræver ekstra arbejde, fordi der skal findes eller udvikles materiale til den gruppe, der skal arbejde selvstændigt, og dette materiale skal efterfølgende korrigeres. De skildrer i øvrigt et eksempel på en skoleinitieret håndtering af problemet, idet der stilles ekstraundervisning til rådighed til de svageste. Andersen og Blach (2010: 109) påpeger dog til trods for ovenstående, at der i besvarelsene samtidig gives udtryk for et positivt syn på forskellene, idet lærerne fortæller, at det ofte lykkes at finde et fælles udgangspunkt trods forskelle. Andersen og Blach (2010) berører således nærværende projektets emne, men fordi bogens fokus er på overgangsproblemer generelt gennem hele skolesystemet, og fordi der i høj grad er fokus på elevernes oplevelser, er behandlingen af gymnasielærernes praksis, indstilling til og viden om differentiering ikke tilstrækkeligt tilbundsående. Resultaterne af nærværende projekt vil dog naturligvis blive sammenholdt med disse.

### **3. Metode**

Metodevalget er naturligvis foretaget med udgangspunkt i projektets overordnede forskningsspørgsmål. Pga. ønsket om at få et dybdegående kendskab til (undervisnings)differentieringsformer og -mønstre i tyskundervisningen i 1.g. (FS1) samt til lærernes viden om og indstilling til differentiering (FS2) var det naturligt at vælge det kvalitative casestudie. Observationer af undervisningen blev valgt som den hovedsagelige kilde til at undersøge lærernes omsætning af differentieringsformer; mens interviews blev valgt til udforskningen af lærernes viden og indstilling.

Metodekapitlet består af to tre dele. I den første del beskrives det kvalitative paradigme helt overordnet (3.1.). Derefter redegøres der for projektets placering indenfor det kvalitative paradigme, dvs. en redegørelse for forskningsdesignet (3.2.). Denne del begyndes med en definition af, hvad et sådan forskningsdesign indeholder, hvorefter de enkelte elementer i forskningsdesignet beskrives og sættes i relation til nærværende projekt. Det betyder at dette afsnit er inddelt i tre dele: 1) Det filosofiske verdensbillede (3.2.1.), hvor projektets ontologiske og epistemologiske ståsted samt dette ståsteds overordnede betydning for projektets udformning beskrives og diskuteres. 2) Den anvendte strategi: Casestudie (3.2.2.), hvor casestudiets overordnede design beskrives. Dertil hører bl.a. en begrundelse for valget af cases samt en diskussion af generaliserbarhed. Og 3) De specifikke metoder (3.2.3.), hvor de anvendte metoder, dvs. interviews og observationer beskrives. Denne beskrivelse inkluderer en teoretisk redegørelse for metoderne herunder kritiske overvejelser omkring styrker og svagheder ved disse samt en databeskrivelse af de indsamlede data, dvs. interviewenes varighed, optagelsestidspunkt osv. De specifikke metoder er dog også til dels inkluderet allerede i casestudiebeskrivelsen i den udstrækning, det er relevant for at kunne begrunde de metodiske valg. Tredje og sidste del er en beskrivelse af projektets analysemetode (3.3.). Endelig afsluttes kapitlet med en kortfattet opsummering med de vigtigste pointer (3.4.).

### **3.1. Det kvalitative paradigme**

Dette projekt befinder sig som sagt inden for det kvalitative paradigme. Denzin & Loncoln (1994: ix) skriver om det kvalitative paradigme:

Where only statistics, experimental designs, and survey research once stood, researchers have opened up to ethnography, unstructured interviewing, textual analysis, and historical studies. Where "we're doing science" was once the watch-word, scholars are now experimenting with the boundaries of interpretation, linking research to social change, delving into characteristics of race, ethnicity, gender, age and culture to understand more fully the relationship of the researcher to the research. [...] All of these trends have fallen under the rubric of "qualitative research."

Der er således tale om et paraplybegreb for en række metoder, som adskiller sig grundlæggende fra metoder, der tilhører det kvantitative paradigme. Ifølge Lindlof (1995: 9) opstod det kvalitative paradigme netop også pga. et ønske om at opnå en dybere

forståelse for et objekt end den som tal og statistiske modeller kan præstere. I modsætning til kvantitative forskere, som udfører tests af objektive teorier ved at undersøge forholdet mellem variable, stræber kvalitative forskere efter at komme længere ned i dybden og forstå deres objekter. Kvalitativ forskning har altså en interpretativ, naturalistisk tilgang til objektet, der undersøges. Det betyder også, at kvalitative forskere ofte undersøger ting i deres naturlige miljø hhv. omgivelser (Denzin 1994: 2 og Creswell 2009: 4). I de følgende afsnit skal der redegøres for, hvor projektet konkret placerer sig inden for dette paradigme.

## 3.2. Forskningsdesign

Ifølge Robert K. Yin (2014) er et forskningsdesign:

a logical plan for getting from here to there, where here may be defined as the initial set of questions to be answered, and there is some set of conclusions (answers) about these questions. Between here and there may be found a number of mayor steps, including the collection and analysis of relevant data (Yin 2014: 28).

Creswell (2009) definerer mere præcist, hvad der bør være indeholdt i forskningsdesignet, dvs. det, som Yin betegner som den logiske plan for at komme fra a til b. Således indbefatter et forskningsdesign ifølge Creswell (2009: 5) "the intersection of philosophy, strategies of inquiry, and specific methods". Creswell betragter *intersection of philosophy* eller *filosofisk verdensbillede (philosophical worldview)*, "as a general philosophical orientation about the world and the nature of research that a researcher brings to a study" (Creswell 2014: 6); strategier (*strategies of inquiry*) forstår han som typer af kvalitative (fx narrativ eller fænomenologisk forskning, grounded theory studier, casestudier), kvantitative (fx eksperimenter, meningsmålingsundersøgelser) og mixed methods designs, som hver især medfører specifikke retningslinjer for forskningsdesignets udformning (Creswell 2009: 11); mens specifikke metoder (*specific methods*) referer til dataindsamling, analyse og interpretation (Creswell 2009: 15)<sup>41</sup>. I

---

<sup>41</sup> I 4. udgave fra 2014 er Yins anvendelse af begreberne anderledes. "Research design" anvendes til at betegne det, som han i den foregående udgave kaldte "specific methods". Dvs. "research design" i 4. udgave ikke længere anvendes som et overordnet begreb, der dækker over tre elementer.

overensstemmelse hermed påpeger Waring (2012), at al forskning er indrammet af fire nøglespørgsmål:

- 1) Ontology: What is the form and nature of the social world?
- 2) Epistemology: How can what is assumed to exist be known?
- 3) Methodology: What procedure or logic should be followed?
- 4) Methods: What techniques of data collection should be used? (Waring 2012: 16).

Spørgsmål et og to svarer til det, som Creswell betegner som verdensbillede. Da der i nærværende projekt er tale om et casestudie, skal Yins fem elementer, der specifikt gør sig gældende for casestudiets forskningsdesign, fremhæves:

- 1) Casestudies spørgsmål
- 2) Casestudies antagelser, hvis der tale om sådanne
- 3) Casestudiets analyseenheder
- 4) Den logiske sammenkobling mellem data og antagelser
- 5) Kriterierne for interpretation af resultaterne (Yin 2014: 29).

Under analyseenheder forstår Yin en definition og afgrænsning af casen, hvilket bl.a. indebærer et forsøg på at skelne mellem informationer om casestudiets subjekt; dvs. fænomenet, der undersøges, og det der ligger eksternt for casen, dvs. konteksten (Yin 2014: 34). Han understreger dog andetsteds, at et af kendetegnene ved et casestudie netop er, at grænsen mellem fænomen og kontekst ofte vil være flydende (Yin 2014: 16). Yin påpeger desuden, at nogle studier kan have legitime grunde til ikke at inddrage antagelser på forhånd, og at dette ofte gør sig gældende, når der er tale om et såkaldt eksplorativt casestudie (Yin 2014: 30). Den logiske sammenkobling mellem data og antagelser kan med andre ord betegnes som en beskrivelse af analysemetode (Yin 2014: 35), hvilket er mere passende, idet det ikke er alle studier, der arbejder med antagelser. Sidstnævnte element omhandler studiets styrke, hvilket i kvalitative studier kan bestå i inddragelsen af alternative forklaringer (Yin 2014: 36).

Desuden insisterer Mayring på,

...dass Forschung geplant, im Ablauf genau beschrieben, argumentativ belegt und systematisch durchgeführt wird. Solche Kriterien auch an qualitative Forschung anzulegen bietet ihr die Chance,



als gleichwertig von dem sonst qualitativer Forschung skeptisch gegenüberstehenden Teil der Scientific Community in der Psychologie ernst genommen zu werden (Mayring 2007: 3).<sup>42</sup>

Med andre ord er en præcis beskrivelse af forskningsdesignet afgørende for at dokumentere studiets kvalitet. Derfor beskrives de ovenfor definerede elementer udførligt for nærværende projekt i det resterende kapitel.

### **3.2.1. Filosofisk verdensbillede**

Projektets filosofiske ståsted fremlægges i dette afsnit, fordi "you cannot do or understand research unless you are clear about fundamental philosophical issues of ontology, epistemology and axiology" (Coe 2012: 5).

Ontologi omhandler menneskets opfattelse af det værende (ontos (græsk): det værende), dvs. vores opfattelse af naturen og den sociale virkelighed. De ontologiske positioner kan simplificeret opstilles som et kontinuum fra realisme til konstruktivisme (Waring 2012: 16).

Dette projekt befinder sig i den konstruktivistiske ende af kontinuummet, dvs. der findes hverken en objektiv eller enestående virkelighed, som eksisterer uafhængigt af individets opfattelse af denne. Derimod eksisterer der flere virkeligheder, der netop konstrueres af individer (Waring 2012: 16). I modsætning til den realistiske tilgang, som kan betegnes som reduktionistisk og deterministisk, idet viden om det værende består i opsummeringer af tids- og kontekstafhængige generaliseringer, fokuserer den konstruktivistiske tilgang på lokale og specifikt konstruerede virkeligheder, som betragtes holistisk. Verden er således dynamisk, og menneskers sind spiller en afgørende rolle i at bestemme kategorier og i udformningen og konstrueringen af virkeligheder. Verden kan ikke betragtes uden, at de involverede mennesker inkluderes i den (Waring 2012: 18). Behovet og mulighederne for at gennemføre differentiering vil da også bl.a. afhænge af elevgruppen og den ansvarshavende lærer. Disse handlende personer

---

<sup>42</sup> Til trods for at denne udtalelse er møntet på psykologi, burde den, som Minnig påpeger, også gøre sig gældende for andre discipliner (Minnig 2011: 111).

påvirkes af konteksten, de agerer i, hvilket i denne sammenhæng bl.a. vil sige det overordnede uddannelsessystem, diskursen i samfundet på dette område og skolernes og klasserummenes faciliteter og indretning. Disse forhold gør projektets overordnede spørgsmål interessante, og understreger vigtigheden af at søge svar på spørgsmålene i fænomenets naturlige kontekst.

Epistemologi handler om, hvordan *viden* (episteme (græsk): viden) om det værende opnås. Også her findes der et kontinuum, som strækker sig fra positivisme til interpretivisme. Projektet befinder sig i den interpretivistiske ende af kontinuummet, hvilket vil sige, at det ikke er muligt at opnå direkte viden om virkeligheden via observationer eller målinger. Derimod kan observationer give indirekte indikationer af fænomener, hvorefter viden udvikles på grundlag af dette igennem en interpretationsproces (Waring 2012: 16). I overensstemmelse hermed opfattes efterforskeren og det, der efterforskes, som værende interaktivt forbundet, således at resultaterne opstår i efterforskningsprocessen, hvorfor grænsen mellem ontologi og epistemologi udviskes. Derimod mener positiverne ikke, at forskeren påvirker eller påvirkes af objektet. For dem er forsøg, der kan gentages, sande (Waring 2012: 18). Det er da heller ikke muligt at måle graden af differentiering eller observere alle former for differentiering, der forekommer i tyskundervisningen i den danske gymnasieskole. Ikke desto mindre kan de forskellige differentieringstiltag, der udføres inden for en periode, registreres, idet observationer og interview analyseres. Disse resultater vil dog i hvert fald i nogen grad være påvirket (konstrueret) af interviewer, observatør og analytiker. På samme måde er det ikke muligt hverken at observere eller måle tysklæreres viden om og indstilling til differentiering. For at få adgang til disse informationer er kommunikation med læreren nødvendig. Således kan den viden, der opstår, siges at være konstrueret i interaktionen mellem lærer og interviewer. Dertil kommer, at fænomener såsom holdning og viden ikke er konstante størrelser men noget dynamisk, der kan og sikkert vil ændre sig over tid afhængigt af aktører og kontekst (jf. afsnit 2.4.).

Overordnet kan man sige, at projektets filosofiske verdensbillede bevæger sig i retningen af, det som Creswell (2009: 6 og 8) betegner som social konstruktivistisk, og det som Merriam kalder *interpretative qualitative approach* (2002: 4), som kort sagt handler om

at lære, hvordan individet opfatter og interagerer med og i deres sociale omgivelser (Merriam 2002: 4), hvilket netop er dette studiets mål.

Den ontologiske og epistemologiske tilgang påvirker de metodiske overvejelser. Det betyder bl.a., at der er tale om såkaldt idiografisk<sup>43</sup> (af gr. *idios* 'egen, ejendommelig, særegen' og afledning af *graphein* '(be)skrive') forskning. Ideografisk forskning fokuserer i modsætning til nomotetisk (af *nomo-* og *tithenai* 'opstille, fastsætte') forskning - som har til formål at finde almengyldige love - på individuelle cases, hvor målet er at beskrive og forstå, hvad der er unikt og karakteristisk i en specifik kontekst eller case (Coe 2012, 10; Waring 2012: 18). Dette påvirker naturligvis studiets generaliserbarhed. Denne problematiseres og diskuteres i forbindelse med casestudiebeskrivelsen.

Til trods for ovenstående bestræber jeg mig som forsker på at indtage en tilbagetrukket, neutral rolle. Dette verdensbillede skal dog opfattes som en form for accept af, at dette ikke til fulde er muligt, i og med det er mig, der udfører såvel dataindsamling som analyse. Denne problemstilling diskuteres i de resterende afsnit i dette kapitel. Heraf vil det fremgå, at jeg i så vid udstrækning som muligt har bestræbt mig på at leve op til nogle af de positivistiske målestokke (validitet<sup>44</sup>, reliabilitet<sup>45</sup> og generaliserbarhed<sup>46</sup>) for god forskning. Hvorvidt forskning kan betragtes som valid afhænger dog bl.a. også af definitionen af validitet. Ifølge Kvale kan validitet (i modsætning til en snæver positivistisk definition) i lidt bredere forstand handle om, i hvor høj grad en undersøgelse afspejler de fænomener eller lignende, som ønskes undersøgt. Han konkluderer, at kvalitativ forskning i henhold til denne lidt bredere definition, kan føre til gyldig videnskabelig viden (Kvale 1997: 233).

---

<sup>43</sup> I litteraturen er der ikke enighed om begrebets stavemåde: *ideographic*, som bl.a. anvendes i Waring (2012), og *idiographic*, som bl.a. anvendes i Coe (2012). Ordets betydning og oprindelse taget i betragtning (se ovenfor), synes *idiographic* /*idiografisk* dog at være korrekt.

<sup>44</sup> Validitet handler om, hvorvidt man måler eller tester, det man ønsker målt eller testet.

<sup>45</sup> Reliabilitet handler om målenøjagtighed, dvs. om en undersøgelse ville kunne gentages med samme resultat.

<sup>46</sup> Generaliserbarhed handler om, hvorvidt man på basis af undersøgelsen kan sige noget generelt om verden.

### 3.2.2. Strategi: Casestudie

Casestudiet er i litteraturen ofte blevet defineret ud fra det konkrete fænomen, der undersøges i det pågældende studie, hvilket ifølge Yin indskrænker casestudies egentlige rækkevidde. Yin beskriver denne simplificering med et eksempel på en definition af casestudiet, hvor fænomenet omhandler beslutninger:

The essence of a case study, the central tendency among all types of case study, is that it tries to illuminate a decision or set of decisions: why they were taken, how they were implemented, and with what result (Schramm, 1971 i Yin 2014: 15).

Derfor skal der her tages udgangspunkt i Yins mere overordnede, todelte definition, som desuden betragter casestudiet som en selvstændig strategi i modsætning til mange andre, der ikke skelner tydeligt mellem fx casestudiet og den etnografiske metode (Yin 2014). Første del af definitionen beskæftiger sig med, hvad metoden anvendes til, mens anden del beskæftiger sig med, hvordan metoden anvendes:

A case study is an empirical inquiry that

- investigates a contemporary phenomenon (the “case”) in depth and within its real-world context, especially when
- the boundaries between phenomenon and context may not be clearly evident” (Yin 2014: 16).

Dvs. denne tilgang er relevant, når en forsker ønsker at forstå en case i den virkelige verden og antager, at konteksten spiller en afgørende rolle for en sådan forståelse. Yin påpeger, at denne tilgang med udgangspunkt i disse kriterier adskiller sig fra andre metoder. Således understreger han, at eksempelvis eksperimentet beskæftiger sig med et nutidigt fænomen, men det undersøges isoleret fra konteksten; historiske metoder tager højde for konteksten men beskæftiger ikke sig med nutidige fænomener; og survey-metoder kan forsøge at inddrage konteksten men kun i et særdeles begrænset omfang (Yin 2014: 16).

Studiet af tysklæreres differentieringshandlinger i 1.g. samt deres kognitive tilgang til princippet differentiering må betegnes som et nutidigt fænomen, der bør undersøges i

sin naturlige kontekst, ikke mindst fordi de kontekstuelle omstændigheder er særdeles afgørende for såvel behovet som mulighederne for at gennemføre differentiering.

1. A case study inquiry

- copes with the technical distinctive situation in which there will be many more variables of interest than data points, and as one result
- relies on multiple sources of evidence, with data needing to converge in a triangulating fashion, and as another result
- benefits from the prior development of theoretical propositions to guide data collection and analysis (Yin 2014: 17).

I henhold til ovenstående medfører casestudiets kompleksitet således et behov for at undersøge fænomenet gennem flere kilder, med andre ord påpeges behovet for metodetriangulering. Målet med metodetriangulering er vha. forskellige metoder enten at få et nyt perspektiv på situationen, dvs. der tilføjes noget nyt, eller at få af- eller bekræftet resultatet fra den eller de foregående undersøgelser (Holstein 1996: 329). I dette studie består metodetrianguleringen i, at tysklærernes undervisning i 1.g. først observeres, hvorefter lærerne interviewes ang. deres kendskab til forskellige differentieringsformer og viden om og holdning til differentiering. Afhængigt af, hvordan situationen betragtes, kan trianguleringen være forbundet med to i hvert fald til dels modsatrettede rationaler. På den ene side er der både tale om det, som Merriam (2002) betegner som *first hand encounter* (observationerne), hvilket vil sige, at forskeren har direkte adgang til handlingerne, og *second hand encounter* (interviewene), der derimod vil sige, at forskeren får adgang til handlingerne via fortællinger (Merriam 2002: 13). Billedet kan på den måde siges at blive mere helstøbt, fordi lærerne har mulighed for at uddybe og tilføje aspekter til observationerne, og observationerne gør det muligt at observere, om lærerne gennemfører differentiering, som de muligvis ikke selv er bevidste om. Observationerne kan på den måde i nogen grad kompensere for de bias, der er forbundet med interviewmetoden såsom hukommelsesproblemer og upræcise svar (Yin 2014: 113). På den anden side kan der argumenteres for, at trianguleringen kan fungere som en form for kontrol, idet det bliver muligt at skelne mellem "*real* (what people are observed to do) and *ideal* behavior (what they tell you in subsequent interviews they are supposed to do)" (Angrosion 2012: 167). I denne konkrete sammenhæng betyder det, at observationerne er udtryk for den reelle verden, som dog betragtes gennem

observatørens øjne, mens der i interviewene kan gives udtryk for idealer. Disse rationaler kan synes selvmodsigende, idet der er tale om modsatrettede funktioner, i og med førstnævnte er supplerende, dvs. tilføjer elementer, mens andennævnte er kontrollerende, dvs. udelukker elementer, der ikke tidligere forekommer. Nærværende studie kan dog siges at indeholde begge aspekter, fordi det er interesseret i både at blotlægge lærernes praksis (FS 1 afsnit 4.2.) og deres viden og holdning til emnet (FS 2 afsnit 4.3.). Observationer og interviews giver til sammen et mere helstøbt billede af, hvordan danske tysklærere i gymnasieskolen praktiserer og tænker differentiering. Der vil alt andet lige være ting, som lærerne kender til, som de af den ene eller den anden årsag ikke praktiserer, og ting, som de praktiserer uden at være bevidste herom. Samtidig er det dog også ønsket at sammenholde praksis med det, lærerne fortæller, hvorved kan det siges at være en kontrol (jf. FS 3 afsnit 4.4.). Lærernes holdning og viden dvs. F2 bliver dog ikke kontrolleret. Men Yin (2014) påpeger dog også, at det er mindre relevant at få bekræftet resultatet fra andre kilder end interviewet, når projektets mål er, at opnå kendskab til personlige synspunkter ("opinions, attitudes, and, meanings") (Yin 2014: 113).

Et casestudie kan ifølge Yin (2014) være undersøgende/beskrivende eller forklarende (Yin 2014: 7). Nærværende studie må betegnes som undersøgende/beskrivende, idet det undersøges og beskrives, hvordan tysklærerne kognitivt og praktisk håndterer heterogenitets forskellene i undervisningen, og om der er sammenhæng mellem kognition og praksis.

### **3.2.2.1. Caseudvælgelse**

Der findes forskellige måder at udvælge cases til et casestudie. Da kvalitativ forskning ønsker at forstå betydningen af et fænomen fra deltagernes perspektiv, er det vigtigt at vælge en sample, som man kan lære mest muligt af, dvs. *purposive* eller *purposeful sample* (Patton 1990: 169), i modsætning til *random sampling*, hvor der anvendes tilfældigt udvalgte cases. Det er afgørende at vælge "information-rich cases" til et studie, der skal analysere i dybden, dvs. en case, hvoraf man kan lære en masse om de for forskningen centrale problemer (Merriam 2002: 12).

Med udgangspunkt i ovenstående valgte jeg derfor udelukkende at fokusere på tysk som fortsættersprog, fordi dette uden sammenligning er det mest udbredte sammenlignet med tysk som begyndersprog. Desuden var det et krav, at lærerne på observationstidspunktet underviste i 1.g. Dette skyldes, at heterogeniteten i 1.g. alt andet lige er mest udpræget på dette tidspunkt, idet eleverne kommer fra forskellige grundskoler og har haft forskellige lærere, som har haft forskellige undervisningsstile. Derudover er det "at lære eleverne at kende" (2.2.6.) – til trods for at det er en fortløbende proces – sandsynligvis i højere grad en bevidst og eksplicit handling i begyndelsen, hvor lærere og elever mødes første gang. Dvs. lærernes strategier for, hvordan de lærer eleverne at kende, er mere eksplicite i denne fase. Det har ikke blot betydning for observationerne men også for interviewene, da lærerne her kan basere deres udtalelser på situationer, de har gennemlevet for nyligt. Det var endvidere en forudsætning, at de deltagende lærere var færdiguddannede gymnasielærere, dvs. at de havde taget pædagogikum, fordi det derved sikres, at de har haft nogenlunde sammenlignelige forudsætninger for deres kendskab til pædagogiske og didaktiske teorier, selvom indholdet og udformningen af uddannelsen har ændret sig i årenes løb. For at sikre, at der var tale om almindelige undervisningssituationer, i den udstrækning man kan tale om "almindelig" i denne sammenhæng, blev skoler, der på observationstidspunktet arbejdede med specielle projekter såsom niveaudifferentieringsprojekter og tværfaglige projekter, valgt fra. Slutteligt spillede de praktiske forhold såsom skolernes beliggenhed og muligheden for at observere flere sideløbende en afgørende rolle, idet jeg ønskede at inddrage flest muligt på kortest mulig tid.

Til forklaringen af udvælgelsen af cases hører, at gruppen af tysklærere, der underviser i 1.g., er begrænset, lærerne har travlt, og de modtager mange henvendelser fra folk, der ønsker adgang til og indblik i deres undervisning, hvilket betyder, at en for omfattende forundersøgelse sandsynligvis ville virke afskrækkende. Jeg kontaktede i alt 78 lærere fordelt på 10 gymnasier, som lå nogle steder i landet, hvor jeg havde mulighed for at overnatte indenfor en rimelig rækkevidde. Heraf svarede 51 på min henvendelse. Af disse 51 svarede 40, at de ikke havde mulighed for hhv. ikke ønskede at deltage, fordi de ikke skulle undervise i tysk/1.g. i det pågældende skoleår; var ved at gå på pension; var årsvikarer; var under pædagogikum; var i gang med specielle projekter i observationsperioden; eller de havde for meget at se til. I alt var der 11 interesserede,

som overholdt de ovenfornævnte udvælgelseskriterier. Af tidsmæssige årsager blev to fravalgt, mens to af kandidaterne blev anvendt til hhv. og prøveinterview og -observation.

På baggrund af disse udvælgelseskriterier bestod casestudiet slutteligt af de syv lærere, som er opstillet i tabellen nedenfor. Som det fremgår af tabellen, er både mænd og kvinder i forskellige aldersgrupper med forskellig erfaringsgrad repræsenteret. Konteksten beskrives nærmere under analysen af den enkelte case.



**Cases**

<b>Pseudonym</b>	<b>Køn</b>	<b>Skole</b>	<b>Modersmål</b>	<b>Alder</b>	<b>Erfaring</b>	<b>Pædagogikum</b>	<b>Uddannelsessted</b>	<b>Andet fag</b>
Prøvecase	K	I	Dansk	25-35	6-7	2007-2009	Aalborg Bonn	Dansk
Mette	K	II	Dansk	50-60	29	1984	Aarhus	Musik Studievejleder
Helene	K	II	Dansk	50-60	29	1983	Aarhus (KBH)	Idræt Religion
Hans	M	III	Dansk	36-45	10	2003-2005	Syddansk Aalborg	Engelsk
Liam	M	IV	Dansk/tysk	36-45	11,5	Ja (1/2år)	Syddansk DHL/KBH	Idræt
Lykke	K	V	Dansk	36-45	12	2003	København	Idræt
Lene	K	V	Dansk	61-70	35	1979	Aarhus	Religion
Malene	K	Vi	Dansk	36-45	5 (2 år i folkeskolen)	2011-2012	Aarhus FU Berlin	Drama

### 3.2.2.2. Generaliserbarhed

Der findes forskellige former for generaliserbarhed: naturalistisk generalisering, som er baseret på personlige erfaringer, statistisk generalisering; og analytisk generalisering. For casestudiet gør sidstnævnte sig oftest gældende. Denne form for generalisering består af en velovervejet bedømmelse af, hvorvidt resultatet kan overføres til andre situationer, hvilket afhænger af ligheder og forskelle på de to situationer (Kvale 1997: 228). Yin påpeger netop, at målet med denne form for generalisering ikke blot er at bidrage med abstrakt teoridannelse, men også at generalisere til andre konkrete situationer (2014: 41). Mears skriver desuden, at åbne, semistrukturerede interview lægger op til, at interviewpersonerne kan dele deres erfaringer med og forståelse af bestemte situationer, og at de derved giver indblik i muligheder og begrænsninger for, hvordan personer i lignende situationer muligvis agerer. Dvs. det derved ikke bliver muligt at udarbejde forudsigelser, men der opnås en antydning af, hvad der muligvis kunne ske (Mears 2012: 174). I hvor stor udstrækning dette studiets konklusioner kan overføres til andre situationer vil blive diskuteret i forbindelse med resultaterne (jf. afsnit 5.6.).

Generaliserbarhed hænger desuden sammen med antallet af cases. Jeg har valgt et multipelt casestudie med syv cases (syv lærere på fem forskellige gymnasier) for at mindske risikoen for "uniqueness or artifactual conditions surrounding the case" (Yin 2014: 63). Der er dog en spænding mellem validitet og generaliserbarhed, idet et længerevarende interview eller observationer over længere tid alt andet lige vil medføre, at kendskabet til personen og situationen bliver større, hvorimod kortere tid med hver enkelt person ofte vil gøre det muligt at involvere flere personer, og derved kan konklusionerne i højere grad overføres til andre situationer, da det derved understreges, at det ikke er et enkeltstående fænomen (David & Sutton 2004: 27). Kvale (2007: 43) påpeger desuden, at forskeren bør indsamle så mange interviews, at han eller hun kan besvare sine forskningsspørgsmål, men at problemet kan være, at finde balancen mellem for mange og for få interviews: Hvis der er for få, er det vanskeligt for ikke at sige umuligt at generalisere; er der for mange, er det ikke muligt at gå tilstrækkeligt i dybden. Jeg forsøgte at finde en middelvej, hvor en realistisk tidsplan med tilstrækkelig tid til forberedelse, interview, transskribering, analyse og rapportering (jf. Kvales syv stadier i en interviewundersøgelse), hvilket resulterede i disse syv cases.

For at øge reliabiliteten blev der på forhånd udarbejdet en udførlig casestudieprotokol (jf. Yin 2014: 84), der indeholder en oversigt over casestudiet (målbeskrivelse, casestudiespørgsmål og teoretisk ramme for casestudiet), dataindsamlingsprocedure (navne med kontaktpersoner, dataindsamlingsplan og forberedelse til det endelige feltarbejde) og spørgsmålet om dataindsamling (metodevalg). En fremgangsmåde, der både styrker observationerne og interviewene, fordi disse således bliver mere fokuserede og målrettede (jf. Kvale 2007: 250; se desuden også afsnittet om observationer (3.2.3.1. Observationer)).

### **3.2.3. De specifikke metoder**

I nærværende studie blev der anvendt observationer og interview. Det mere specifikke valg af hhv. observationer og interviews vil fremgå i dette afsnit. Desuden præsenteres data for den enkelte case, dvs. hvor længe interviewene varede, hvor mange lektioner der blev observeret osv.

#### **3.2.3.1. Observationer**

Helt overordnet kan en observation defineres som: "A systematic method of data collection that relies on a researcher's ability to gather data through his or her senses" (O'leary 2010: 209). Som det vil fremgå af nedenstående kan graden af struktur dog variere, og forskeren kan vælge forskellige tilgange til observationerne.

I nærværende projekt blev den enkelte lærer observeret i en på forhånd fastsat periode på tre uger. Antallet af observerede lektioner pr. lærer varierede dog, dels fordi nogle lærere havde to 1.g-klasser, mens andre havde en; dels fordi mange af skolerne havde fleksible skemaer, hvilket betød, at antallet af lektioner varierede fra uge til uge: De kunne eksempelvis have tre tysklektioner i nogle uger, mens de i andre blot havde én lektion. Det betyder, at jeg observerede mellem fem og otte lektioner med en varighed på mellem 90 og 100 min. I tabellen nedenfor ses de præcise angivelser fra hver lærer.

Pseudonym	Antal klasser	Antal lektioner	Lektions varighed (min.)	Antal elever
Prøveobservation	2	*Kl. 1: 3	90	28
		*Kl. 2: 5		24
Mette	1	6	90	30
Helene	1	4	90	30
Hans	2	*Kl. 1: 5	95	12
		*Kl. 2: 1		29
Liam	1	6	100	27
Lykke	2	*Kl. 1: 3	100	29
		*Kl. 2: 5		29
Lene	1	5	90	27
Malene	1 <sup>47</sup>	5	90	28

\* Kl. er en forkortelse af klasse og skal indikere, at der er tale om mere end en klasse.

**Tabel 17: Oversigt over observationerne**

I den udstrækning den enkelte lærer tillod det, blev der lavet auditive optagelser med en diktafon, som læreren gik rundt med. Disse optagelser blev ikke transskriberet, da dette ville være for tidskrævende nyttevirkningen taget i betragtning. Desuden var støjniveauet til tider så højt, at det var vanskeligt at identificere, hvad der blev sagt. Optagelserne blev anvendt til at supplere observationsnotaterne i særdeleshed i forbindelse med gruppearbejdet, da det kunne være vanskeligt at tage notater og følge læreren samtidig.

#### 3.2.3.1.1. Semistrukturerede observationer

Når man taler om observationer som forskningsmetode, skelnes der normalt mellem strukturerede, semistrukturerede og ustrukturerede<sup>48</sup>. Forskellen på disse er, som betegnelsen indikerer, graden af struktur. For de strukturerede observationer opstilles der eksplicitte regler for, hvad der observeres. Disse regler formuleres i et såkaldt

<sup>47</sup> Malene gennemførte et niveaudifferentieringsprojekt med en kollega i en anden første g.-klasse. Denne undervisning fulgte jeg også i 3 lektioner, men disse informationer er ikke oplyst her, fordi der ikke er tale om en "almindelig" undervisningssituation (jf. 3.1.2.1. Caseudvælgelse).

<sup>48</sup> Det er dog langt fra alle metodebøger, der medtager semistrukturerede observationer som en selvstændig kategori.

observationsskema eller kodningsskema, hvor det tydeligt fremgår, hvem og hvad der observeres (Bryman 2008<sup>3</sup>: 257-260; O’leary 2010: 210), dvs. der er tale om en deduktiv tilgang, hvor koderne/kategorierne er givet på forhånd. Derimod opstilles der ingen kriterier forud for de ustrukturerede observationer. Alt observeres og først efterfølgende søges der efter mønstre i det observerede (O’leary 2010: 210). Imellem disse poler befinder de semistrukturerede observationer sig. Her anvendes kriterier, der på forhånd er fastsat, men observatøren er ikke bundet af disse kriterier. Checklister og observationsskemaer anvendes til at organisere observationerne, men observatøren er åben for uventede eller uplanlagte elementer (O’leary 2010: 210). I nærværende studie var der tale om *semistrukturerede* observationer, da observationerne, som det også vil fremgå af nedenstående beskrivelse, i høj grad bar præg af struktur og målrettethed dog med en vis åbenhed. Observationerne blev noteret i et på forhånd udarbejdet observationsskema med mulighed for at notere tid, lærer- og elevhandlinger, undervisningsmaterialer og mine umiddelbare tanker. Ovenfor skemaet blev informationer om undervisningen noteret (lærer, dato, tidspunkt, klasse og lektier), mens rammebetingelserne (bordopstilling, udstyr såsom whiteboard, tavle mm.) blev noteret nedenfor skemaet (se observationsskemaet nedenfor).

**Lærer / Dato /Tidspunkt /Klasse/ Lektier**

Tid	Lærer	Elev	Materialer	Tanker

**Klasselokalet: Bordopstilling, udstyr såsom whiteboard, tavle mm.**

**Tabel 18: Semistruktureret observationsskema**

Da det ikke var muligt at notere og registrere alt, var min koncentration dog altovervejende på læreren, som må betegnes som den vigtigste aktør i dette studie. Det betød bl.a., at jeg fulgte læreren i forbindelse med gruppe- og pararbejde samt de få gange,

eleverne arbejdede individuelt. I forbindelse med klasseundervisning placerede jeg mig bagerst i klasselokalet. På den måde havde jeg overblik over klassen, og jeg forstyrrede både lærer og elever mindst muligt. Som udgangspunkt ville jeg have anvendt både skemaet, der er beskrevet ovenfor, samt et fuldstændigt struktureret observationsskema med egentlige differentieringsformer (se skemaet nedenfor).

Tid	Situation	Kategori		Kategori		Kategori	
		Mål		Valgdifferentiering		Kvalitativ	
		Indhold		Niveaudifferentiering		Kvantitativ	
		Medier					
		Metode					
		Mål		Valgdifferentiering		Kvalitativ	
		Indhold		Niveaudifferentiering		Kvantitativ	
		Medier					
		Metode					
		Mål		Valgdifferentiering		Kvalitativ	
		Indhold		Niveaudifferentiering		Kvantitativ	
		Medier					
		Metode					

**Tabel 19: Struktureret observationsskema**

I forbindelse med prøveobservationen forud for de egentlige observationer fremgik det dog tydeligt, at dette skema var for lukket. Der findes langt flere forskellige former for differentiering end de angivne, og pga. differentieringsprincippet's komplekse karakter (jf. kapitel 2.2.) var det ikke tilstrækkeligt udelukkende at notere differentieringsformer. Desuden ville der gå for mange relevante detaljer tabt, hvis jeg skulle koncentrere mig om begge skemaer, hvilket ligeledes skyldes differentieringsprincippet's komplekse karakter.

Det semistrukturerede observationsskema blev udfyldt på computer, da der på den måde kunne noteres flere detaljer, i og med jeg skriver hurtigere på computer end i hånden. Efter hver observation gennemlæste jeg observationsskemaerne og tilføjede eller uddybede enkelte elementer, mens de fortsat var præsent i hukommelsen. Derudover indsamlede jeg så vidt muligt et eksemplar af de anvendte undervisningsmaterialer herunder arbejdsark og afleveringer. Der er således i vid udstrækning tale om den fremgangsmåde, der normalt anvendes til strukturerede observationer, som Creswell

betegner som "focal sampling". Det vil sige, at et specifikt individ observeres i en periode, og observatøren optager alle eksempler på den form for opførelse, der er relevant (se også Bryman 2008<sup>3</sup>: 263). Der er dog den forskel i forhold til strukturerede observationer, at observationerne er relativt detaljerige. Dette konkrete tilfælde blev der fx noteret elementer, som ikke umiddelbart forekom relevante, for på den måde at sikre, at også de mindre eksplicitte differentieringssituationer blev medtaget. Dette blev bevidst valgt, fordi princippet UVD er vanskeligt præcist at definere (jf. 2.2.) Eksempelvis ville graden af variation (jf. 2.2.5.4. og 4.2.7.) have været vanskelig at undersøge og påvise, hvis ikke alle aktivitetstyper var blevet noteret i observationsskemaet.

#### 3.2.3.1.2. Ikkedeltagende observationer

Der skelnes desuden mellem deltagende og ikkedeltagende observationer. Den ikkedeltagende observatør får og ønsker ikke at få en integreret rolle i det observerede miljø, hvilket bl.a. betyder, at observatøren er til stede men forsøger at være diskret. Derimod bliver eller er den deltagende observatør en del af gruppen/miljøet, der observeres. Han/hun forsøger at leve sig ind i og blive en del af gruppen/miljøet (Angrosion 2012: 166; Bryman 2008<sup>3</sup>: 257; O'leary 2010: 210; Williams 2008). Observationerne i nærværende projekt må betegnes som ikkedeltagende, da jeg ikke intervererede i undervisningen og forsøgte at være diskret (jf. min placering bagerst i lokalet).

#### 3.2.3.1.3. Naturalistiske, til dels dækkede observationer

I de tilfælde, hvor forskeren observerer deltagernes vante omgivelser og ikke forsøger at kontrollere situationen, er der tale om naturalistiske observationer. Her er forskerens hovedopgave netop at observere den naturlige situation (Angrosion 2012: 166). Der skelnes mellem åbne og dækkede observationer, dvs. om observatørens forehavende afsløres eller ej. I forbindelse med de åbne observationer tilbydes der fuldt kendskab til forskningsprojektet. Hvorimod projektets detaljer ikke afsløres i de dækkede observationer. I enkelte tilfælde afsløres det ikke engang, at der observeres (O'leary 2010: 210). For at påvirke situationen mindst muligt, og altså opnå indsigt i den ovenfornævnte naturlige situation, var observationerne i nærværende projekt til dels dækkede. For at agere etisk korrekt afslørede jeg i min første henvendelse, at jeg var

interessere i klasseledelse. Desuden var lærerne naturligvis bekendte med, at jeg tog notater og lavede auditive optagelser; men mit præcise interesseområde (UVD) blev i første omgang hemmeligholdt. I forbindelse med interviewdelen havde jeg dog en indledende samtale med lærerne, hvor jeg afslørede mit forehavende, således at de her fik mulighed for at stille spørgsmål og/eller komme med indvendinger, hvad der dog ikke var nogen, der benyttede sig af. Den underskrevne tilladelse til, at det indsamlede materiale måtte anvendes i forskningsøjemed, blev desuden først indhentet efter denne afklarende samtale, hvilket vil sige, at de ikke var bundet til at give mig tilladelsen, før de var ordentligt informerede. Således var der tale om informeret samtykke.

For så at sige at neutralisere min tilstedeværelse yderligere, havde jeg inden den første observation endvidere et kort indledende møde med den pågældende lærer. Målet hermed var at opnå et afslappet forhold til læreren, således at min tilstedeværelse var mindst mulig forstyrrende. Mødets varighed og tidspunkt afhang af den enkelte lærer, men der var typisk tale om ca. 10 minutter.

Ud fra dette naturalistiske synspunkt blev videooptagelser fravalgt. Med videooptagelser ville det have været muligt at supplere notaterne ikke blot med verbale tilføjelser men også nonverbale. Det blev dog vurderet, at videooptagelser i højere grad ville påvirke lærerens adfærd, idet lærerne ville føle sig utilpasse (jf. Williams 2008; O'leary 2010: 210). Dette blev bekræftet af, at enkelte lærere sågar var skeptiske over for de auditive optagelser. Dertil kommer, at ét videokamera ville ikke være tilstrækkeligt til at indfange hele undervisningssituationen. De moderne undervisningsformer, der indebærer gruppearbejde og lignende, hvor elever og lærere bevæger sig rundt udenfor klasseværelset på hele skolens areal, ville således kræve et håndholdt kamera, hvilket ville aflede min opmærksomhed i observationsøjeblikket og dermed skade førstehåndsoplevelsen.

#### 3.2.3.1.4. Observationens styrker og svagheder

Valget af observationer var oplagt, pga. ønsket om at opnå et aktuelt perspektiv på fænomenet i dets naturlige omgivelser (jf. Merriam 2002: 13; O'leary 2010: 209). Fordelen ved observationer sammenlignet med interviews og spørgeskemaundersøgelser er desuden, at informationerne om fænomenet på sin vis er



mere pålidelige, idet der er større præcision mht. forskellige hændelsers rækkefølge, timing, varighed og hyppighed (Bryman 2008: 264; O'leary 2010: 209). Fordelene ved at have inddraget begge metoder er anført ovenfor (3.2.2. Strategi: casestudie).

Et af problemerne ved observationer er observatørbias. Begrebet refererer til de fejl, der kan opstå i forbindelse med indsamlingen og analysen af observationsdata (Lockyer 2008). Det kan bl.a. handle om, hvad der opfattes som værende vigtigt. I strukturerede observationer er det nødvendigt at foretage en vis interpretation i observationsøjeblikket, idet observatøren beslutter om og hvordan, en situation kodes /kategoriseres. På samme måde kan valget af begivenheder, der noteres i andre former for observationer, betragtes som en form for analyse (jf. Bryman 2008<sup>3</sup>: 260; David & Sutton 2004: 192; Lockyer 2008). Et andet problem hænger sammen med opfattelsen af det observerede. Psykologistudier har vist, at der er en tendens til, at der skabes overensstemmelse mellem det forventede og virkeligheden (Lockyer 2008). Dette problem kan mindskes på forskellig vis: 1) Inddragelse af flere observatører, der kan kontrollere hinanden indbyrdes (Lockyer 2008); det var ikke muligt i nærværende projekt. 2) Metodetriangulering, således at resultatet kontrolleres fra flere kilder (Lockyer 2008); denne strategi er som allerede nævnt blevet anvendt i dette projekt. 3) Standardiserede regler for observationerne (Lockyer 2008); i og med der er tale om semistrukturerede observationer, overholdes denne sidstnævnte strategi. Strategien reducerer risikoen for selektive perceptioner, fordi observatørens opmærksomhed er rettet imod udvalgte elementer (Lockyer 2008). Fremgangsmåden fremhæves da også netop som en af fordelene ved strukturerede observationer (Bryman 2008<sup>3</sup>: 257). Den er dog ligeledes forbundet med reliabilitetsproblemer. Således er der bl.a. et problem med inter-observatøroverensstemmelse, dvs. et spørgsmål om, hvorvidt en anden observatør ville betragte situationen på samme måde og dermed tildele situationen samme kode. Ligeledes kan der være problemer med intra-observatøroverensstemmelse, dvs. om tildelingen af en kode ville være konstant over tid, hvis observatøren havde mulighed for at opleve situationen igen.

Med de såkaldte semistrukturerede observationer opnås fordelene ved en nogenlunde struktureret og målrettet observation dog med en mere åben tilgang, fordi der er mulighed for at notere yderligere detaljer, som ikke umiddelbart synes relevante, men

som ved senere eftersyn kan vise sig at være det. Desuden vil der, omend det kun er med udgangspunkt i det noterede, være mulighed for såvel intra- som inter-observatør triangulering (mere hertil under afsnit 3.3.1. om kodning). Der vil således fortsat være en form for analyse i observationsøjeblikket, selv om det er i mindre grad end de stærkt strukturerede observationer.

Endvidere kan træthed og koncentrationsproblemer udgøre et problem ved observationsmetoden (Bryman 2008<sup>3</sup>: 264). Det skal dog påpeges, at der i nærværende projekt maksimalt var tale om observationer af to lektioner om dagen, og der var altid en pause imellem lektionerne, hvorfor det ikke burde udgøre et problem.

En ulempe ved observationsmetoden er i øvrigt, at det ikke er alle fænomener, der er direkte observerbare. Dette er da også tilfældet i dette projekt, da der alt andet lige vil være fænomener inkl. differentieringsforanstaltninger, som ikke umiddelbart er observerbare. Det er eksempelvis ikke altid muligt for en udenforstående observatør at vurdere, hvorfor en lærer agerer, som han eller hun gør. Desuden vil jeg pga. den begrænsede observationsperiode ikke have set alle differentieringstiltag. Hvilket igen understreger vigtigheden af metodetrianguleringen med interviews.

Et validitetsproblem, der generelt gør sig gældende for observationer, er spørgsmålet om, hvorvidt de observerede ændrer adfærd pga. observationssituationen (*reactive effect*). Bryman mener dog, at problemet mindskes med observationslængden. Desuden påpeger han, at observatørens påvirkning vil være begrænset, fordi eksempelvis lærere og elever skal koncentrere sig om så mange faktorer samtidig, at de mentalt ikke har overskud til at opretholde en unaturlig adfærd (Bryman 2008<sup>3</sup>: 265-266). Desuden havde lærerne, der deltog i nærværende casestudie, alle erfaring med at blive observeret pga. pædagogikum. For at min tilstedeværelse skulle påvirke situationen mindst muligt, afslørerede jeg mindst muligt om mit interesseområde forud for observationerne, hvilket jeg forklarede lærerne i min første henvendelse, hvor jeg netop begrundede det med den bevidste og ubevidste påvirkning, som en sådan afsløring kunne medføre.

### 3.2.3.2. Interviews

Overordnet kan et interview defineres som “a method of data collection that involves researchers seeking open-ended answers related to a number of questions, topic areas, or themes” (O’leary 2010: 194).

Ifølge Kvale er følgende elementer (1997; 2007) afgørende for en interviewundersøgelses kvalitet: 1) Hvorfor, dvs. en afklaring af målet med studiet; 2) Hvad, dvs. opbygning af viden om fænomenet, der ønskes undersøgt. Sidstnævnte er medvirkende til at sikre, at der bygges ovenpå eksisterende viden. Endvidere bidrager det til at sikre, at elementer ikke overses pga. uvidenhed; 3) Hvordan, dvs. opbygning af kendskab til forskellige interview- og analyseteknikker samt beslutningen om, hvilke teknikker der anvendes for at opnå det bedste resultat (Kvale 1997: 102; Kvale 2007: 37). Svarene på spørgsmålene hvorfor og hvad, som blev besvaret forud for selve interviewundersøgelsen, er beskrevet i indledningen (jf. kap. 1.) og i den teoretiske udredning af differentieringsbegrebet og forskningen indenfor lærerkognition (jf. kap. 2). Disse svar dannede, som det senere vil fremgå, grundlag for udviklingen af interviewguiden. Overvejelserne omkring hvordan vil fremgå at dette afsnit.

#### 3.2.3.2.1. Interviewoptagelserne og transskription

Der blev lavet ét længerevarende interview med hver af lærerne umiddelbart efter observationsperioden. I forbindelse med interviewet blev det specifikke interesseområde, som allerede nævnt, afsløret, og lærerne fik mulighed for at stille spørgsmål. Som det fremgår af nedenstående tabel varierede interviewlængden.

<b>Pseudonym</b>	<b>Interviewvarighed</b>	<b>Optagelsestidspunkt</b>
Prøveinterview	36.59	28.8.2013
Mette	1.07.22	26.11.2013
Helene	1.09.22	29.11.2013
Hans	1.02.23	19.12.2013
Liam	52.57	8.11.2013
Lykke	1.03.24	6.11.2013
Lene	52.16	3.2.2014
Malene	1.17.39	9.10.2013

**Tabel 20: Interviewlængde**

Interviewene blev optaget med diktafon og umiddelbart efter transskriberet. Allerede i forbindelse med transskriptionen påbegyndes en form for analyse og materialet påvirkes i en eller anden grad. Både interview og transskriptioner blev alle udført af undertegnede. Det betyder bl.a., at jeg har lyttet til optagelserne i flere omgange og dermed haft mulighed for at vurdere, om der var passager, der blev fremhævet eller understreget vha. intonation, nonverbal kommunikation eller lignende (jf. udfordringer i forbindelse med transskription: Kvale 2007: 92).

#### 3.2.3.2.2. Semistrukturerede interviews

Der skelnes ligesom med observationer mellem strukturerede, semistrukturerede og ustrukturerede interviews. I strukturerede interviews er spørgsmålene og deres rækkefølge fastsat på forhånd. Denne fremgangsmåde er velegnet, hvis man ønsker standardiserede og dermed let tællelige og sammenlignelige data. I semistrukturerede interviews anvendes en mere fleksibel struktur. Interviewet kan tage udgangspunkt i en struktureret interviewguide, men i løbet af interviewet er det tilladt at afvige fra planen for at forfølge noget interessant. Fordelen ved de semistrukturerede interviews er, at de ønskede informationer sikres pga. strukturen, og samtidig er der en vis åbenhed overfor nye, interessante indslag. Desuden er der en række faktorer, der vil være anderledes fra interview til interview, og i det semistrukturerede interview har interviewerens mulighed for at tilpasse sig situationen. Derimod er der i ustrukturerede interviews ikke tale om planlagte spørgsmål. Målet er at skabe rig og informativ konversation. Udfordringen for interviewerens er at undgå at styre samtalen og samtidig sørge for, at den er fokuseret nok, så de nødvendige informationer opnås (Cohen m.fl. 2011: 410; Mears 2012: 172; Merriam 2002: 13; O'leary 2010: 195). Interviewene i nærværende projekt er semistrukturerede. Det betød, at interviewpersonens reaktion på spørgsmålene havde indflydelse på interviewets udformning, hvilket bl.a. kom til udtryk ved, at spørgsmålene ikke blev stillet i præcist samme rækkefølge eller formuleret på præcist samme måde. Interviewemnerne var dog fastsat på forhånd og interviewet tog udgangspunkt i en interviewguide. Denne fremgangsmåde blev valgt, fordi jeg netop ønskede at give lærerne plads til at udtrykke deres holdning, og samtidig var det vigtigt at fastholde deres koncentration omkring det centrale emne.

#### 3.2.3.2.3. Individuelle interviews

Antallet af personer, der interviewes samtidig, er ligeledes med til at karakterisere et interview. Når der blot interviews én person ad gangen, har interviewerens mulighed for at bevare kontrollen over situationen, og der er plads til, at interviewpersonen kan udtrykke sin holdning. Når flere personer interviews samtidig er der afhængigt af graden af struktur mulighed for, at respondenterne interagerer og påvirker hinandens udtalelser (O'leary 2010: 195). Da jeg netop var interesseret i den enkelte lærers holdning og oplevelse, var det oplagt at lave interview med enkeltpersoner.

#### 3.2.3.2.4. Relationen mellem interviewer og deltager

Der er en række irrationelle faktorer såsom følelser, ubevidste behov og mellemmenneskelig påvirkning, som påvirker den menneskelige adfærd og dermed er afgørende for interviewets udformning (Cohen m.fl. 2011: 410). Det skyldes bl.a., at der i forskningsinterviewet er tale om asymmetriske magtforhold mellem interviewpersonen og interviewerens, idet der ikke er tale om hverdagskonversation mellem ligestillede partnere, idet interviewerens har en videnskabelig kompetence, initierer og definerer interviewsituationen, afgør interviewemnet, stiller spørgsmål og beslutter, hvilke spørgsmål der følges op på osv. Det kan medføre, at nogle interviewpersoner tilbageholder informationer (Kvale 2007: 14-15). Mears (2012) påpeger, at sådanne faktorer ikke nødvendigvis kan udryddes, men at bevidstheden og refleksionen omkring disse kan mindske påvirkningen (Mears 2012: 172).

Interviews kan derudover være mere eller mindre formelle. En formel opsætning medvirker høj grad af kontrol hos interviewerens, men det kan påvirke interviewpersonens tryghed, og dermed begrænse den frie informationsstrøm. Helt overordnet kan der siges det modsatte om uformelle interviews, som ofte er ustrukturerede (Cohen m.fl. 2011: 411; O'leary 2010: 195). I og med interviewene blev optaget på de respektive skoler, og der var tale om semistrukturerede interviews med interviewguide, var interviewene relativt formelle, ikke desto mindre var stemningen god og afslappet (mere hertil nedenfor).

Rækkefølgen af observationer og interview var afgørende for at skabe fortrolighed mellem interviewer og interviewperson, idet vi lærte hinanden bedre at kende i løbet af

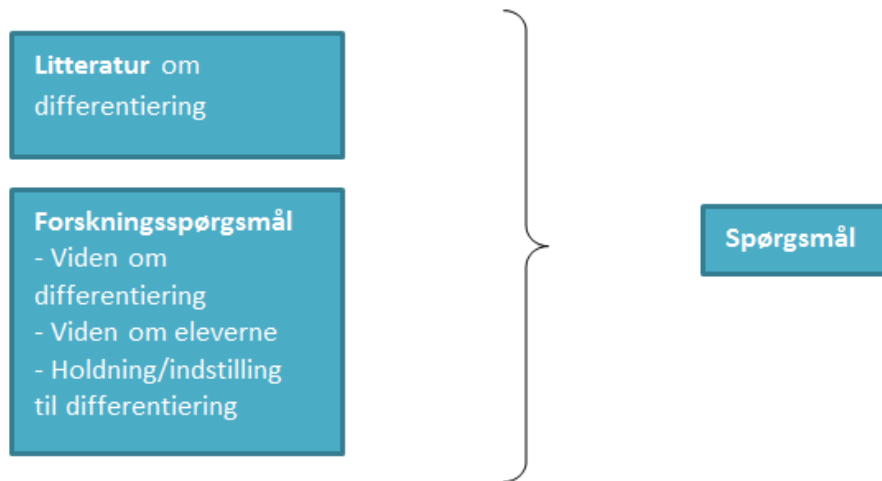
de tre uger, hvor jeg spiste frokost og holdt pause sammen med flere af de deltagende lærere. Kvale fremhæver da netop også fordelene ved kendskabet til gruppen og personen, der interviewes (Kvale 2007: 40). Asymmetri syntes dog ikke at udgøre et problem. Interviewene bar præg af gensidig respekt. Dette forhold kan skyldes, at vi havde et fælles teoretisk fagsprog, og at lærerne alle havde flere års erfaring, mens jeg var relativt ung og uerfaren mht. undervisningspraksis og endvidere tydeligt gav udtryk for min interesse i at få et kendskab til deres undervisningspraksis. Interviewene blev desuden afholdt på den respektive skole kort tid efter den sidste observation, dvs. lærerne befandt sig i vante og trygge omgivelser og var fx vært med kaffe. I forbindelse med interviewet afslørede jeg mit forehavende, hvorefter jeg gav en kort introduktion til interviewet, hvor jeg gjorde opmærksom på, at der ikke var noget korrekt svar, at jeg blot var interesseret i deres syn på differentiering. For at undgå misforståelser gjorde jeg opmærksom på, at nogle af spørgsmålene lignede hhv. overlappede hinanden, og at dette var en bevidst handling, fordi det ofte gav anledning til at tilføje aspekter til det allerede sagte; det var ikke udtryk for manglende lydhørhed. I forbindelse med afskeden, var der flere af lærerne der enten gav mig et knus eller tilkendegav, at de syntes, det havde været en interessant samtale, hvilket kan betragtes som indikator for den gode og åbne stemning.

#### 3.2.3.2.5. Interviewguide

Interviewguiden indeholder en række faste spørgsmål, som jeg stillede alle lærere. Jeg havde så at sige en gennemgående interviewguide, som blev anvendt til alle interviews, men inden hvert interview tilføjede jeg evt. spørgsmål til konkrete observationer. Pga. hukommelsesbias forsøgte jeg dog at stille spørgsmål til den konkrete situation på et mere generelt niveau, således at det blev et principielt spørgsmål. I forbindelse med udarbejdelsen af disse spørgsmål lavede jeg hver gang en sammenligning med de foregående observationer og interview med andre lærere for hele tiden at have sammenligningsaspektet for øje. Det viste sig dog, at det ofte var de samme spørgsmål, der dukkede op til alle lærere, hvilket netop i sammenligningsøjemed er fordelagtigt (Kvale 2007: 38).

De faste spørgsmål i interviewguiden tog udgangspunkt i litteraturen om (undervisnings)differentiering og forskningsspørgsmålene i særdeleshed i de tre

perspektiver på lærerkognition: 1) Viden om differentiering; 2) Viden om eleverne, som danner udgangspunkt for differentiering og 3) Holdning/indstilling til differentiering.



**Figur 8: Udgangspunktet for interviewguiden**

Inden for disse områder gik spørgsmålene fra at være meget åbne til at bevæge sig ind på konkrete områder med relevans for differentiering. I tabellen nedenfor ses eksempler på de åbne spørgsmål samt de konkrete emner inden for de tre områder.

<b>Viden om teori</b>	<b>Åbne spørgsmål</b>	<b>Konkrete områder</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hvad tænker du, når jeg siger differentiering?</li> <li>- Hvad kendetegner en differentieret undervisning?</li> <li>- Undervisningsdifferentiering og elevdifferentiering?</li> <li>- Hvad mener du målet med differentiering er?</li> <li>- Har undervisningsdifferentiering spillet en rolle i din uddannelse enten i form af pædagogikum eller kurser eller?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Planlagt /spontant</li> <li>- Læringsstrategier<sup>34</sup></li> <li>- Læringsstil<sup>19</sup></li> <li>- Lektier</li> <li>- Feedback</li> <li>- Grupperdannelse</li> <li>- Organisationsformer</li> <li>- Tidsperspektiv</li> <li>- IT</li> <li>- Elevernes indflydelse</li> </ul>
<b>Viden om eleverne</b>	<b>Åbne spørgsmål</b>	<b>Spørgsmål til konkrete områder</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Har du en bestemt strategi eller noget, du gør for at lære dem at kende? Karakterne fra folkeskolen?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Evaluering</li> <li>- Screening</li> <li>- Tests</li> <li>- Individuelle samtaler</li> </ul>
<b>Indstilling</b>	<b>Åbne spørgsmål</b>	<b>Spørgsmål til konkrete områder</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Er differentiering nødvendigt?</li> <li>- Er der nogen problemer forbundet med differentiering?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nødvendighed</li> <li>- Problemområder</li> </ul>

**Tabel 21: Interviewguide**

Antallet af spørgsmål til lærernes holdning var meget begrænset, da dette aspekt ofte indgik i de øvrige spørgsmål. Gennemgående ytrede de helt automatisk deres holdning til de enkelte aspekter, uden at jeg var nødt til at spørge ind til det.

Alle interview blev afsluttet med et spørgsmål om, om interviewpersonen ønskede at tilføje noget. Efter interviewet gik samtalen videre, og en enkelt gang medførte det, at jeg bad om at få tændt diktafonen igen; og i en anden situation var det en af interviewpersonerne, der bad om det. Dette kan ses som et udtryk for den gode og åbne stemning i forbindelse med interviewene. Lærerne fik efterfølgende en flaske vin eller cava som tak for hjælpen.

Forud for interviewet blev der lavet et prøveinterview, hvor interviewpersonen efterfølgende gav feedback på interviewet. Formålet var på den ene side at få en ide om interviewlængde, som dog naturligvis varierede afhængigt af svarlængde; og på den



anden side at kontrollere spørgsmålsformuleringerne, som jeg efterfølgende diskuterede med interviewpersonen. Prøveinterviewet førte til enkelte justeringer af spørgsmålene. Der blev endvidere foretaget endnu et prøveinterview i forbindelse med prøveobservationen (jf. 3.2.1.) for at afprøve interviewguiden og træne egne interviewkompetencer i den egentlige kontekst. Dette prøveinterview blev da også betydeligt kortere end de øvrige (jf. tabel 20 interviewlængde), og det vidste sig efter at have gennemgået hhv. transskriberingen af interview og observationsnotater, at der var en række spørgsmål, jeg ikke havde fået stillet. Således førte dette til yderligere justeringer af interviewguiden. Desuden blev spørgsmålene og spørgsmålsformuleringerne diskuteret i flere sammenhænge i forbindelse med mit udlandsophold i Berlin samt med min vejleder.

#### 3.2.3.2.6. Interviewets styrker og svagheder

En af svaghederne ved forskningsinterviewet er, at det ikke er muligt fuldstændigt at adskille data og fortolkning, idet interviewdata består af udsagn, der kan siges at være baseret på en form for fortolkning fra interviewpersonen. Efterfølgende udsættes disse udsagn for kontinuerlige fortolkningsprocesser, og de kan være flertydige og/eller modstridende (Kvale 1997: 71). Det faktum, at der er tale om menneskelig interaktion, medfører desuden et problem ang. objektivitet. Kvale påpeger dog, at vurderingen af objektivitet afhænger af definitionen af objektivitet, og at variationen i definitionerne er så stor, at man ikke entydigt kan konstatere, at interviewet er subjektivt eller objektivt (Kvale 1997: 72). Kvale taler i den forbindelse om tre former for objektivitet 1) Objektivitet som upartisk, dvs. forskningen er systematisk kontrolleret og verificeret. Han mener, at interviewet i princippet kan leve op til denne objektivitet (jf. 1. Filosofisk verdensbillede) (Kvale 1997: 73). 2) Objektivitet som intersubjektiv viden, hvilket vil sige, at resultaterne skal være efterprøvelige og reproducerbare. Interviewet kan ikke gentages på præcis samme måde, men man kan nå frem til nogenlunde samme resultater, hvis der anvendes en interviewguide. Han understreger dog også, at antallet af observatører ikke er nogen garanti for sandhed, idet flertallet ikke altid har ret (Kvale 1997: 73). Derved sætter han i virkeligheden spørgsmålstegn ved dette kriteriums berettigelse. Ifølge Mears handler gentagelighed desuden ikke om, at studiet skal kunne gentages i enhver situation men om arbejdets transparens, dvs. en klar beskrivelse af hvert skridt samt en begrundelse for disse valg (Mears 2012: 174). Dette afsnit skal netop

bidrage til denne transparens. 3) Slutteligt kan objektivitet handle om at afspejle objektets natur, hvilket netop er interviewets force, idet det er selve genstanden, der udtaler sig (Kvale 1997: 74). Overordnet konkluderer Kvale, at interviewet hverken er objektivt eller subjektivt (Kvale 1997: 74).

På samme måde kan der sås tvivl om den viden, der opnås med det kvalitative forskningsinterview. Igen påpeger Kvale, at det afhænger af, hvordan viden defineres (Kvale 1997: 68-69). I interview skabes viden gennem personlig interaktion (*inter-view*) mellem interviewpersonen og interviewer, hvilket kan bidrage til øget dybde. Samtidig er det dog forbundet med visse bias, bl.a. fordi de involverede parter påvirker hinanden gensidigt. Det betyder, at den viden, der opstår, er skabt i en specifik situation mellem interviewer og interviewperson, og den viden kunne have set anderledes ud i en anden situation med andre aktører (Kvale 2007: 13-14, 48). Der er således tale om en form for konstrueret viden, som er i overensstemmelse med den, der er beskrevet under afsnit 1. Filosofisk verdensbillede.

I litteraturen fremføres der desuden indvendinger imod det kvalitative forskningsinterview og spørgeskemaundersøgelser, idet bl.a. disse metoder kan siges at have æstetiske og etiske svagheder. Ifølge kritikerne får deltagerne mulighed for at give udtryk for deres egen dagsorden. Derved er det ikke muligt at opnå det, der kan betegnes som *genuine co-creative work* (Phipps 2013: 18), hvilket indebærer, at betydning og dynamik skabes i fællesskab. Forskningen bør i stedet bestå i en åben invitation til at skabe fælles synspunkter med udgangspunkt i data. Der bør i den forbindelse anvendes fælles analysestrategier, og interviewer- og informantrollen og den semistrukturerede fremgangsmåde bør opgives. Et alternativ til interviewet kunne være en invitation til en gåtur, hvor deltagerne ikke på forhånd har en formodning om fund, derimod kommer emner, der forekommer betydningsfulde, på dagsordenen (Phipps 2013). Problemet med en sådan tilgang er, at forskningen i høj grad vil være præget af tilfældigheder. Det bliver vanskeligt at udføre målrettet forskning indenfor et bestemt område, fordi kontrollen fuldstændig afgives.

Forskningsinterviewet sammenlignes ofte med spørgeskemaundersøgelser, fordi disse metoder indeholder visse ligheder. Fordelen ved spørgeskemaundersøgelser er, at det er

mindre tidskrævende, hvorfor der kan inddrages et større antal cases, hvorved statistisk generalisering muliggøres. Desuden kan spørgeskemaundersøgelser siges at være mere pålidelige, fordi de pga. anonymiteten er forbundet med mere ærlighed (Cohen m.fl. 2011: 411), hvilket netop kan betegnes som et problem ved interviewmetoden. I overensstemmelse hermed taler Lummis (1981) om validering af mundtlige data i to hovedområder: 1) I hvilken grad et interview giver pålidelige informationer om en erfaring; 2) og i hvilken grad et individs erfaringer er typiske for tid og sted (Lummis 1981: 109). Sidstnævnte hænger sammen med generaliserbarhed, som er diskuteret under 2. Strategi: Casestudie. Problemstillingen vil desuden blive diskuteret i den konkrete kontekst i forbindelse med fremstillingen af resultaterne i konklusionen (jf. 5.6.). Interviewmetoden muliggør i modsætning til spørgeskemaundersøgelser udryddelse af misforståelser, fordi det er muligt at stille opklarende spørgsmål. Desuden vil man kunne opnå mere interessante informationer i interviewene, fordi det er naturligt at stille åbne spørgsmål i modsætning til i spørgeskemaundersøgelser, hvor der er risiko for, at respondenterne af forskellige årsager ikke svarer. Slutteligt vil respondenterne ofte svare hurtigt og uovervejet i forbindelse med spørgeskemaundersøgelser, mens der i et interviewet naturligt opstår et passende tempo (Cohen m.fl. 2011: 411).

Også i interviewdelen blev fordelene ved anvendelse af videooptagelser af undervisningen i form af videostimulering også kaldet *recall*<sup>49</sup> overvejet (jf. 4.1. Observationer). Interviewsamtalerne kunne have taget udgangspunkt i disse optagelser, for på den måde at undgå problemer med hukommelse og evt. i nogen grad efterrationalisering. Det ville dog fortsat være problematisk, medmindre lærerne blev konfronteret med videooptagelserne relativt kort tid efter hændelsen, fordi deres overvejelser omkring undervisningen ikke indgår i optagelserne. En sådan fremgangsmåde ville derfor kræve flere møder og ville således være enormt tidskrævende for lærerne, som i forvejen er pressede på tid. Derfor blev denne metode fravalgt.

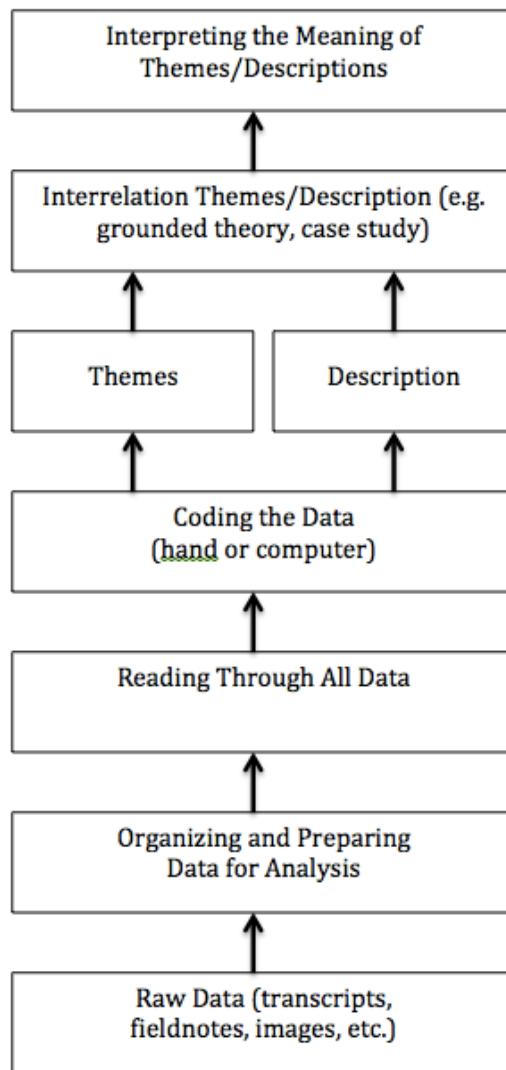
---

<sup>49</sup> Videostimulus eller recall er en metode, hvor probandens handlinger filmes, hvorefter vedkomne konfronteres med det optagede for at stimulere eller opfriske hukommelsen.

### **3.3. Analysemetode**

I dette afsnit skal der redegøres for den metode, der blev anvendt til analysen af interviews og observationsnotater herunder det teoretiske udgangspunkt for kodningen (afsnit 3.2.1.). Overordnet set er der tale om en kvalitativ indholdsanalyse. Ifølge Fahrenberg (2002: 169) er kvalitativ indholdsanalyse et uspecifikt overbegreb for et bredt spektrum af fremgangsmåder, som kan anvendes til analysen af en række forskellige medier, om end den hovedsageligt anvendes til analysen af sproglige materialer frem for alt tekst og taleprotokoller. Den kvalitative indholdsanalyse giver mulighed for at foretage en differentieret og systematisk analyse af fikseret kommunikation og en systematisk, dvs. regel- og teoriorienteret analyse af tekster (Mayring 2003: 13). Udover denne regel- og teoriorientering er fremgangsmåden kendetegnet ved formuleringen af centrale analyseaspekter i form af kategorier (Mayring 2003: 10).

Cresswell (2009: 185) har opstillet en figur for denne proces, som også danner grundlag for analysen i nærværende projekt. Figuren er gengivet nedenfor:



**Figur 9: Analyseprocessen (Creswell 2009: 185)**

Tages figuren i betragtning, forekommer fremgangsmåden at være lineær og hierarkisk begyndende nedefra. Creswell understreger dog, at han i praksis betragter det mere som en interaktiv proces, hvor de enkelte stadier er indbyrdes relaterede, og hvor rækkefølgen ikke altid overholdes. Til denne figur har han beskrevet seks skridt i analysen (Creswell 2009: 185).

Første skridt: Data organiseres og klargøres til analysen. Det kan blandt andet bestå i at transskribere interviews, sortere og arrangere observationsnotater (Creswell 2009: 185). Andet skridt: Alt data gennemlæses for derved at opnå et overordnet indblik i data. Undertiden vælger nogle allerede på dette stadie at notere de første tanker i marginen el. (Creswell 2009: 185). Tredje skridt: Der udføres en detaljeret analyse vha. en

kodningsproces. Kodning handler om at organisere materialet i segmenter. Der foretages med andre ord en kategorisering af tekstpassager (evt. ord) og/eller billeder samt navngivning af disse (Creswell 2009: 186). Fjerde skridt: Koderne anvendes til at generere en beskrivelse af miljø, personer eller analysetemaer. En beskrivelse involverer en detaljeret fortolkning af informationer om en person, et sted, et emne eller lignende (Creswell 2009: 189). Femte skridt: Det overvejes, hvordan disse beskrivelser og temaer præsenteres. Ofte udarbejdes figurer eller tabeller for fx at udtrykke deskriptiv information om en deltager eller et emne (fx i casestudier) (Creswell 2009: 189). Sjette skridt: Data interpreteres: Hvad lærte vi? Det kunne fx være en sammenligning med litteratur eller teori. Det består i en vurdering af, hvorvidt resultatet er i overensstemmelse med eksisterende viden (Creswell 2009: 189), i at generere nye spørgsmål, eller i at give forslag til ændringer med udgangspunkt i resultaterne af analysen (Creswell 2009: 190).

Første, andet og tredje skridt danner således grundlag for fjerde, femte og sjette skridt. Som allerede nævnt blev interviewene i nærværende projekt transskriberet umiddelbart efter optagelsen heraf (jf. 3.2.3.2.1.), ligesom observationsnotaterne blev gennemlæst og renskrevet direkte efter, observationerne havde fundet sted (3.2.3.1.1.). Der blev allerede i observationsøjeblikket anført første tanker mhp. analyse, idet der i observationsskemaet var anført en kolonne til umiddelbare tanker. Gennemlæsning af data mhp. overblik og kontrol fandt sted gentagende gange gennem hele analyseprocessen. Tredje skridt, som altså består i kodning af data, var en omfattende proces, som også krævede tilpasning i flere omgange. Denne proces er derfor beskrevet i et separat afsnit nedenfor (afsnit 3.3.1. Kodning). Resultatet de resterende skridt fremgår af kapitel 4. Analyse og 5. Konklusion.

### **3.3.1. Kodning**

Creswell (2009: 187) taler om forskellige tilgange til kodning. For det første kan koderne opstå eller laves udelukkende på grundlag af den information, der så at sige udgår fra data selv; for det andet kan koderne være fastsat på forhånd udarbejdet med udgangspunkt i eksisterende litteratur om emnet; og endelig kan der anvendes en kombination af de foregående, dvs. man har et antal koder, der er fastsat på forhånd, men

man er samtidig åben overfor, at der i kodningsprocessen kan opstå nye. Førstenævnte betegnes også som induktiv (åben) kodning, mens den anden form betegnes som deduktiv kodning (David & Sutton 2004: 205). David & Sutton (2004: 2005) påpeger, at der altid vil være tale om en grad af deduktiv kodning, idet forskeren til stadighed foretager valg og altid vil være påvirket af sin viden, kultur, verdenssyn osv. (David & Sutton 2004: 205). Derudover skelnes der undertiden mellem latente og manifeste koder. Manifeste koder er begreber, der anvendes direkte i selve materialet og forekommer gentagende gange. Mens latente koder er begreber, som forskeren identificerer under overfladen af teksten, dvs. fremanalyserer (David & Sutton 2004: 204). Et andet begrebspar, der beskriver tilgangen til kodningen, er in vivo koder, som er koder som eksisterer i interviewpersonens eller den observeredes sprog; og sociologiske koder, hvor begreberne stammer fra forskerens teoretiske baggrundsviden. Disse forskellige tilgange minder i høj grad om hinanden, idet den ene type tager udgangspunkt i data, mens den anden er baseret på bagvedliggende teori. Se en tabellarisk oversigt nedenfor.

<b>Dataorienteret</b>	<b>Teoriorienteret</b>
Kodning med udgangspunkt i data	Kodning med udgangspunkt i teori
Induktiv kodning	Deduktiv kodning
Manifest kodning	Latent kodning
In vivo	Sociologisk

**Tabel 22: Data- versus teoriorienteret kodning**

Mens man ved de dataorienterede kodningstilgange er tro mod datas diversitet og selvdiskription, søger de teoriorienterede kodningstilgange at identificere de underliggende fællestræk. Faren ved de datoorienterede er tilsvarende, at man mister overblikket, fordi der anvendes forskellige begreber for det samme; der opstår så at sige et terminologisk kaos. Hvorimod faren ved de teoriorienterede er, at man reducerer diversiteten til allerede eksisterende teoretiske rubrikker (David & Sutton 2004: 204). I forbindelse med de teoriorienterede er det muligt at udfærdige en så kaldt kodebog, der består af en tabel med tre kolonner med 1) en oversigt over koder, 2) en definition samt 3) eksempler. Det understreges, at en sådan kodebog kan ændre sig undervejs. (Creswell 2009: 187).

Selve kodningen kan udføres i hånden, på computer eller i computer software programmer så som NVivo, der er lavet til formålet. Til trods for at man også i software programmerne er nødt til at gennemgå hver en linje og tildele koder, antages det, at processen er hurtigere og mere effektiv end håndkodning. Desuden er det hurtigere og lettere at lokalisere passager med ens koder, fordi programmet indeholder søgefunktioner, der kan hente de forskellige kodninger frem. Hvis det har relevans kan der eksempelvis udvælges flere koder samtidig (Creswell 2009: 188). Desuden er det muligt at notere umiddelbare ideer og tanker enten i teksten som annotationer eller som separate memoer. I disse programmer kan man endvidere kontrollere for bias. Dette kan foregå ved, at man lader en eller flere personer kode data igen, for efterfølgende at lade programmet udregne overensstemmelse mellem kodningerne. Dette kaldes interkoderreliabilitet. En person kan også kontrollere sine egne kodninger ved at kode den samme data igen. Dette kaldes intrakoderreliabilitet.

I nærværende projekt blev interview og observationer kodet i NVivo 10. Ved udarbejdningen af koder blev der indledningsvist taget udgangspunkt i litteraturen om differentiering (jf. kapitel 2), forskningsspørgsmålene, interviewguiden (jf. 3.2.3.2.5.) samt i bekendtgørelsen og læreplanen, idet jeg på grundlag af læreplanen udviklede en liste over delkompetencer i tyskundervisningen, for på den måde at inddrage det specifikt tyskfaglige perspektiv. Dvs. der som udgangspunkt var tale om en teoriorienteret tilgang.

Der blev opstillet forskellige koder til interviews og observationsnotater, fordi de to datasæt så at sige havde forskellige funktioner. Observationerne skulle bidrage til viden om praksis, mens interviewene skulle bidrage til viden om lærernes kognitive tilgang til differentiering. Derudover blev observationskoderne opdelt i beskrivende koder, dvs. koder, der beskriver elementer af undervisningen med relevans for differentiering fx organisationsformer, aktiviteter, der bidrager til opbyggelse af kendskab til eleverne, og egentlige differentieringsformer fx niveau- og metodedifferentiering. Der blev udarbejdet en kodebog, som bl.a. blev anvendt til interkoderreliabilitet.

Efter at have arbejdet med koderne blev det dog tydeligt, at der var flere overlap mellem koderne og uklarhed omkring, hvad de enkelte koder dækkede over. Desuden var der for



mange koder, som gjorde inddelingen så detaljeret, at det ikke længere var muligt at forstå de isolerede tekststykker, fordi de ikke stod i den nødvendige kontekst. Problemerne med kodningsarbejdet kom frem for alt til udtryk i forbindelse med et datasessionsmøde med fire deltagere d. 20.8.2014, hvor jeg præsenterede min kodebog. Mødet resulterede i en udsortering, omorganisering af koderne samt en præcisering af uklare koder. Efterfølgende blev der interraterreliabilitet, hvor 10,2% af observationsnotaterne og 12,5% af interviewene blev kontrolleret af en anden koder. Der var bred enighed omkring kodninger i interview (mellem 85 og 95% enighed). Derimod var der flere uoverensstemmelser med kodningen af observationsnotaterne. Ved efterfølgende diskussion fremgik det tydeligt, at uoverensstemmelserne i anvendelsen af koderne, der beskriver elementer af undervisningen hovedsageligt skyldes misforståelser, fordi observationsnotaterne var for indforståede. Desværre skyldes uoverensstemmelserne i kodningen af differentieringsformer, at beskrivelserne af disse koder fortsat var for uklare. Der var dog enighed om, hvor i observationerne der var tale om differentiering. Denne uenighed resulterede i, at der blot blev kodet for differentiering. Den kodede tekst blev derefter analyseret og systematiseret. Resultatet heraf fremgår af afsnit 4.2.

### **3.4. Opsummering**

Nærværende projekt befinder sig ontologisk og epistemologisk i hhv. den konstruktivistiske og interpretivistiske ende af kontinuummet (3.2.1.). Der er tale om et kvalitativt casestudie bestående af syv tysklærere fra fem forskellige gymnasier samt en prøvecase med en ottende tysklærer på et sjette gymnasium (3.2.2.). Der blev observeret mellem fire og seks lektioner hos hver lærer fordelt på tre uger (jf. 3.2.3.1.). Der var tale om semistrukturerede (3.2.3.1.1.), ikkedeltagende (3.2.3.1.2.), naturalistiske, til deles dækkede (3.2.3.1.3.) observationer med et semistruktureret observationsskema, som blev udfyldt på computer. De observerede lektioner blev optaget auditivt. Disse optagelser blev blot brugt som supplement til observationsnotaterne, dvs. de blev ikke fuldt transskriberet. Observationsperioderne blev afsluttet med et individuelt interview (3.2.3.2.3.), som tog udgangspunkt i en interviewguide (3.2.3.2.5.). Interviewet havde en varighed på mellem ca. 52 min og 1 time og 18 min. (3.2.3.2.1.). Dataanalysen bestod i en kvalitativ indholdsanalyse (3.3.), som tog udgangspunkt i en kodning i Nvivo (3.3.1.).

## 4. Analyse

Analysekapitlet består af fire dele, som så at sige bygger oven på hinanden. I den første del undersøges det, hvordan spørgsmålet om differentiering håndteres politisk, dvs. hvordan skolesystemet er bygget op, og hvilke krav der stilles til differentiering på skoleform- og undervisningsniveauet i den danske kontekst med særligt fokus på gymnasieskolen (4.1.). Derefter undersøges det, hvordan lærerne agerer indenfor denne kontekst. I anden del analyseres lærernes praksis med udgangspunkt i observationsnotaterne (4.2.). I den tredje del er fokus på lærernes kognition, dvs. hvilken viden om og holdning til differentiering lærerne har (4.3.). Det vil bl.a. fremgå, hvordan de forholder sig til rammebetingelserne, som er beskrevet i afsnit 4.1. I fjerde og sidste del sammenlignes praksis med kognition for at undersøge, om der er overensstemmelse (4.4.).

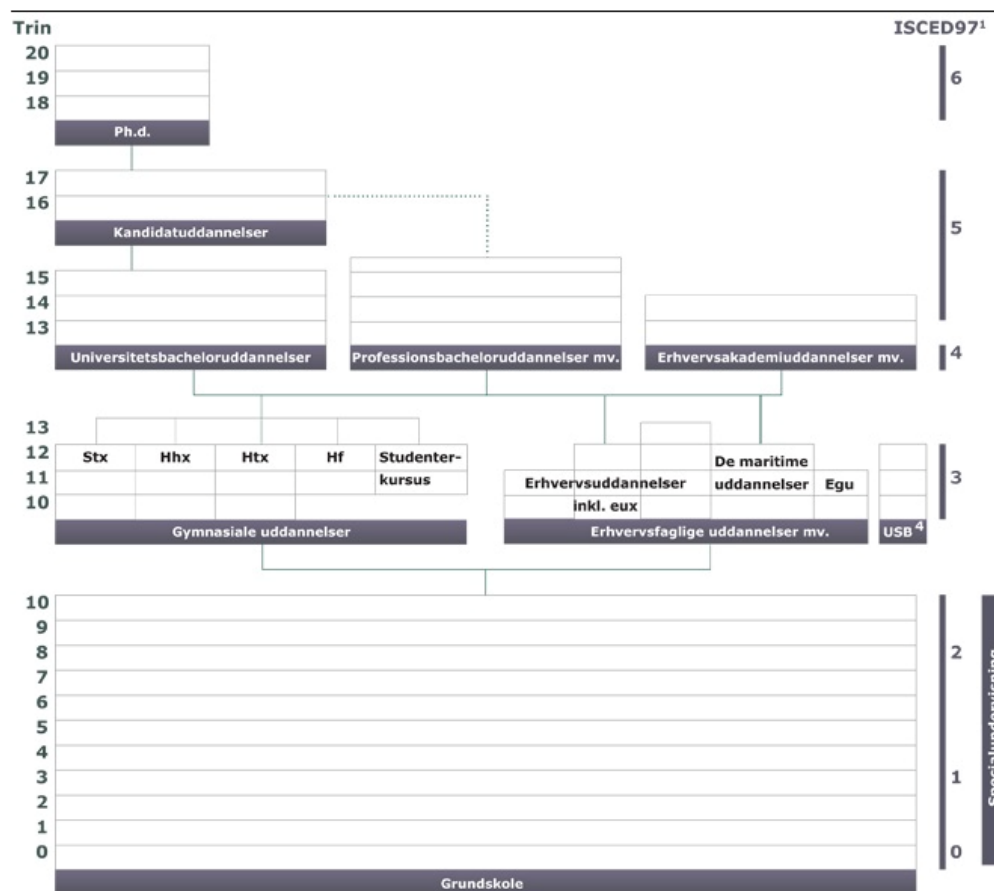
### 4.1. Den danske kontekst med fokus på gymnasieskolen

I dette afsnit ses der nærmere på de rammebetingelser, som lærerne agerer indenfor. Beskrivelsen tager udgangspunkt i de tre niveauer beskrevet af Haußer (1981): Skolesystem-, skoleform- og undervisningsniveau. Beskrivelsen begynder på skolesystemniveauet, hvorefter der fokuseres på gymnasieskolen, og slutteligt redegøres der for reglementet med henblik på UVD på undervisningsniveauet konkret i tyskundervisningen. Beskrivelsen tager udgangspunkt i styredokumenterne, som gjorde sig gældende på observationstidspunktet. Da disse dokumenter sidenhen er blevet erstattet af nye, vil der løbende blive sammenlignet med de gældende dokumenter.

#### 4.1.1. Skolesystemniveau

I dagens Danmark er institutioneldifferentiering på skolesystemniveauet langt fra så udpræget som i fx. Tyskland, hvor elever afhængigt af forbundsstat opdeles efter 4. hhv.

6. klasse i henhold til niveau<sup>50</sup>. De danske elever går derimod normalt<sup>51</sup> i udelt enhedsskole frem til 9. klasse, hvorefter eleverne afhængigt af niveau og interesser har forskellige muligheder.



1. ISCED står for International Standard Classification of Education. I Danmark består ISCED-niveau 4 kun af et lille antal forberedelseskurser til videregående uddannelser.
2. I Danmark er der ti års undervisningspligt. 10. klasse er et tilbud til elever, der har opfyldt undervisningspligten.
3. Den stiplede linje markerer, at ikke alle professionsbacheloruddannelser giver direkte adgang til kandidatuddannelserne.
4. Lov om ungdomsuddannelse for unge med særlige behov.

**Figur 10: Oversigt over det danske uddannelsessystem<sup>52</sup>**

<sup>50</sup> Da forældre i nogle forbundsstater har indflydelse på, hvilken skoleform deres barn tildeles, er kriteriet/kriterierne for differentieringen i praksis en kombination af flere ting fx niveau, social status og interesser. Se også Rasmussen (2012a: 279).

<sup>51</sup> Også i Danmark er der dog undtagelser i specielle situationer, hvor der differentieres på grundlag af fx religion eller interesser (fx diverse ungdomsskoler).

<sup>52</sup> Oversigt over uddannelsessystemet fra undervisningsministeriets hjemmeside. Sidst opdateret 22.09.2015. <https://www.uvm.dk/Uddannelser/Paa-tvaers-af-uddannelserne/Overblik-over-det-danske-uddannelsessystem/Det-ordinaere-uddannelsessystem>

Eleverne kan, hvis de ønsker at videreudanne sig, derefter vælge at forsætte i 10. klasse, tage en gymnasial uddannelse eller en erhvervsuddannelse (jf. figuren ovenfor). Dvs. differentieringen på dette niveau er særdeles begrænset.

#### **4.1.2. Skoleformniveau: Gymnasieskolen**

I forbindelse med overgangen til gymnasieskolen finder den første institutionelle differentiering således sted. Dvs. der optimalt set er blevet sorteret nogle elever fra, således at der på dette niveau hovedsageligt er elever, som har et vist niveau og/eller interesse for gymnasieuddannelsen.

Differentiering er med undtagelse af årgangsdifferentiering, som fortsættes fra grundskolen<sup>53</sup>, ligeledes yderst begrænset i den danske gymnasieskole. Således finder der ingen *streaming* (jf. 2.1.3.2.) sted, og normalt begrænser *setting* (jf. 2.1.3.2.) sig til, at der i 2. fremmedsprogsundervisningen skelnes mellem begynder- og fortsættersprog. Niveaudifferentieringen i tyskundervisningen er således så godt som ikke eksisterende, da der kun meget sjældent oprettes begynderhold. Dette til trods for, at eleverne indtil 2013 kunne have haft mellem to og fire års tyskundervisning, når de startede på tyskfortsætter B (jf. § 10 stk. 2. i stx-bekendtgørelsen, UVM 2013a). Lovgivningen er dog blevet ændret på dette område. Ifølge gældende dokumenter skal eleverne "have modtaget prøveforberedende undervisning i 2. fremmedsprog i 5.-9. klasse<sup>54</sup> eller undervisning, der står mål hermed" (UVM 2019a). Det kræves dog fortsat ikke, at de skal have tysk i 10. klasse. Dette betyder, at forskellene på, hvor meget undervisning eleverne har modtaget, når i starter med tysk på gymnasiet er blevet mindre. Om end det stadig varierer, hvorvidt eleverne har haft 5 eller 6 års undervisning eller 5 års undervisning og 1 års pause i 10. klasse.

Niveaudifferentiering i form af *setting* (jf. 2.1.3.2.) var ikke tilladt i 2013:

---

<sup>53</sup> Der er undervisningspligt fra august i det kalender år, hvor barnet fylder 6 år.

<sup>54</sup> Af den gældende Folkeskolelov fra 2015 fremgår det, at 2. fremmedsprog er obligatorisk allerede fra 5. klasse.

I såvel grundforløb som studieretningsforløb skal den enkelte klasse undervises særskilt og samlet i obligatoriske fag, studieretningsfag... Stk. 2. Undervisning i 2. fremmedsprog kan ske på særskilte hold på tværs af klasser, men ikke på tværs af niveau (UVM 2013a: § 74).

Dette forbud udtales ikke eksplicit i det gældende dokument, hvor det blot bekrives, at det er tilladt at samlæse klasser og hold ifm. fællesarrangementer, temadage og praktikophold (UVM 2017a: § 31), hvilket alt andet lige må betyde, at niveaudifferentiering på tværs af hold udelukkende er tilladt i disse undtagelsestilfælde.

Der synes dog at være tegn på, at lærerne oplever et behov og derfor har et ønske om en sådan differentiering, idet der siden 2013 er blevet gennemført forsøg med niveaudeling på tværs af klasser på en række gymnasier. Ifølge tidl. uddannelseschef ved teoretisk pædagogikum, Svende Claus Svendsen, er det tilsyneladende især i sprogfagene, at der eksperimenteres med elevdifferentiering (udtalt 21.7.2016). Der er eksempelvis blevet lavet forsøg med sådan elevdifferentiering i tyskundervisningen på Nørre G, Egå, Roskilde, Midtsjællands, Skive og Greve Gymnasium.

*Tracking* (jf. 2.1.3.2.) og valgfag er relativt udbredt i den danske gymnasieskole. Eleverne vælger en studieretning med 2-3 studieretningsfag samt de obligatoriske fag. Derudover skal eleverne vælge 1-3 valgfag afhængigt af studieretning. Eleverne opfordres til at vælge en retning, der er i overensstemmelse med evner og interesser. På den måde opstår der en kombination af niveau-, interesse- og valgdifferentiering foretaget af eleverne selv. Tanken er desuden, at de enkelte fag skal tones efter den valgte studieretning, men sprogundervisningen er ofte sammensat af elever fra forskellige studieretninger, da der ikke er elever nok til at oprette et hold for hver studieretning.

Derudover skal gymnasierne ifølge bekendtgørelsens § 43-44 tilbyde valgfrie læringsarrangementer til elever med særlige behov og særlige talenter. Derudover åbnes der i § 45 op for, at skolerne "kan tilbyde eleverne mulighed for at anvende skolernes faciliteter som lektiecafe eller lignende for derved at styrke studiemiljøet og grundlaget for, at alle elever opnår et godt fagligt udbytte" (UVM 2013a: § 45). Formuleringen af

ovenstående er ændret i det gældende udgave: "Institutionen skal sikre tilbud til elever med særlige behov og elever med særlige talenter." (UVM 2019a: § 28, stk. 2). Begreberne læringsarrangementer og valgfri er udskiftet med tilbud, og konkretiseringen i § 45 er slettet. Dvs. at det overordnede krav om differentiering med udgangspunkt i elever med særlige behov og særlige talenter fortsat eksisterer. Der er her tale om en form for supplementsdifferentiering (jf. 2.1.2.). Et eksempel herpå er forskellige former for tutorordninger, hvor enten lærere eller andre elever fungerer som støttepersoner både mht. faglige og personlige problemer.

Både i tidligere og i gældende dokumenter fremgår det, at der skal differentieres i særlige tilfælde, hvor der er tale om sygdom (UVM 2013a: § 145-149; UVM 2019a: § 62; UVM 2017a: § 52-55) eller behov for specialundervisning eller anden specialpædagogisk bistand (UVM 2013a: § 143-144; UVM 2019a: § 61; UVM 2017a: § 51).

### **4.1.3. Undervisningsniveau**

Hvordan differentieringen på undervisningsniveauet, dvs. UVD, praktiseres, afhænger i vid udstrækning af den enkelte lærer. Det er netop dette aspekt, der skal undersøges nærmere i nærværende studie. Først skal det dog undersøges, hvordan UVD er forankret i de officielle dokumenter.

Helt overordnet kan man sige, at fravalget af elevdifferentiering skaber et behov for og krav om UVD. Begrebet differentiering er dog ikke blevet anvendt i hverken bekendtgørelserne eller lærerplanerne for tyskfortsætter B siden 2013.

I læreplanen for tysk fortsætter B fra 2007 blev begrebet anvendt direkte:

Undervisningen skal tage udgangspunkt i et fagligt niveau svarende til elevernes niveau fra grundskolen. Centralt i undervisningen står den enkelte elevs faglige progression, og undervisningsdifferentiering er således uomgængelig i tilrettelæggelsen af undervisningen (UVM 2007: afsnit 3.1.).

Ifølge Bente Hansen, som er fagkonsulent for tysk, blev formuleringen med UVD slettet, da det er omtalt i de overordnede styredokumenter. Dette kan undre, da begrebet heller

ikke her anvendes direkte. Afsnit 3.1. i læreplanen er blevet skåret ned til følgende (bemærk formuleringen fra 2013 er blevet bibeholdt i 2017-udgaven af læreplanen):

Undervisningen skal tage udgangspunkt i et fagligt niveau svarende til elevernes niveau fra grundskolen. Centralt i undervisningen står elevernes faglige progression (UVM 2013b og UVM 2017b: afsnit 3.1.)

Begrebet differentiering er således ikke blot blevet slettet, man har også valgt at skrive "elevernes" i stedet for "den enkelte elevs". Årsagen hertil er ukendt, men det kunne muligvis skyldes, at man har ønsket at understrege, at der ikke er tale om et krav om individualisering, men en hensyntagen til alle eleverne betragtet som en gruppe og et fællesskab, hvilket ville være i overensstemmelse med 1990ernes fokus på såvel individ som fællesskab i differentieringsarbejdet (jf. afsnit 2.2.1.4.). Da eleverne må antages at have forskellige niveauer fra grundskolen, og fordi deres faglige progression må forventes at forløbe forskelligt, må det formodes, at der fortsat eksisterer et krav om UVD, om end det ikke ekspliciteres. Denne formodning understøttes af, at begrebet (undervisnings)differentiering forekommer tre gange i vejledningen fra 2010. Første gang anvendes det på et plan, der involverer alle elever og al undervisning:

Da eleverne erfaringsmæssigt befinder sig på meget forskellige niveauer i tysk efter folkeskolen, foretages en screening af elevernes kundskaber, således at læreren i ungdomsuddannelsen sættes i stand til at differentiere undervisningen efter den enkelte elevs forudsætninger (UVM 2010: afsnit 3.1.2)

Anden gang anvendes det i forbindelse med elever, der vælger at fortsætte med tysk på A-niveau, hvor skriftligheden bliver endnu mere central. Derfor foreslås det, at der allerede på B-niveau bør differentieres i det skriftlige arbejde, således at disse elever forberedes på udfordringen, der venter i 3.g. (UVM 2010, afsnit 3.2.4.). Tredje og sidste gang anføres UVD som argument for anvendelsen af it i undervisningen, idet pointeres, at it fremmer mulighederne herfor. I den gældende vejledning anvendes begrebet blot én gang og det i forbindelse med differentieret feedback:

I forbindelse med både mundtlig og skriftlig udtryksfærdighed giver læreren differentieret feedback. Rettelserne tilpasses den enkelte elevs niveau (UVM 2019b, afsnit 4.1.).

I stx-bekendtgørelsen UVM 2013a stod der endvidere, at

Undervisningen skal tilrettelægges under hensyntagen til elevernes forskellige evner og forudsætninger (UVM 2013a: § 73).

Dvs. en central del af Hansens m.fl. definition var indskrevet i bekendtgørelsen (jf. afsnit 2.2.1). Denne formulering forefindes ikke i de gældende dokumenter. I stedet står der:

Institutionens leder sikrer, at undervisningen tilrettelægges... således at alle elever uanset social baggrund udfordres og trives fagligt, med henblik på at de bliver så dygtige, som de kan (UVM 2019a: § 28).

Dvs. der ytres et krav om, at alle udfordres, hvilket alt andet lige kræver UVD. Det konkretiseres denne gang ift. forskellighed mht. social baggrund og faglig trivsel. Dertil kommer, at målet med differentiering anføres som argument: alle bliver så dygtige som muligt (jf. afsnit 2.2.8.).

Ifm. evaluering af det skriftlige arbejde fremgår undervisningsdifferentieringskravet ligeledes tydeligt:

Eleverne har i forbindelse med det skriftlige arbejde krav på jævnligt at få tilbagemelding om deres standpunkt, herunder at få en uddybet evaluering af opgavebesvarelsens styrker og svagheder (UVM 2013a: § 101).

Den interne evaluering omfatter ligeledes elevens skriftlige arbejde, herunder jævnlige tilbagemeldinger om elevens standpunkt ved skriftligt arbejde og en uddybet evaluering af opgavebesvarelsens styrker og svagheder (UVM 2017a: § 20)

Der altså krav om individuel feedback på elevernes skriftlige afleveringer i såvel den foregående som i den gældende læreplan. Dertil kommer omlagt skriftlighed, som er en proces, hvor eleverne arbejder med deres skriftlige opgaver på skolen, således at de kan få hjælp og vejledning i skriveprocessen – dvs. de har mulighed for at modtage individuel vejledning. Skolerne fastlægger selv, hvor stor en del, der skal foregå som omlagt skriftlighed. Eksempelvis skriver Århus Statsgymnasium på deres hjemmeside, at de på



stedet omlægges 40 % i 1.g., 30 % i 2.g. og 20 % i 3.g af det skriftlige arbejde til at foregå på skolen.

Variation af arbejdsformer – som afhængigt af udførelsen, kan være en variant af UVD (2.2.5.3.) – nævnes som et krav i alle de officielle dokumenter (UVM 2019a: § 28, stk. 2; § 35, stk. 2; UVM 2019b: afsnit 3.2.; 3.3.; UVM 2017a: § 25; § 35; UVM 2017b: afsnit 3.2.; UVM 2013a: § 78; UVM 2013b og 2017b: afsnit 3.2.; UVM 2010: afsnit 3.1.3. og 3.2). I den tidligere vejledning fra 2010 begrundes kravet om variation bl.a. med, at der derved tages hensyn til elevernes forskellige forudsætninger generelt og individuelt. I den forbindelse nævnes alder, modenhed, auditiv eller visuel begavelse, kreativitet og køn eksplicit som eksempler på forskelle med relevans (UVM 2010: afsnit 3.1.3.). Dvs. at netop de aspekter af variation, som gør, at det kan opfattes som UVD, fremhæves som argument (jf. 2.2.5.3.). Denne begrundelse er slettet i den gældende vejledning.

Den elevrolle, som fremgår af formålparagraffens § 1 i stx-bekendtgørelsen hhv. § 1 i , er tilmed i overensstemmelse med elevrollen, som er mest hensigtsmæssig i den differentierede undervisning (jf. 2.2.7.). Der står bl.a., at eleverne

skal opnå fortrolighed med at anvende forskellige arbejdsformer og evne til at fungere i et studiemiljø, hvor kravene til **selvstændighed**, **samarbejde** og sans for at opsøge viden er centrale... Uddannelsen og skolekulturen som helhed skal forberede eleverne til **medbestemmelse**, **medansvar**, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre (UVM, 2013a: § 1).<sup>55</sup>

Teksten er med undtagelse af nogle mindre formuleringssændringer blevet bibeholdt i det gældende dokument (UVM, 2019a: § 1). Denne elevrolle beskrives ligeledes i vejledningen fra 2010, hvor det flere gange fremhæves, at eleverne skal trænes i selvrefleksion og medansvar:

Elevernes skal gøres i stand til at reflektere kritisk over egne styrker og svagheder ift. skriftlighed (UVM 2010: afsnit 3.2.4).

---

<sup>55</sup> De mest centrale begreber er markerede af undertegnede.

I den aktuelle vejledning indgår selvrefleksion fortsat, om end det nu er blevet sat i relation til karriere- og studieperspektiv:

Eleverne (skal) reflektere over egne muligheder, f.eks. egne faglige styrker og svagheder med henblik på at udvikle deres grundlag og motivation for at foretage uddannelses- og karrierevalg efter gymnasiet (UVM 2019b: afsnit 2.1.)

Det komplementære forhold mellem lærere og elever, som ligeledes er karakteristisk for den differentierede undervisning (2.2.7.), fremgår også af dokumenterne fx skal elever og lærere i fælleskab planlægge arbejdet i de forskellige fag (UVM, 2013a: § 81). Denne selvstændighed underbygges desuden af, at eleverne ifølge både den tidligere og den gældende læreplan og vejledning skal trænes i sproglæringsstrategier<sup>34</sup> (UVM 2019b: afsnit 2.1.1.; UVM 2017b: afsnit 2.1.; UVM 2013b: afsnit 2.1.; UVM 2010: afsnit 3.2.;).

Evaluering spiller en central rolle i alle dokumenterne. I den forbindelse underbygges den ovenfor beskrevne elevrolle yderligere, fordi evalueringerne også er rettet imod, at eleverne skal opbygge et kendskab til sig selv, hvorved de træner selvrefleksion og bliver i stand til at tage ansvar og være medbestemmende, og med udgangspunkt heri kan de udføre selvdifferentiering (jf. elevautonomi 2.2.7.1.). Fx skal skolerne ifølge § 131 (UVM 2013a) og § 19 (UVM 2017a) udarbejde en evalueringsstrategi for såvel undervisningen som for den "enkelte elev" både ud fra de opstillede mål for uddannelsen som helhed og ud fra målene opstillet for fagene mv. Strategierne skal bl.a. tage højde for, at eleverne løbende er orienteret om deres faglige standpunkt, og hvilken udviklingsproces de er i, og hvordan de fremadrettet kan forbedre sig (UVM 2017a: §19; UVM 2013a: § 131). I læreplanen 2013 præciseres tilgangen til evalueringerne:

Elevernes mundtlige og skriftlige kompetencer evalueres løbende med hensyn til færdigheder, viden og indsats. Screening, test og prøver undervejs i forløbet skal give viden om elevernes standpunkt i forhold til fagets mål og skal styrke elevernes progression i faget (UVM 2013b: afsnit 4.1.).

Teksten er bibeholdt i den gældende lærerplan dog med enkelte tilføjelser (disse er understreget):

Elevernes mundtlige og skriftlige kompetencer samt deres viden, kundskaber og færdigheder i

relation til kulturelle, historiske og samfundsmæssige forhold evalueres løbende. Screening, test og individuel vejledning undervejs i forløbet skal give eleverne viden om deres standpunkt i forhold til fagets mål og styrke deres progression i faget (UVM 2017b: afsnit 4.1.)

Dvs. det er blevet konkretiseret yderligere, hvad der skal evalueres, og prøver er blevet erstattet af et krav om individuelle samtaler. Der gives således konkrete anvisninger til, hvordan kendskabet til eleverne opbygges.

Hvis det antages, at UVD fører til bedre resultater hos eleverne, som flere studier kan bekræfte (jf. kap. 2.1.3.3.), har gymnasieskolerne og læreren desuden et økonomisk incitament til at gennemføre UVD pga. taxameterstyring og resultatløns. Dertil kommer, at gymnasierne vurderes på løfteevne, dvs. i hvor høj grad de formår at løfte eleverne ift. deres faglige udgangspunkt.

#### **4.1.4. Opsummering**

Det danske skolesystems meget begrænsede brug af permanent elevdifferentiering hhv. niveaudeling samt samfundsudviklingen mhp. behov for flere højtuddannede forårsager således et behov for differentiering i undervisningen i gymnasieskolen. Dertil kommer et officielt krav i form af § 73 i stx-bekendtgørelsen 2013 hhv. § 28 i Bekendtgørelse af lov om de gymnasiale uddannelser 2019 samt en række krav til evaluering; en central, aktiv og involveret elevrolle og variation, som giver gode forudsætninger for UVD. Det danske skolesystems svar på heterogenitetsproblematikken er altså UVD, hvilket kommer til udtryk i et formelt krav og et reelt behov skabt af rammebetingelserne. Om end der kan spores en mentalitetsændring hos lærerene, som kommer til udtryk i form af forsøg med niveaudifferentiering. Hvorvidt denne mentalitetsændring kan konstateres i lærernes holdning til differentiering, skal undersøges nærmere i det følgende.

## **4.2. Differentieringsrelaterede aktiviteter i praksis**

I dette afsnit skal det første forskningsspørgsmål besvares:

Hvilke differentieringsrelaterede aktiviteter kan observeres i undervisningen tysk fortsættersprog B i 1.g.?

Det skal altså undersøges, hvordan de syv lærere arbejder med differentiering i undervisningen herunder hvilke differentieringsformer de praktiserer; hvordan de implementerer differentieringsformerne, dvs. hvordan de forskellige differentieringsformer organiseres; og hvordan de opnår kendskab til eleverne. Desuden skal det undersøges, om der kan identificeres et mønster på tværs af disse syv cases. Pga. ønsket om at sammenligne lærernes praksis med deres viden om og indstilling til differentiering, som fremgår af interviewene (jf. forskningsspørgsmål 3 afsnit 4.4.), er det så vidt muligt forsøgt undgået, at inddrage interviewene som kilde til informationer omkring lærernes praksis. Idet det som udenforstående observatør er vanskeligt at vurdere, hvorvidt lærerne differentierer i deres feedback til elevernes mundtlige og skriftlige sprogproduktion, er der dog i disse tilfælde dispenseret for denne tilgang. Lignende gør sig gældende for lærernes opnåelse af kendskab til eleverne, samt hvordan lærerne understøtter, at eleverne opnår kendskab til sig selv. I disse tilfælde sammenholdes det observerede med lærernes udtalelser fra interviewet. Desuden har enkelte lærere på min opfordring sendt mig (selv)refleksionsskemaer, som de anvender til at opnå kendskab om eleverne.

Analysen er struktureret efter tema fremfor personer. Som det også vil fremgå, kan differentieringsformerne ofte karakteriseres på forskellig vis, således kan fx selvdifferentiering ofte samtidig betegnes som bl.a. niveau- og/ eller indholdsdifferentiering. Dette faktum gør det vanskeligt at skabe en struktur, der tydeligt viser alle former for differentiering uden, at det medfører talrige gentagelser. Derfor er afsnittene navngivet efter det fællestræk, der er mest karakteristisk for differentieringen det være sig differentieringsformer, undervisningssituation eller problemstilling. Ikke desto mindre beskrives differentieringen så at sige tilbundsående. Det vil fx sige, at hvis den lærerinitierede selvdifferentiering samtidig kan betegnes som niveaudifferentiering, fremgår det af beskrivelsen, til trods for at afsnittet er navngivet "lærerinitieret selvdifferentiering". For at undgå, at disse underordnede differentieringsformer negligeres, opsummeres disse i et separat afsnit. Med undtagelse af denne opsummering er kapitlet opbygget, således at det, der betegnes som "kernedifferentiering" beskrives

først, hvorefter der er tale om mere og mere perifer differentiering (jf. skydeskiven afsnit 2.2.8.).

Ovenstående ræsonnement resulterede i følgende struktur: Indledningsvist beskrives den differentiering, der fandt sted i afleveringssituationen (4.2.1.). Derefter følger et afsnit om differentieringen i forbindelse med elevernes mundtlige sprogproduktion i selve undervisningen (4.2.2.); et afsnit om ekstraordinær differentiering, dvs. differentiering, hvor lærerne yder en ekstra indsats (4.2.3.); et afsnit om niveaudeling (4.2.4.) og et afsnit om hhv. lærer- og elevinitieret selvdifferentiering, som er underinddelt i forskellige undervisningssituationer og/eller differentieringsformer igen afhængigt af, hvad der er mest karakteristisk for differentieringen (4.2.5. og 4.2.6.). Derefter følger de mere perifere differentieringsformer, hvor det undertiden kan diskuteres, hvorvidt, der i det hele taget er tale om differentiering, eller om aktiviteten blot er tæt relateret hertil. Denne del begyndes med et afsnit om variation (4.2.7.), derefter følger et afsnit om håndteringen af tidsproblematikken (4.2.8.); et afsnit om CL (4.2.9) og et afsnit om modeller og strategier (4.2.10.). Efterfølgende kommer det ovenfor bekendtgjorte afsnit med en opsummering af de såkaldte underordnede differentieringsformer (4.2.11.). Fordi kendskabet til eleven og en elevcentreret undervisning er af afgørende betydning for differentieringsarbejdet (jf. 2.2.6. og 2.2.7.), beskrives disse aspekter i separate afsnit (4.2.12 og 4.2.13). Hvorefter kapitlet afsluttes med et sammenlignende og konkluderende afsnit, hvor der også laves en foreløbig sammenligning med de i officielle krav til differentiering, der er beskrevet i afsnit 4.1. For løbende at bevare overblikket over hvem, der udfører hvilken form for differentiering, afsluttes hvert afsnit med en opsummering med en tabellarisk oversigt over den beskrevne differentiering inkl. hvem, der udfører denne.

#### **4.2.1. Differentiering i afleveringssituationen**

I dette afsnit analyseres lærernes differentieringsarbejde i afleveringssituationen. Afsnittet er inddelt i det, der kan betegnes som forskellige faser af afleveringssituationen, hvor lærerne udfører niveaudifferentiering: 1) Feedback i skriveprocessen (4.2.1.1.); 2) Feedback på de afleverede opgaver (4.2.1.1.); 3) Det opfølgende arbejde (4.2.1.2.). Derudover differentierer enkelte lærere på andre parametre end niveau, som er af mere

emotional karakter. Disse betegnes som emotionel støtte og er beskrevet i et separat afsnit (4.2.1.4.).

#### **4.2.1.1. Feedback i skriveprocessen**

Hans og Lykke fortæller i interviewet om, hvordan de giver individuel feedback i skriveprocessen. Hans gør det i dagbogsfunktionen i moodle<sup>56</sup>, som anvendes til kommunikation mellem den enkelte elev og læreren:

De får lov til at aflevere udkast til deres skriftlige produkter, og så kommenterer jeg undervejs. De kan faktisk få lov til at aflevere 3-4 gange.

Hans giver dermed mulighed for, at eleverne kan få individuel feedback, men som det fremgår af citatet, er det op til eleverne selv, om de "benytter" sig af muligheden (lærerinitieret selvdifferentiering jf. 4.2.5.). Lykke begrænser tilbuddet og dermed differentieringen til de svage og hun udvælger de elever, der skal "komme op" til hende (med herop henvises til hendes placering i undervisningslokalet, hvor katederet så at sige står "oppe" foran i lokalet.)

I et musikprojekt observeret i Lenes undervisning arbejder eleverne ligeledes med den skriftlige aflevering i undervisningen. En tomandsgruppe bliver hurtigere færdig og henvender sig til Lene, hvorefter Lene gennemser deres opgaver og konstaterer, at de kan udnytte tiden til at gennemgå relativpronominer (15.1.2014). De har således fået feedback i skriveprocessen på eget initiativ (elevinitieret selvdifferentiering relateret til niveau og tid (jf. 4.2.8.).

#### **4.2.1.2. Feedback på de afleverede opgaver**

Generelt retter lærerne elevernes afleveringer enkeltvis, således at alle elever får individuel feedback på netop deres personlige produkt. Med undtagelse af Helene, som i

---

<sup>56</sup> Moodle står for Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment og det er et open source - Learning Management System.

den observerede situation bruger 37 min. på at gennemgå en hel oversættelsesaflevering i plenum (18.11.2013), undlader lærerne endvidere at lave fælles gennemgange af afleveringerne i plenum. Denne fremgangsmåde kan ikke i sig selv betragtes som differentiering, da alle elever behandles ens. Det modsatte senarie med en slavisk gennemgang i plenum begrænser dog differentiering pga. denne fremgangsmådes ufleksible karakter (jf. 2.2.7.).

Med undtagelse af Malene og Lene differentierer lærerne ved at begrænse antallet af rettelser og/eller markeringer af fejl, som eleverne selv skal forholde sig til hhv. rette, og/eller antallet af fejltypen afhængigt af elevernes niveau. Dvs. den individuelle feedback differentieres i henhold til elevernes sproglige niveau. Ved en begrænsning af hhv. rettelser og markeringer, som eleverne selv skal forholde sig til, er der tale om differentiering af kvantitativ art, idet det blot er antallet og ikke indholdet, der tilpasses. Begrænses antallet af fejltypen kan differentieringen betegnes som kvalitativ (jf. 2.2.3. og 2.2.8.), da eleverne derved arbejder med begrænset omfang hhv. med forskelligt indhold afhængigt af, hvad der er relevant for dem.

Kendskabet til Liams feedback på afleveringer stammer udelukkende fra interviewet, da der i observationsperioden ikke blev overværet en tilbageleveringssituation. Af interviewet fremgår det, at han med udgangspunkt i de i undervisningen gennemgæede grammatiske emner retter alt hos alle: "Jeg (retter) de ting, som vi har gennemgået i undervisningen, og så får de en karakter...", hvilket vil sige, at feedbacken resp. rettearbejdet ikke er differentieret. Han tilføjer dog direkte adspurgt: "Når jeg opnår et bestemt antal rettelser, så siger jeg: ret her til", hvilket vil sige, at Liam differentierer kvantitativt, idet de elever, der laver flest fejl, skal rette en mindre del. Dette betyder endvidere, at differentieringsarbejdet er begrænset til de svage, dvs. den gruppe af elever, der laver mange fejl.

I interviewet fortæller Lykke, at hun undertiden differentierer ved kun at rette "en halv oversættelse for de svage". Hun tilføjer endvidere, at hun også kan "finde på ved nogle af de svage simpelthen bare at sige, nu tager jeg kun kongruens- og kasusfejl..." Hun differentierer altså både mht. kvantitativt (antal fejl) og kvalitativt (fejltypen), men differentieringsarbejdet synes ligeledes at være begrænset til at omfatte de såkaldte

svage elever. Hun tilføjer endvidere, at ”det ikke (er) så nødvendigt her i 1.g, fordi det er så få grammatiske emner, vi har gennemgået” (6.11.2013). Differentieringsarbejdet orienterer sig således efter gennemgåede grammatiske emner, hvilket ikke nødvendigvis svarer til elevernes behov. Eksempelvis er det plausibelt, at de stærkeste elever på forhånd behersker de gennemgåede grammatiske aspekter, hvorfor det, for at deres potentiale udnyttes, ville være udbytterigt at henvise til andre grammatiske eller sågar andre sproglige aspekter herunder kunne nævnes pragmatiske aspekter (jf. .2.3.)

I modsætning hertil fremhæver Helene og Mette de stærke elever i differentieringsarbejdet ifm. feedback på afleveringer. Helene tenderer til at rette alle fejl hos alle elever. Hun har – som hun siger i interviewet – ”svært ved at lade være med at rette... fordi så tror eleverne at resten er rigtig” (29.11.2013). Hun differentierer dog både mht. antal fejl og fejltyper i form af markeringer af fejl, som eleverne selv skal forholde sig til. I den forbindelse gør hun opmærksom på, at hun differentierer i henhold til niveau:

altså den gode elev... får lov at rette alt! Fordi der er ikke ret meget, og de lærer af det, og de vil elske at sidde og finde ud, hvorfor er den der adjektivendelse forkert. I samme klasse så er der så dem, der skal rette kongruensfejl ... der differentierer jeg rigtig meget (29.11.2013).

Helene taler her om, at de gode elever ”elsker det” og er således opmærksom på den motivationsfaktor, der hænger sammen med, at de stærke udfordres (jf. 2.2.8.). Mette differentierer antallet af rettelser og fejltyper. I interviewet forklarer hun, at hun hos

nogle retter samtlige fejl, de har lavet, fordi de er så dygtige... og jeg laver også grammatikhenvisninger til noget, vi aldrig nogensinde har gennemgået... Og så til dem, som næsten ikke kan sætte to ord sammen, at der er det nogle meget få fejltyper (26.11.2013).

Ifølge disse udtalelser differentierer de altså uafhængigt af, hvilke grammatiske emner der er gennemgået i undervisningen. Dvs. ikke i henhold til, hvad eleverne forventes at kunne; men i henhold til hvad eleverne rent faktisk kan. Således tager de ikke blot hensyn til de svage, men udfordrer også de stærke.



Helene startede lektionen (18.11.2013) med at gennemgå, hvordan hun havde rettet elevernes oversættelser: Hun skelnede mellem to fejltyper: 1) Rød, som var fejl, eleverne "burde" kunne undgå, fordi de har arbejdet med de grammatiske emner i undervisningen. Disse fejl skulle eleverne selv rette, når den korrekte form blev gennemgået i undervisningen. 2) Grøn, som er fejl, eleverne endnu ikke havde forudsætninger for at undgå at lave. Disse fejl havde Helene rettet for dem. Gennemgangen indebar, at Helene viste en korrekt oversættelse på smartboardet i klasseværelset. Hun forklarede udvalgte aspekter, som hun havde markeret med rødt. I en sådan mundtlig gennemgang er differentieringsmulighederne meget indskrænkede. Eleverne havde ganske vist mulighed for at stille individuelle spørgsmål, og de sad med deres individuelle fejl; men de skrev blot den rigtige løsning af efter hendes anvisning. De arbejdede ikke aktivt med deres fejl i deres eget tempo. Der vil givet være nogle elever, som sad og kedede sig, når der blev gennemgået fejl, som ikke vedkom dem, fordi de havde lavet det korrekt; mens andre sandsynligvis havde vanskeligheder ved at følge med og forstå gennemgangen.

Hans synes ligeledes at differentiere både kvantitativt og kvalitativt, omend han i instruktionen, der er vedlagt de tilbageleverede afleveringer, skriver, at han har "fokus på: 1) Ordstilling 2) Hjælpeverb", hvilket så at sige blokerer for differentieringen. Efterfølgende skriver han dog:

Man kan sagtens have lavet andre fejltyper i opgaven. Det er ikke sikkert, de er rettet. Man bør ikke have mere end to rettefokuspunkter i sådan en opgave. Vi vil alle gerne undgå "det røde hav" (12.12.2013).

Ifølge denne kommentar har han muligvis rettet andre fejltyper hos visse elever, men han undlader at forklare, hvornår og hvorfor han afviger fra de to på forhånd fastlagte fokusområder. I interviewet omtaler han da heller ikke disse:

Der blev rettet med individuelt rettefokus for den enkelte, så elev 1 og elev 2 havde ikke fået rettet de samme sproglige unøjagtigheder, fejl (19.12.2013).

Hans fremhæver således hverken et fokus på de stærke eller de svage, og differentieringsarbejdet er tilsyneladende heller ikke begrænset af fokus på udvalgte grammatiske emner.

Det fremgår endvidere, at alle lærere med undtagelse af Liam skriver en kommentar til det afleverede bestående i en ros, og/eller i hvad eleverne fremadrettet skal være opmærksomme på. Eksempelvis fortæller Lene i interviewet, at hun ”retter, og så skriver jeg to eller tre gode råd” (3.2.2014). På den måde laver lærerne en form for opsummering af de individuelle og i nogen grad differentierede rettelser, og i og med at det er forskelligt, hvad de skal have fokus på (jf. Lenes kommentar), kan denne kommentar også opfattes som differentiering. Malene anvender desuden disse kommentarer til at påpege evt. diskrepans mellem afleveringen og det, hun oplever i undervisningen mhp. at afhjælpe uhensigtsmæssig hjælp hhv. snyd (3.10.2013). Disse kommentarer er ikke som den øvrige differentiering relateret til niveau men til fremgangsmåde/arbejdsform, ikke mindst fordi hun påpeger, at de gerne må få hjælp, hvis det ikke er ensbetydende med, at hjælperen skriver afleveringerne uden at inddrage eleverne. Hjælpen skal tjene til at forbedre elevens tyskkompetencer.

I de hidtil nævnte eksempler er der udelukkende tale om feedback på skriftlige produkter. I observationsperioden arbejdede Helene (18.11.2013) og Mette (20.11.2013) imidlertid med en mundtlig aflevering i form af en såkaldt *mailvu* (*mail you can view*)<sup>57</sup>, dvs. en form for vodcast, hvor både lyd og billede optages. Feedbacken på disse består ligeledes i en kommentar til såvel positive som negative aspekter af elevernes sproglige niveau. Lykkes elever skal i observationsperioden udarbejde en podcast (21.10.2013), som bliver afleveret og kommenteret af Lykke. I interviewet (8.11.2013) beretter Liam om præcis samme aktivitet. Lærerne fremhæver i interviewet, at de, fordi det er et mundtlig produkt, får mulighed for at kommentere på udtale, og hvorvidt eleverne er i stand til at tale frit, dvs. uden at læse højt, og flydende, dvs. uden pauser.

#### 4.2.1.3. Opfølgende arbejde

Enkelte lærere differentierer udover de markerede fejl, som eleverne selv skal rette, i det opfølgende arbejde. Mette har til den såkaldte mailvu-aflevering lavet nogle individuelle

---

<sup>57</sup> En mailvu er et internetprogram, hvor man har mulighed for at optage en video, som bliver sendt som email til en modtager: <http://mailvu.com>.

øvelser, som både tager udgangspunkt i afleveringernes indhold og fejltyper. De skal eksempelvis oversætte nogle danske sætninger til tysk eller rette nogle tyske sætninger, som hun har formuleret med udgangspunkt i elevernes egen "tekst". Hans differentierer i det opfølgende arbejde ved at stille et udvalg af quizzer med forskellige sproglige fokuspunkter til rådighed for eleverne, dvs. han giver mulighed for selvdifferentiering (jf. afsnit 4.2.5.)

Derefter: Mulighed for at arbejde med generelle sproglige problemstillinger i opgaven:

- Genitiv
- Personlige pronominer
- "Teksten handler om"

Læs i Moodle<sup>58</sup> og lav en eller flere quizzer (12.12.2013).

Hans beder ydermere to elever, der tilsyneladende behersker både ordstilling og brugen af hjælpeverb, om i stedet at arbejde med relativsætninger (12.12.2013). Hos Malene bliver der i den aktivitet, som lå i umiddelbar forlængelse af tilbageleveringen af en aflevering, observeret et eksempel på lærerinitieret differentiering (jf. 2.2.7.). Eleverne skal, når de var færdige med rettelserne af afleveringerne, lave grammatikøvelser på EMU-træneren<sup>59</sup>. Malene har angivet to grammatiske emner, som eleverne kan vælge imellem. Hun træffer dog med udgangspunkt i sine iagttagelser af elevens sproglige kunnen en spontan beslutning om, at en elev, som behersker begge disse grammatiske aspekter, i stedet skal træne et tredje aspekt (3.10.2013). Derudover beder Malene enkelte elever, som har lavet mere eller mindre fejlfrie afleveringer, om at lave grammatiske forklaringer til de sætninger, som hun har markeret. De skal altså forklare, hvordan de er nået frem til den valgte grammatiske konstruktion. Hun forklarer efter undervisningen, at denne fremgangsmåde tjente til at afsløre, hvorvidt eleverne har fået hjælp af deres forældre uden selv at forstå forældrenes rettelser, hvilket hun i undervisningssituationen betegner som snyd. Differentieringen udføres således ikke med det formål, at den dygtige elev udfordres, til trods for at opgaven stilles til dem, der

---

<sup>58</sup> Moodle står for Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment og er et open source-Learning Management system, dvs. et kommunikationssystem til brug for undervisning på internettet.

<sup>59</sup> EMU står for Elektronisk Mødested for Undervisningsverdenen. EMU-Træneren var en internettjeneste med en samling af gratis læringsspil, videoer, øvelser og tests, hvor elever og studerende havde mulighed for at træne faglige områder. Tjenesten blev nedlagt 30.6.2015.

har lavet fejlfrie afleveringer. Ligesom kommentaren (jf. ovenfor) handler det om at ændre elevernes arbejdsform.

Denne niveaudifferentiering i feedbacken er initieret af lærerne og kan betegnes som makrotilpasning (jf. 2.2.7.), idet den er planlagt på forhånd og bærer præg af en vis systematik. Derudover synes denne systematik dog at være begrænset til den specifikke afleveringssituation. Der er ingen observerbar opfølgning udover de få eksempler nævnt ovenfor, og disse eksempler ligger i umiddelbar forlængelse af tilbageleveringen og kan dermed betegnes som en del af afleveringssituationen. Derved udebliver det langsigtede aspekt i hvert fald i nogen grad. Eksempelvis differentieres der ikke med udgangspunkt i disse tilbageleverede afleveringer i de efterfølgende opgaveformuleringer. Malene er den eneste, der omtaler muligheden herfor i interviewet, hvor hun påpeger, at hun ikke gør det. Flere af lærerne differentierer dog i opgaveformuleringen, idet de giver cirkaangivelser eller stiller minimumskrav til afleveringens omfang (jf. selvdifferentiering 4.2.5.1.1.). På sådan vis arbejder lærerne muligvis for ikke at sige sandsynligvis mere eller mindre bevidst med det, de lærer om eleverne, gennem afleveringerne. Men sammenhængen er ikke observerbar og lærerne italesætter det heller ikke selv i interviewene. Desuden er eleverne med feedbacken på afleveringerne også blevet gjort opmærksomme på individuelle svagheder og eventuelle styrker og har dermed mulighed for selv at arbejde videre hermed og altså således udføre selvdifferentiering (jf. 2.2.8.). Det er dog overladt til eleverne – sågar uden direkte opfordring hertil – hvorfor det kan betegnes som en form for udtalt selvdifferentiering.

#### **4.2.1.4. Støtte**

I dette afsnit behandles to observerede eksempler på differentiering af mere emotionel karakter. Mette tilbyder at differentiere mht. karaktergivning. Hun påpeger, at hun i startfasen normalt ikke giver karakterer, fordi afleveringer, som hun påpeger, handler om at oparbejde grammatisk bevidsthed, men fordi flere elever uafhængigt af hinanden har efterspurgt en karakter, tilbyder hun at imødekomme dette ønske: "I kan så skrive, om I vil have dem eller ej, her i grundforløbet, så kan jeg differentiere" (15.11.2013). Denne form for differentiering nævnes ikke (eksplicit) i litteraturen om differentiering. Den har da heller ikke en klar og entydig funktion. Den kan siges at være af mere emotionel karakter end de øvrige, idet en karakter kan udløse forskellige emotioner hos

eleverne. For nogle vil karaktergivning være en motivationsfaktor ift. at gøre sit bedste, mens det hos andre kan være angstudløsende. En karakter kan også være tiltrækkende for nogle, fordi man derved får et hurtigt overblik over, hvor man befinder sig fagligt. Der kan være mange personlige mere eller mindre subjektive forklaringer på, at eleverne enten ønsker eller ikke ønsker en karakter.

Malene udfører en form for differentiering af lignende karakterer. Hun opdager, at en elev er chokeret over at have fået 02 i den første aflevering. Malene tager en individuel samtale med denne elev, hvor hun opmuntrer vedkomne og forklarer, at den lave karakter skyldes, at han har lavet fejl indenfor mange forskellige grammatiske områder, og at dette hurtigt kan forbedres, hvis eleven fokuserer på én fejltype af gangen (3.10.2013). Der er i begge tilfælde tale om mikrotilpasning, da det opstår spontant som en reaktion på elevernes ageren (jf. 4.2.5.).

#### **4.2.1.5. Opsummering**

Overordnet set skaber lærerne med undtagelse af Helene således gode betingelser for differentiering, idet de giver individualiseret feedback på elevernes sproglige niveau og begrænser gennemgang i plenum.

Afleveringer (4.2.1.)						
Liam	Malene	Helene	Lykke	Mette	Hans	Lene
	Opsummerende kommentar (4.2.1.1.)	Opsummerende kommentar (4.2.1.1.)		Opsummerende kommentar (4.2.1.1.)	Opsummerende kommentar (4.2.1.1.)	Opsummerende kommentar (4.2.1.1.)
Antal rettelser - Begrænset af gennemgået grammatik - Begrænset til de svageste (4.2.1.1.)		Antal rettelser (4.2.1.1.)	Antal rettelser - Begrænset af gennemgået grammatik - Begrænset til de svageste (4.2.1.1.)	Antal rettelser (4.2.1.1.)	Antal rettelser (4.2.1.1.)	
		Antal fejltypen (4.2.1.1.)	Antal fejltypen - Begrænset af gennemgået grammatik - Begrænset til de svageste (4.2.1.1.)	Antal fejltypen (4.2.1.1.)	Antal fejltypen (4.2.1.1.)	
	Opfølgende arbejde: - To generelle fokuspunkter - Tilpasning til enkelt stærk elev - Grammatiske forklaringer til korrekte vendinger (snyd) (4.2.1.2.)			Opfølgende arbejde: - Individuelle øvelser med udgangspunkt i deres fejl og indhold (4.2.1.2.)	Opfølgende arbejde: - Selv-differentiering i form af et udvalg af opgaver + yderligere justering ift. to dygtige elever (4.2.1.2.)	
			Skriveproces: - Begrænset til de svageste (4.2.1.3.)		Skriveproces: - Læreren initieret selv-differentiering (4.2.1.3.)	Skriveproces: - Elevinitieret selv-differentiering (4.2.1.3.)
	Støtte: - Samtale med elev (4.2.1.4.)			Støtte: - Karakterer (4.2.1.4.)		

**Tabel 23: Afleveringssituationen**

Af så vel observationer som interview fremgår det endvidere, at alle lærerne i større eller mindre grad gennemfører individualiseret og dermed også synkron differentiering af feedback på skriftlige og i nogle tilfælde mundtlige afleveringer. Til trods for at lærerne har forskellige fremgangsmåder for deres feedback, har Liam, Lykke, Helene, Mette og Hans alle tilfælles, at de begrænser antallet af rettelser og/eller markeringer af fejl og/eller fejltypen. Med undtagelse af Liam kombinerer disse lærere de to varianter, således at der er tale om såvel kvantitativ som kvalitativ differentiering. Lykke og Liams differentiering er dog begrænset til de svage elever og til gennemgået grammatik, mens Mette, Helene og Hans differentierer for alle. Endvidere skriver samtlige lærere med undtagelse af Liam en opsummerende kommentar til afleveringerne, hvor de fremhæver

individuelle styrker og svagheder ved elevernes skriftsproglige niveau. I selve skriveprocessen arbejder Hans, Lykke og Lene med differentiering. Hos Hans og Lykke er der tale om lærerinitieret selvdifferentiering, idet eleverne selv skal henvende sig for at få hjælpen, som lærerne har stillet til rådighed. Også i denne situation fokuserer differentieringen hos Lykke udelukkende på de svage. Hos Lene derimod er det eleverne, der tager initiativ, idet de påpeger, at de er færdige.

I denne afleveringssituation er den mest dominerende differentieringsform kvantitativ og kvalitativ niveaudifferentiering i henhold til grammatisk korrekthed i elevernes skriftsprog. Hos Helene, Mette, Lykke og Liam tilføjes de mundtlige aspekter: udtale, evnen til at tale frit og flydende, idet de giver feedback på mundtlige afleveringer. Denne niveaudifferentiering kan endvidere betegnes som indholdsdifferentiering og individualisering, idet eleverne arbejder med deres individuelle fejl og altså også med forskelligt indhold. Derudover blev der observeret to eksempler på differentiering af mere emotionel karakter: karaktergivning og samtale med chorkeret elev.

Niveaudifferentieringen er initieret af lærerne og kan betegnes som makrotilpasning. Der er muligvis udviklingspotentiale i forhold til det opfølgende arbejde med afleveringerne, hvor det langsigtede aspekt i hvert fald i nogen grad synes at blive forsømt eller i hvert fald at være mindre systematisk. De elever, der besidder tilstrækkelig autonomi, kan har dog mulighed for at differentiere med udgangspunkt i lærens feedback. Derudover er der enkeltstående eksempler på mikrotilpasning (Malenes opfølgende arbejde (4.2.1.3.) og emotionel støtte (4.2.1.4.)).

#### **4.2.2. Differentiering i mundtlig sprogproduktion**

I dette afsnit ses der nærmere på differentieringen i den mundtlige sprogproduktion, dvs. når eleverne ytrer sig mundtligt på tysk i undervisningen – det være sig i faser med selvstændigt arbejde eller i plenum. I denne del af undervisningen består differentieringen i tilpasning af spørgsmål, svar eller feedback til elevernes behov. Dette er undertiden vanskeligt at observere, da man som observatør ikke har adgang til lærerens tanker og overvejelser. I interviewene udtaler lærerne sig dog herom.

Lene, Hans, Helene, Malene og Lykke fortæller, at de er meget bevidste om, hvem og hvad de retter, når eleverne taler tysk; de "fejlrætter afhængigt af niveau". Lærerne giver også eksempler på, at de stiller højere krav til de stærkeste, der bliver bedt om at "gentage ting" eller "genoverveje formuleringer" (Lene 3.2.2014), eller de får "en rettelse på noget adjektivbøjning eller en kasus efter en præposition" (Helene 29.11.2013). Udover sådanne grammatiske rettelser nævner Lykke og Lene eksplicit deres tilbageholdenhed ift. rettelser af udtalefejl hos de svage i særdeleshed i forbindelse med højt læsning.

Malene, Lykke og Lene nævner specifikt, at de forsøger at være så anerkende som muligt i deres feedback på elevernes mundtlige sprogproduktion i håbet om, at i særdeles de svage og/eller introverte elever derved motiveres til igen at deltage. Tilsvarende fortæller Hans om en elev, der har haft dårlige erfaringer med tysk i grundskolen, hvorfor hun ikke har tiltro til, at hun er dygtig nok. Hans har haft flere samtaler med eleven og dennes forældre. Dvs. eleven er her initiativtager, hvorfor det også kan betegnes som elevinitieret selvdifferentiering (4.2.6.). Hans fortæller, at han derfor fx sørger for specifikt at lytte til denne elevs fremlæggelse i forbindelse med forbundsstatsprojektet, for derefter at sige "noget positivt og opmuntrende", som han udtrykker det i interviewet (19.12.2013). Hans påpeger, at hendes niveau ikke er bemærkelsesværdigt lavere end de øvrige, at det er meget gennemsnitligt. Der er således tale om et hensyn til andet end (udelukkende) niveau, snarere et hensyn til noget emotionelt. Liam italesætter også denne problemstilling i interviewet (8.11.2013), hvor han fortæller, at han imødekommer dem, som han betegner som "de stille piger" ved at gå tættere på dem, så han kan høre, hvad de siger, og i plenumdiskussioner gentager han, hvad de siger, således at disse elever ikke selv behøver at gøre det. Endvidere fortæller han, at han har haft individuelle samtaler, hvor han opfordrer den såkaldte "korrekte" pige, som til trods for sine evner er bekymret for at lave fejl, til at deltage i plenumundervisningen.

I modsætning hertil fortæller Liam, at han ikke retter eller kommenterer så meget på elevernes mundtlige produktion i undervisningen, men at han i stedet lader eleverne aflevere en podcast, som han lytter til og kommenterer på. I den forbindelse fremhæver han ligeledes feedback mht. udtale (8.11.2013).



Mette forklarer, at hun ikke differentierer i sådanne mundtlige diskussioner, men at hun i stedet fastlægger et bestemt grammatisk aspekt, som alle skal være opmærksomme på, eller hun vælger helt at undlade at korrigere. Hun fortæller dog efterfølgende, at hun forsøger at tale mere tysk til de dygtigste. Derudover udfører hun differentiering i henhold til støtte, idet hun i plenumundervisningen spørger elever, som ikke har hånden oppe. Hun begrundet dette med, at disse elever er introverte, og derfor ikke rækker hånden op. Undertiden har hun truffet aftale med elever om dette, i andre situationer beror det på, en stærk formodning om, at eleverne er i stand til at svare. I enkelte situationer gør hun det også for at "vække" elever, der ikke følger med. (26.11.2013). Dvs. Mette hjælper elever til deltagelse og dermed til at opnå en bedre karakter. På samme måde beretter Lene om, at hun har samtaler med "generte" eller "stille" elever om, om hun skal spørge dem, selv om de ikke har hånden oppe (3.2.2014). Hos Liam bliver det i plenumundervisningen observeret, at han, når eleverne har haft tid til at forberede sig på forhånd, sommetider forsøger at aktivere og inddrage en gruppe af piger, som er enormt ukoncentrerede og umotiverede. Eleverne har eksempelvis haft tid til at besvare nogle spørgsmål i undervisningen. Da disse diskuteres i plenum siger Liam: "hænderne op dernede" henvist til denne gruppe af piger, der sidder nede bagved og ikke deltager (21.10.2013).

Differentieringen i forbindelse med den mundtlige sprogproduktion opstår med undtagelse af de tilfælde, hvor Lene og Mette har truffet aftaler med eleverne, spontant i undervisningen i interaktion med eleverne, dvs. der er tale om mikrotilpasning (jf. 2.2.7.); og ligesom med feedbacken på afleveringerne (jf. 4.2.1.) differentieres der i henhold til sprogligt niveau og hos fem af lærerne i særdeleshed i henhold til sproglig korrekthed i den mundtlige produktion.

Mundtlig kommunikation (4.2.2.)						
Liam	Malene	Helene	Lykke	Mette	Hans	Lene
	Fejlretning afh. af niveau	Fejlretning afh. af niveau	Fejlretning afh. af niveau inkl. udtale		Fejlretning afh. af niveau	Fejlretning afh. af niveau inkl. udtale
- Anerkendelse ift. introverthed	- Anerkendelse ift. introverthed og svage		- Anerkendelse ift. introverthed og svage		- Anerkendelse ift. introverthed og svage	- Anerkendelse ift. introverthed og svage
				Taler mere eller mindre tysk med eleven afh. af niveau		
				Spørger elever, der ikke har markeret		Spørger elever, der ikke har markeret

**Tabel 24: Mundtlig kommunikation**

Med undtagelse af Liam og Mette fortæller lærerne, at de udfører mikrotilpasning i forhold til fejlretning afhængigt af elevernes niveau. Anerkendelse i forbindelse med introverte og svage elever fremhæves endvidere af alle undtagen Helene og Mette. Mette og Lene fortæller derudover, at de forsøger at hjælpe en bestemt elevtype ved at spørge dem, selv om de ikke har hånden oppe. I stil hermed blev det hos Liam observeret, at han forsøgte at aktivere nogle ukoncentrerede elever.

### 4.2.3. Ekstraordinær differentiering

I observationsperioden forekommer der eksempler på ekstraordinær differentiering, som ikke normalt er en integreret del af undervisningen. Således har Mette i observationsperioden nogle møder på en varighed af 15-20 min. med en kvindelig elev uden for den ordinære undervisningstid. Mette fortæller undertegnede, at hun vurderer, at eleven ikke vil kunne følge undervisningen, medmindre hun får målrettet hjælp til grammatik. Disse møder begrundes altså med elevens faglige niveau.

I observationsperioden har Mette endvidere fokus på en mandlig elev, som ifølge hende har samme faglige niveau som ovenfornævnte kvindelige elev. Mette fører en længere samtale med ham ifm. tilbagelevering af afleveringer, som handler om, hvordan han skal arbejde. Mette siger eksempelvis, at "det er i orden ikke at kunne kassubøjningen udenad,

men at man så skal slå det op i grammatikbogen” (15.11.2013). I en anden lektion har de en lignende samtale. Efter undervisningen fortæller Mette, at hun i sin funktion som studievejleder skal have en samtale med ham om manglende koncentration og den fundamentale forberedelse til undervisningen.

Der er i begge tilfælde tale om niveaudifferentiering med fokus på svage elever, som dog ifølge Mette har forskellige behov. Den kvindelige elev skal arbejde med basale grammatiske aspekter, mens den mandlige elev først skal have udviklet nogle mere basale kompetencer inden for læring generelt.

Malene fortæller ligeledes om en situation, hvor hun differentierede med udgangspunkt i en enkelt elevs niveau. I dette tilfælde er der tale om en ekstraordinært dygtig elev, som ikke bliver udfordret tilstrækkeligt i undervisningen. Malene arrangerer, at eleven får lov at undervise i tysk i en folkeskole og i lektiecafeen på gymnasiet. Malene fortæller endvidere, at hun enkelte gange har støttet elever, der har givet udtryk for, at de er bange for at fremlægge. I disse tilfælde laver hun aftaler med eleven om, at hun/han blot skal fremlægge for hende og senere for en mindre gruppe, således at de kan vende sig til situationen (9.10.2013). Dvs. hun arbejder med angst, som ikke nødvendigvis er sammenhængende med elevens faglige niveau. Differentieringsarbejdet tager altså udgangspunkt i noget mere emotionelt.

Slutteligt skal der nævnes et eksempel på lærer- eller måske snarere skoleinitieret selvdifferentiering. Lene (15.1.2014) og Mette (26.11.2013) fortæller eleverne om muligheden for at komme i praktik hhv. på støttede tyskkurser i Tyskland i sommerferien. Mette fortæller ikke så meget om forudsætningerne for at komme af sted. Mens det hos Lene fremgår, at det ikke kræver et bestemt niveau. Dvs. selvdifferentieringen med udgangspunkt i interesse.

Ekstraordinær differentiering (4.2.3.)						
Liam	Malene	Helene	Lykke	Mette	Hans	Lene
	Ekstraordinært stærk elev: - Ekstra opgaver: undervise i folkeskole + i lektiecafeen (4.2.3.)			Ekstraordinært svag elev 1: Møder udenfor den ordinære undervisning  Ekstraordinært svag elev 2: Samtaler + Studie-vejledning.		
	Støtte ifm. fremlæggelser (4.2.3.)					
				- Fortæller om muligheden for at komme på støttede tyskkurser i Tyskland (4.2.3.)		- Fortæller om muligheden for et praktikophold i Tyskland (4.2.3.)

**Tabel 25: Ekstraordinær differentiering**

Med undtagelse af sidstnævnte har disse eksempler det tilfældes, at de to lærere har reageret på påfaldende afvigelser hos enkelte elever (jf. individualisering hhv. supplementdifferentiering afsnit 2.2.) ved at arrangere ekstraordinære aktiviteter, der skal afhjælpe deres problemer hhv. sikre at deres potentiale udnyttes.

#### 4.2.4. Niveaudeling

I dette afsnit beskrives de observerede eksempler på decideret niveaudeling. Liam er den eneste, der laver planlagt niveaudeling. Dette gør han i to af de seks observerede lektioner (24.10. og d. 7.11.2013). I den ene situation har klassen i den foregående lektion hørt og arbejdet med spørgsmål til sangteksten *Dicke* af Marius Müller-Westernhagen (21.10.2013); dvs. eleverne har et fælles grundlag. I lektionen, hvor niveaudelingen finder sted, skal eleverne lave en form for rollespil. I sangen nedgør Westernhagen overvægtige (*Dicke*) og kvinder. Rollespillet består af en sanger ved navn Westernhagen og nogle overvægtige, nogle kvinder samt nogle journalister. Journalisterne, de overvægtige og kvinderne skal angribe Westernhagen med kritiske spørgsmål relateret til sangteksten. Liam beslutter, at de syv dygtigste elever skal spille Westernhagen, mens de øvrige elever selv må bestemme. Eleverne skal som forberedelse til rollespillet lave

hhv. svar og spørgsmål. Efter denne forberedelse opføres rollespillet samlet i klassen. Det foregår på den måde, at Liam beder én Westerhagen og 3-4 kvinder, overvægtige og journalister træde op på "scenen". Dvs. den elev, der spiller Westernhagen, står alene på "scenen" og har ikke på samme måde som de øvrige elever haft mulighed for at forberede konkrete formuleringer, fordi de ikke på forhånd kendte spørgsmålene. Liam fortalte efter undervisningen, at han af den årsag havde valgt de dygtigste og psykisk mest stabile elever (24.10.2013). Niveaudelingen blev ikke eksplicit tematiseret i denne undervisningssituation.

I den anden situation arbejder klassen med sangteksten *Mein Teil* af Rammstein, hvis indhold er baseret på en sand historie. Først læser, oversætter og hører eleverne sangteksten sammen (28.10.2013). I den efterfølgende lektion læser og oversætter de avisartiklen *Gericht zeigt Schlacht-Video*, som omhandler den sande historie (31.10.213). Dvs. klassen som helhed har fået skabt et fælles udgangspunkt. Efter denne fælles start opdeler Liam eleverne i to grupper, som han betegner som "de gode" og "de super gode". Han begrundet valget af disse betegnelser med, at der ikke er nogle, der er dårlige. Endvidere forklarer han, at han har valgt at niveaudele, fordi han mener, at de får mest ud af det på den måde. Dvs. Liam her er eksplicit omkring niveaudelingen. Eleverne har tydeligvis arbejdet på denne måde tidligere, da de med undtagelse af nogle få på forhånd ved, hvem der tilhører hvilken gruppe. Der er en elev, der er utilfreds med sin placering hos de gode. Det viser sig at være en elev, der er ny på holdet, som ikke var til stede, da Liam forklarede grundlaget for at arbejde på denne måde. Eleven ender med at acceptere Liams beslutning. De to grupper arbejder med forskellige tekster med dertilhørende spørgsmål. De super gode besvarer spørgsmål til selve sangteksten samt en wikipedia-side, som beskriver hovedpersonen fra den sande historie, dvs. en ekstemporaltekst; mens de gode besvarer spørgsmål til avisartiklen, *Gericht zeigt Schlacht-Video*, som klassen har læst og oversat på forhånd. Det er således en form for indholdsdifferentiering, da indholdet og materialerne tilpasses elevernes niveau; samt differentiering i henhold til støtte (jf. Klafiki (2.2.3.)), idet de svage får yderligere hjælp, fordi deres tekst på forhånd er blevet oversat. Efter besvarelsen af spørgsmålene deles informationerne, som eleverne har udarbejdet; først i form af pararbejde, hvor en fra hver gruppe er repræsenteret; derefter i en plenumdiskussion (7.11.2013).

Niveaudeling (4.2.4.)						
Liam	Malene	Helene	Lykke	Mette	Hans	Lene
Niveaudeling i to grupper - Indhold - Materiale /medier - Støtte - Læseforståelse - Mundtlig præstation - "Psyke" (4.2.4.)						

**Tabel 26: Niveaudeling**

Det er altså udelukkende Liam, der udfører niveaudeling i observationsperioden. Da Liam med sin opdeling af eleverne indtager en central rolle i denne på forhånd planlagte niveaudifferentiering, er der tale om traditionel differentiering i form af lærerinitieret makrotilpasning (jf. 2.2.7.). I førstnævnte situation tager niveaudifferentieringen udgangspunkt i elevernes mundtlige kunnen, idet de stærkeste elever forventes at kunne tale mere flydende og frit, dvs. uafhængigt af noget nedskrevet, mens de svage har mulighed for at forberede sig og notere stikord eller sågar sætninger. Derudover har Liam ifm. differentieringen taget højde for det, som han betegner som elevernes "psyke", hvilket vil sige, at han inddrager et mere emotionelt kriterium relateret til elevernes personlighed. I sidstnævnte situation differentierer han i henhold til læseforståelse, idet de stærkeste elever skal læse og forstå en større mængde og en ukendt tekst.

#### 4.2.5. Lærerinitieret selvdifferentiering

I dette afsnit beskrives den lærerinitierede selvdifferentiering. Under lærerinitieret selvdifferentiering forstås den differentiering, der består i, at lærerne mere eller mindre eksplicit stiller nogle valgmuligheder til rådighed for eleverne, hvorefter eleverne egenhændigt vælger, hvad de ønsker at arbejde med. Afsnittet er inddelt i de tre faser af undervisningen, hvor den lærerinitierede selvdifferentiering ofte opstår: i elevorienteret undervisning (4.2.5.1.) i særdeleshed i forbindelse med friere opgaver eller småprojekter, hvor lærerne udnytter muligheden for at opstille fleksible rammer, som netop kan udnyttes af eleverne til selvdifferentiering; i lektierne (4.2.5.2.) og i faser med decideret grammatikundervisning (4.2.5.3.).

#### 4.2.5.1. Elevorienteret undervisning

Den observerede lærerinitierede selvdifferentiering i den elevorienterede undervisning kan endvidere karakteriseres som indholdsdifferentiering, metodedifferentiering, differentiering ift. behov for støtte eller ift. læringsstrategier<sup>34</sup>, hvorfor dette afsnit er underinddelt i disse differentieringsformer.

##### 4.2.5.1.1. Indhold

Indholdsdifferentieringen består ofte i en tilpasning af varighed eller omfang, når eleverne ifm. friere opgaver eller småprojekter skal udarbejde et produkt. Hos Mette (20.11.2013) og Helene (18.11.2013) får eleverne i en af de observerede lektioner tid til at arbejde med den næste aflevering. Afleveringen eller produktet består i denne situation af en såkaldt *mailvu* (*mail you can view*)<sup>60</sup>, dvs. en form for vodcast, hvor både lyd og billede optages. Lærerne angiver begge, at denne optagelse skal vare ca. 5 minutter. På lignende vis angiver Malene, at eleverne i en skriftlig aflevering skal skrive mellem 100 og 200 ord (19.9.2013). Lærerne har således på forhånd fastsat en fleksibel ramme hhv. en cirkaangivelse, inden for hvilken eleverne selv kan afgøre omfanget.

I observationsperioden introducerer Lykke et nyt forløb om emnet, *reisen*, som eleverne skal arbejde med den kommende periode. I dette forløb indgår der flere småprojekter. Lykke har bl.a. taget et udvalg af citater med, der alle er relaterede til det at rejse. Det står fast, at eleverne skal lave en podcast, hvorpå de læser et selvvalgt citat højt og forklarer, hvorfor de har valgt netop dette citat (21.10.2013). I den efterfølgende lektion skal eleverne skrive en afslutning til teksten *Verreist und verloren?* (23.10.2013). Derefter skal de lave en rejsereklame (1. og 4.11.2013). Lykke har undladt at angive omfang for disse tre produkter, hvorfor flere elever henvender sig til hende og spørger. Lykke svarer, at det skal være så langt som muligt. Liam har ligesom Lykke flere gange undladt at angive omfang. Eleverne spørger eksempelvis, hvor mange spørgsmål de skal formulere til Westernhagen (jf. 4.2.4.), og da de i en anden lektion skal skrive en historie med en række gloser, spørger de, hvor lang denne skal være (31.10.2013). I begge situationer beder Liam dem blot bruge tiden og koncentrere sig om indholdets kvalitet og lave gode spørgsmål hhv. en god historie. Med sådanne åbne svar lader Liam og Lykke det være op

---

<sup>60</sup> En mailvu er et program på internettet, hvor man har mulighed for at optage en video, som bliver sendt som email til en modtager: <http://mailvu.com> (siden eksisterer ikke længere).

til eleverne selv, hvor meget de i sidste ende producerer. I de sidstnævnte eksempler er omfangsdifferentieringen, som Klafki påpeger (jf. 2.2.3.), relateret til tid, idet eleverne bliver tildelt samme tidsrum i undervisningen, som så udnyttes forskelligt.

Der kan være forskellige motiver eller begrundelser for elevernes forvaltning af denne mulighed for selvdifferentiering. Nogle elever laver muligvis kortere hhv. længere produkter afhængigt af motivation, engagement eller fantasi, mens det sproglige niveau er afgørende for produktets længde hos andre. I dette tilfælde vil der alt andet lige være tale om kvantitativ niveaudifferentiering, fordi eleverne blot producerer mere uden at få tilføjet yderligere udfordringer.

Mette præciserer desuden ifm. vodcasten, at eleverne kan vælge at tale i præsens, selvom det, de fortæller om, fandt sted i fortiden, for på den måde at gøre det sprogligt lettere. Nogle af eleverne vælger at udfordre sig selv ved at tale i perfektum og/eller præteritum og italesætter selv dette valg om udfordring (20.11.2013). I modsætning til ovenstående omfangsdifferentiering er der her tale om kvalitativ niveaudifferentiering, idet eleverne udfordres ift. indholdet.

Flere af lærerne muliggør endvidere selvdifferentiering mht. emnet eller materialet i disse faser med elevorienteret undervisning. I mailvuen hos Mette (20.11.2013) og Helene (18.11.2013) må eleverne selv bestemme, om de vil fortælle om den bedste eller den værste rejse, dvs. de stiller to muligheder til rådighed. Hos Lykke er det valgfrit, hvilket citat de vil arbejde med, og om de vil arbejde med et eller to citater (21.10.2013). Endvidere stiller Lykke forskellige forslag til rådighed, da eleverne skal skrive en slutning til teksten *Verreist und verloren?* (23.10.2013):

- a) Du schreibst an eine Freundin zu Hause und bittest um einen Rat, verpflichtetest sie aber deinen Eltern nichts von deiner Lage zu erzählen.
- b) Du versuchst, in der Stadt einen Job zu kriegen, um die Lage der Familie zu bessern.
- c) Du versuchst, eine neue Wirtsfamilie zu finden.
- d) Du nimmst deinen Rucksack, verlässt mit den Kindern die Geisterstadt und begibst dich auf eine Suche nach einem alten Millionär.
- e) ...



Eleverne kan altså vælge at lade sig inspirere af disse ideer eller finde på deres helt egen slutning. Samme princip gør sig gældende hos Malene ifm. en aflevering, hvor eleverne med udgangspunkt i et billede af sig selv skal beskrive deres identitet. I opgaveformuleringen gives der forslag til, hvilke emner de kan inddrage (19.9.2013):

Du kannst zum Beispiel folgende Themen einbeziehen:

- Deine Freizeit
- Deine Familie
- Deine Hobbys
- Deine Interessen

Malene giver ligeledes flere gange mulighed for selvdifferentiering af indholdet. Det drejer sig fx om småting, hvor eleverne har indflydelse på det, der tales eller skrives om. Ifm. *Stationenlernen* (jf. afsnit 2.2.4. og 4.2.10.5.), hvor eleverne ved hver station skal tale tysk i tre minutter om et billede, gør Malene dem opmærksomme på, at de blot kan beskrive, hvad de ser på billedet, hvis de ikke ved, hvad de ellers skal sige. Således er der fx et billede af et fodboldhold. Hvis eleven ikke er interesseret i fodbold, og derfor ikke ved, hvad han/hun skal sige, kan eleven blot fortælle, at han/hun kan se en bold, nogle mennesker, der smiler, en græsplæne osv. (12.9.2013). Eleverne skal i en anden situation udfylde et skema med seks ting, de skal efter kl. 15. Derefter skal de gå rundt og lave fem aftaler med andre elever på tysk. Friheden består her i, at eleverne selv må bestemme, om de seks ting er virkelighed eller fantasi (19.9.2013).

I observationsperioden påbegynder Hans et længere projekt om Tyskland. Eleverne skal bl.a. i grupper lave et digitalt produkt samt en fremlæggelse, som omhandler en tysk forbundsstat. De skal beskrive:

*Größe,*  
*Einwohnerzahl,*  
*wichtige Städte*  
*Geschichte*  
*Wirtschaft*  
*Geographie*  
*Berühmtheiten*

Hans påpeger, at dette blot er et minimumskrav, men at eleverne gerne må tilføje yderligere aspekter, hvorved eleverne får indflydelse på både indhold og omfang. Desuden skal produktet indeholde tekst, billeder og lyd; eleverne må selv bestemme, hvor og hvordan billeder og lyd indbygges i projektet. De kan eksempelvis selv indtale noget, som de afspiller, eller de kan finde en lydfil på nettet. Det står desuden eleverne frit for, hvor de finder oplysningerne fx på internettet eller i bøger, herunder i den e-lærebog om Tyskland, som de arbejder med (2.12.2013). Derved får eleverne også indflydelse på materialer og kan vælge ud fra interesse, men også ud fra niveau. Vælger de at finde informationerne i lærebogen vil materialet alt andet lige være lettere, fordi det er didaktiseret, dvs. udviklet og dermed tilpasset til dem og deres situation; vælger de at anvende tyske internetsider er disse derimod skrevet af tyskere til tyskere, og niveauet vil alt andet lige være højere; vælger de at anvende danske internetsider vil de have lettere ved at få forstå indholdet, men de får ingen hjælp til formuleringer, glosor ol. i selve teksten. Det skal påpeges, at Hans ikke ytrer sig omkring disse forskelle, han siger blot, at de kan tage udgangspunkt i e-bogen og ellers anvende "det såkaldte internet" (2.12.2013). I undervisningssituationen spørger Hans en elev, der anvender en engelsk hjemmeside til at finde informationer, om der ikke var nogle sider på tysk. Eleven svarer, at det er der, men at han ikke forstår disse. Hans antyder, at han synes, det er u hensigtsmæssigt at oversætte fra engelsk til tysk, men afslutter alligevel med at sige, at eleven selv bestemmer (16.12.2013). Hans giver således antydningen af en vejledning ift. materialet til en enkelt elev, men lader det alligevel være op til eleven.

I Lenes klasse påbegyndes et musikprojekt i observationsperioden, hvor klassen arbejder med forskellige tyske sangtekster. Eleverne skal bl.a. i grupper lave en skriftlig og mundtlig præsentation af en sangtekst med udgangspunkt i følgende punkter:

- Stellt die Band vor
- Gebt den Inhalt des Lieds wieder und kommentiert den Inhalt
- Charakterisiert die Form (Reim, Kehrreim...)
- Charakterisiert die Musik
- An wen wendet sich der Song?

Denne aktivitet strækker sig over tre lektioner (8.1; 9.1. og 15.1.2014). Eleverne skal selv foreslå sange. I lektionen skal de gå rundt og lytte til de foreslåede sangtekster og derefter

vælge, hvilken sang de ønsker at arbejde med. Før eleverne går rundt og lytter til sangene, gør Lene opmærksom på:

Så skal I vælge ud fra dels, hvad I synes, I godt kan lide, og også få et indtryk af om teksten er let eller svær. Men det er noget, I kommer til at arbejde med mange gange, så det skal være noget, I godt gider.

Dvs. Lene her eksplicit nævner såvel interesser hhv. motivation som også niveau. Eleverne modtager dog ingen vejledning i, hvad der gør en tekst mere eller mindre vanskelig; hun taler heller ikke med eleverne om de konkrete teksters sværhedsgrad. Det kan således være vanskeligt for eleverne at integrere niveau i deres valg. Spørgsmålet er, om eleverne er i stand til at vurdere dette. I modsætning til Hans gør Lene eleverne eksplicit opmærksomme på dette. Desuden må eleverne selv bestemme, hvordan de vægter de forskellige punkter; i hvilken rækkefølge de besvarer punkterne; og om de inddrager yderligere aspekter. En gruppe skriver eksempelvis om ironi; en anden gruppe tager udgangspunkt i musikvideoen, og en tredje gruppe er bekymret for, om der er nok at skrive om i deres sang, hvortil Lene siger, at de blot kan lægge mere vægt på bandet eller andre aspekter.

Lykke og Hans giver endvidere mulighed for produktdifferentiering, idet eleverne hos Lykke kan vælge at lave rejsereklamen i form af en PowerPoint præsentation eller en film (1.11.2013), og hos Hans kan de frit vælge presentationsprogram (fx *prezi*, *popplet*, *showMc*) til fremlæggelserne af forbundsstaterne (2.12.2013).

Hos Liam blev der blot observeret et eksempel på lærerinitieret selvdifferentiering. Eleverne skal i perfektum fortælle om, hvad de lavede dagen forinden; Liam siger i instruktionen til aktiviteten, at de kan vælge at finde på noget selv, hvis de ikke oplevede noget, de vil fortælle om (28.10.2013). Ligesom hos Malene har eleverne mulighed for at fortælle om fantasi eller virkelighed.

Denne mulighed for selvdifferentiering ift. materialer og emner er således i høj grad relateret til interesser, idet eleverne kan vælge at indarbejde/skrive om de aspekter, som de finder mest interessante. Differentieringen i denne sammenhængen kan dog også

fungere som kvantitativ niveaudifferentiering, hvis eleverne vælger at udfordre sig selv ved at inddrage flere aspekter.

#### 4.2.5.1.2. Metode

Metodedifferentiering forekommer også i forbindelse med disse elevorienterede faser, om end det er i mindre grad, og der ofte er tale om små detaljer omkring, hvor og hvordan opgaven løses; der er altså ikke tale om markante forskelle.

Det handler eksempelvis om, hvorvidt eleverne skal skrive notater, og i så fald om disse skrives i hånden eller på computeren. I den fælles instruktion til både podcasten og spørgsmålene til *Ferien in Norwegen* siger Lykke, at eleverne selv må bestemme, om de vil skrive notater eller blot tale frit. Mette giver eleverne tilladelse til at skrive notater til vodcastafleveringen inden optagelsen, selv om det af instruktionen fremgik, at de skulle lave den uden notater. I den forbindelse siger hun: "Og som sædvanlig kan jeg ikke finde ud af at holde fast i det, jeg har sagt. Det er ok, at I skriver nogle få sætninger.", hvorved Mette tilkendegiver, at hun er sig bevidst, at hun foretager disse småjusteringer i undervisningen (20.11.2013). Malene lader det ligeledes være op til eleverne, om de oversætter sangteksten *Junge af Die Ärzte* skriftligt eller mundtligt (1.10.2013). Helene nævner muligheden for at skrive enkelte sætninger op som en hjælp til vodcastafleveringen: "I laver et såkaldt talepapir, en udvidet disposition, hvor I har skrevet nogle ord op – evt. nogle sætninger, I synes var svære" (18.11.2013). I Lykkes undervisning er det endvidere flere gange frivilligt, om de vil anvende computer: der er eksempelvis en elev, der er nødt til at skrive slutningen på *Verreist und verloren?* i hånden, fordi han ikke har adgang til en computer (23.10.2013); dvs. der er tale om en praktisk foranstaltning. Hos Helene skal eleverne opsummere handlingen på *Vater im Baum* i en tegning, hvor de kan vælge at tegne i hånden eller på computer (27.11.2013). Disse lærere inddrager herved sensoriske præferencer/perceptuelle elementer (jf. læringsstile<sup>19</sup>) i differentieringsarbejdet, fordi eleverne selv får indflydelse på, hvorvidt de bevæger sig, om de lytter, skriver, skriver i hånden eller på computer.

Lykke, Hans og Helene understreger endvidere, at eleverne i forbindelse med de små projekter kan vælge at arbejde i klasselokalet eller sætte sig ud på fællesarealet, hvor der er forskellige muligheder. I Hans tilfælde kan eleverne eksempelvis vælge at sætte sig i

små kroge med puder på gulvet, de kan sidde eller ligge i sofagrupper, eller de kan sætte sig i grupperum med borde og stole. Hans påpeger desuden, at de selv må bestemme, om de hører musik, mens de arbejder, hvis blot de ikke forstyrrer de andre (2.12.2013). Helene indbygger valgmuligheder i forbindelse med et mundtligt referat af teksten *Vater im Baum*, idet eleverne selv må bestemme, om de gør det siddende eller som walk and talk <sup>61</sup> (27.11.2013). Eleverne får i disse eksempler indflydelse på de fysiske rammebetingelser under læringen, og der kan derfor siges at foregå differentiering i henhold til biologiske forskelle/miljømæssige elementer (jf. læringsstile<sup>19</sup>).

Mette giver mulighed for en form for emotionelt betinget metodedifferentiering ifm. nogle elevfremlæggelser (11.11.2013), idet hun for at gøre situationen mere afslappet tilbyder, at eleverne må sidde ned under fremlæggelserne frem for at stå oppe foran resten af klassen. Derved muliggør hun selvdifferentiering i henhold til introverte hhv. ekstroverte elever (jf. læringsstil<sup>19</sup>: personlighedstyper hhv. psykologiske elementer).

Hos Liam opstår der pga. praktiske problemer metodedifferentiering. Eleverne skal i en lektion skype<sup>62</sup> med en anden klasse på skolen. De skal først forberede sig individuelt på at fortælle om, hvad de har lavet i weekenden på tysk, hvorefter de skyper herom. Senere skal de sammen med deres såkaldte skypepartnere løse nogle grammatikopgaver. De har problemer med at få skype til at fungere, derfor foreslår Liam, at de kan gå ind til de andre og lave opgaven ansigt til ansigt. Hos nogle fungerer kameraet ikke, hvorfor de ender med at gøre det uden (31.10.2013).

Den mest fremtrædende metodedifferentiering er ift. organisationsform. Hos Lykke er det valgfrit, om de laver podcasten individuelt eller i par. En anden mulighed, som Lykke giver dem, er, at de kan sidde sammen og arbejde med det samme citat og "få input fra hinanden" (21.10.2013), om end de laver hver deres podcast. En sådan selvdifferentiering af organisationsform opstår ligeledes ifm. besvarelse af spørgsmål til teksten *Ferien in Norwegen* (23.10.2013) og med rejsereklamen (1.11.2013), hvor

---

<sup>61</sup> Walk and talk er en af teknikkerne fra Cooperative Learning (jf. 2.2.5.3. ) og består i al sin simpelhed i, at eleverne går rundt, mens de taler om det relevante emne.

<sup>62</sup> Skype er en tjeneste, der tilbyder telefoni – oftest med gensidig visuel kontakt – over internettet.

eleverne får lov til selv at sammensætte grupper. I miniprojektet i Lenes undervisning dannes grupperne ved, at eleverne vælger en sang, som de vil arbejde med, dvs. eleverne også har indflydelse på gruppedannelsen (8.1; 9.1. og 15.1.2014). Hos Liam opstår der så at sige mulighed for differentiering af organisationsform i faser med selvstændigt arbejde, fordi han flere gange undlader at angive organisationsform (21.10., 24.10. og 7.11.2013). Det gør sig bl.a. også gældende ifm. rollespillet (jf. 4.2.4.), hvor han opfordrer eleverne, der spiller Westernhagen, til at arbejde sammen; mens han undlader at give anvisninger til de øvrige elever (24.10.2013). Denne differentiering kan betegnes som differentiering i forhold til sociale elementer (jf. læringsstile<sup>19</sup>).

#### 4.2.5.1.3. Støtte

I faser med elevcentreret undervisning består selvdifferentieringen desuden i, at enkelte lærere stiller hjælp til rådighed; eleverne afgør selv, hvorvidt de anvender denne hjælp. Dvs. der er tale om differentiering i henhold til behov for støtte (jf. Klafki (jf. 2.2.3.)).

Denne form for frivillig hjælp stiller Mette oftere til rådighed. Da eleverne i grupper skal arbejde med forskellige aspekter af filmen *Im Juli*, foreslår Mette eksempelvis, at de kan få inspiration på tyskforlaget.dk (11.11.2013); instruktionen til vodcast-afleveringen er frivillig (15.11.2013); hun skriver forslag til indledninger til vodcastene på tavlen, som de selv kan beslutte, om de vil benytte sig af (15.11.2013); hun gør opmærksom på, at eleverne kan få hjælp til en krydsogtværs ved at kigge i teksten, som ordene stammer fra; og omvendt påpeger hun sidenhen, at eleverne kan finde hjælp til fælles glosetræning ved at kigge i den omtalte krydsogtværs, som de lavede forinden (15. og 21.11.2013).

Hans skriver nogle faste vendinger på tavlen, som eleverne kan vælge at anvende som overgange til de mundtlige præsentationer:

- Jetzt möchte ich über XX sprechen
- Jetzt gehe ich mit XX weiter
- Am wichtigsten finde ich XX
- Zu erst...
- Dann...
- Später...
- Am Ende... (16.12.2013)

Han siger direkte, at de lange sætninger er "for viderekomne", og at de andre er "lidt mere simple" (16.12.2013), hvorved han påpeger niveaudifferentieringsmuligheden i denne hjælp.

I lektien tilbyder Liam hjælp i form af en gloseliste: "Der er uploadet en GLOSELISTE i dokumenter, der kan være til hjælp, når I løser opgaverne" (24.10.2013).

#### 4.2.5.1.4. Læringsstrategier<sup>34</sup>

Lærerne stiller undertiden læringsstrategier til rådighed for eleverne, idet de italesætter forskellige strategier i de fælles instruktioner eller som i Mettes og Helenes tilfælde indbygger dem i selve opgaveformuleringen, som eleverne får udleveret på papir. Dvs. strategierne bliver præsenteret i plenum men potentielt anvendt forskelligt i den elevcentrerede undervisning. Strategierne kan på sin vis opfattes som en form for methodedifferentiering, fordi det er relateret til måden indholdet bearbejdes på af eleverne.

I opgaveformuleringen til vodcastafleveringen hos Mette og Helene står der eksempelvis:

Das erste Mal, wenn du dich übst, wirst du entdecken, dass dir einige Wörter fehlen. Schlag sie nach und üb dich noch einmal ☺. Ein Blatt mit Stichwörtern ist eine gute Idee.

De opfordrer således eleverne til at øve sig; til at slå ord op og til at skrive notater (sprogforarbejdningsstrategier).

På samme måde opfordrer Lykke og Liam flere gange i mundtlige instruktioner eleverne til at gætte betydningen af ord, de ikke forstår; til at omformulere og til at forsøge at formulere simple sætninger (sprogbrugsstrategier), fordi som Lykke siger: "Man kan ikke få et lige så nuanceret ordforråd på fremmedsproget. Man skal tænke i simple sætninger, effektivt sprogbrug." (1.11.2013).

#### 4.2.5.2. Lektier

Ligesom i forbindelse med småprojekter opstår der også i lektierne mulighed for selvdifferentiering i form af valgfrihed af indhold, metode og i en enkelt situation af materiale.

I differentiering af indholdet er det ligesom ifm. småprojekterne ofte relateret til omfanget, hvor der fastsættes en mere eller mindre fleksibel ramme. I Mettes undervisning skal eleverne lave mindst 4 sætninger i perfektum (lektie til d. 20.11.2013), dvs. hun angiver et minimumskrav, og i en anden situation skal eleverne skrive 4-6 sætninger på tysk til nogle spørgsmål (lektie til d. 26.11.2013).

I Lykkes undervisning skal eleverne hjemme læse scene 8 af filmen *Im Juli*, men i lektiegivningssituationen konstaterer hun, at det er meget, men fordi eleverne har set scenen, er det lettere at forstå og derfor hurtigere at læse; ikke desto mindre ender hun med at modificere lektien, idet hun tilføjer, at eleverne kan vælge kun at læse de to første sider, hvis det bliver for meget (lektie til 4.11.2013). Hvor der i de foregående eksempler er tale om kvantitativ niveaudifferentiering ift. skriftlig og mundtlig sprogproduktion (produktion (jf. 2.3.)), differentieres der her ift. læsefærdighed/læseforståelse (reception (jf. 2.3.)).

Lene og Hans giver ligeledes mulighed for en sådan differentiering. Lenes elever skal hjemme oversætte den selvvalgte sang til musikprojektet. Flexibiliteten består i, at de må opdele oversættelsen af sangen i mellem sig (lektie til d. 9.1.2014). Dvs. de principielt har mulighed for at differentiere i henhold til såvel kvantitet (omfanget, der oversættes) og kvalitet (tildelingen af vanskeligere passager). Flexibiliteten er endnu større i Hans tilfælde. Han overlader lektiegivningen fuldstændigt til eleverne, hvorved de får mulighed for at lave selvdifferentiering ift. fx omfang, indhold og interesse. Hvis et gruppe medlem eksempelvis interesserer sig for sport, kan dette medlem have som lektie at undersøge dette emne for den givne forbundsstat.

Denne kvantitative differentiering kan være nyttig i den forstand, at opgaven dermed bliver overskuelig for de svagere elever. Dvs. der er fokus på, at de svagere elever får en overkommelig udfordring frem for et fokus på at udfordre de stærkere.



I en samtale med klassen om forventningsafstemning formulerer Malene helt generelt en mulighed for selvdifferentiering i lektielæsningen. Hun beder eleverne arbejde koncentreret med tysk i 20-30 min. til hver lektion. Hvis de gør det og ikke når det hele, er det okay (12.9.2013). Lignende instruktion giver Malene i forbindelse med en aflevering, hvor hun understreger, at eleverne skal arbejde koncentreret i to timer uden mobil, computer ol., men at de omvendt dog heller ikke skal bruge mere end to timer (19.9.2013). Malene kombinerer således tid og omfang og lader omfanget være den fleksible størrelse, der tilpasses af eleverne selv.

I to situationer lægger Mette op til selvdifferentiering i henhold til metode i lektien. Eleverne bliver i den ene situation blot bedt om at øve regelmæssige verber med henvisning til deres grammatikbog *Alles in allem* s. 32, hvor det overordnede princip for de svage verbers bøjning gennemgås. Det er overladt til eleverne, hvordan de øver. I den anden situation består valgfriheden i en anbefaling. Eleverne skal læse en side af en tekst (*Vater im Baum* af Margret Wendt); Mette gør i lektiegivningssituationen opmærksom på, at det kan være vanskeligt at gennemskue, hvem der taler; derfor foreslår hun, at de kan printe teksten ud (de får den udelukkende tildelt digitalt) og notere i margin, hvem der taler.

I Helenes undervisning observeres der i et enkelt tilfælde selvdifferentiering af materiale i lektien. Eleverne skal finde reglerne for bøjningen af regelmæssige verber i præsens, præteritum og perfektum participium. De må selv bestemme, hvordan denne viden opnås: via deres grammatik *Alles in allem*, på nettet eller via et dokument, som Helene har vedhæftet (lektien til d. 27.11.2013).

Opfattes afleveringer som lektier, kan eksemplet med Hans lærerinitierede selvdifferentiering i skriveprocessen ligeledes anføres her (jf. 4.2.1.3).

#### **4.2.5.3. Grammatikundervisning**

De syv lærerne har alle faser med decideret grammatikundervisning i den forstand, at indholdet tilsidesættes for udelukkende at arbejde med og fokusere på et udvalgt grammatisk aspekt. Denne grammatiskundervisning inkluderer hos flere af lærerne

selvdifferentiering. I Mettes (15.11.2013) og Helenes (11.11.2013) undervisning skal eleverne lave ti hovedsætninger i perfektum. Disse sætninger skal være relateret til filmen *Im Juli*, som de arbejder med i undervisningen, og minimum indeholde ét led ud over subjekt og verballed. Eleverne har således mulighed for at udfordre sig selv ved at tilføje flere sætningsled og derved øge opgavens sværhedsgrad. Opgaven kunne være formuleret endnu mere fleksibelt. Således kunne de stærkeste elever eksempelvis være blevet opfordret til at lave såvel hoved- som bisætning i perfektum. Derved ville de stærkeste elever i endnu højere grad være blevet tilgodeset.

Mette giver også mulighed for selvdifferentiering ifm. digitale grammatikøvelser (26.11.2013). Eleverne skal gå ind på en hjemmeside for gymnasieelever (siden er ikke længere tilgængelig), hvor man kan vælge mellem forskellige grammatiske emner, hvortil der også hører forskellige opgaver. Eleverne skal arbejde med verbernes bøjning og har følgende valgmuligheder:

Indsætningsøvelser

*Sein, haben, werden*

Svage og stærke verber,

*Werden* eller *bleiben*

Modalverber og *wissen* I, II, III,

Verber med dativ eller ej (3.g)

Konjunktiv eller ej

Oversættelsesøvelser:

Verber med dativ (2.g)

Det der burde kunne skulle

Eleverne har mulighed for at udfordre sig selv ved at vælge et emne, som de har behov for at få trænet. I øvrigt var der tilsyneladende niveauforskelle på øvelserne, idet der ved to af opgaverne i parentes var angivet, hvilket klassetrin øvelserne var egnet til. Eleverne har således mulighed for at arbejde med et indhold, der passer til deres behov, og der er dermed tale om kvalitativ niveaudifferentiering.

Som allerede nævnt havde Hans integreret lærerinitieret selvdifferentiering i instruktionen til arbejdet med de tilbageleverede afleveringer (jf. 4.2.1.). Eleverne måtte selv bestemme, om de fandt de grammatiske informationer, de havde behov for i *Moodle*

eller i deres grammatikbog. Desuden havde han med udgangspunkt i deres afleveringer lavet forskellige quizzer med forskellige sproglige problemstillinger (ordstilling, genitiv, personlige pronomener og oversættelse af: "teksten handler om"), som eleverne kunne lave afhængigt af behov. Hans havde sikret, at der var noget relevant for alle.

Lene indleder typisk lektionen med grammatikundervisning: først en gennemgang af grammatiklektionen dernæst en gennemgang af næste grammatiske emne, som eleverne får øvelser for i til næste gang. I disse gennemgange giver hun to gange mulighed for selvdifferentiering. Første gang drejer det sig om syntaks, hvor det er afgørende at kunne identificere ledsætninger. Lene fremlægger fire strategier til at kunne genkende en ledsætning:

1. ledsætninger kan ikke stå alene
2. det hedder ledsætning, fordi det udgør et led i hovedsætningen
3. ikke-reglen
4. indledes af underordnende konjunktioner

Differentieringen består i, at eleverne selv beslutter, hvilken strategi de anvender (8.1.2014). Anden gang arbejder de med præpositioner. Lene gennemgår, hvilken kasus udvalgte præpositioner styrer. Derefter henviser hun til deres grammatikbog §257, hvor der er medtaget flere præpositioner end dem, de har gennemgået i undervisningen. Hun lader det være op til eleverne selv, om de på egen hånd gennemgår disse præpositioner også eller blot slår op, når de har behov for det (22.1.2014). På den måde giver hun hjælp til selvhjælp og lader det være op til eleverne selv, hvordan denne hjælp modtages.

Malene opfordrer også til selvdifferentiering i henhold til sprogligt niveau, da eleverne laver grammatikøvelser på EMU-træneren<sup>59</sup> (3.10.2013). De skal arbejde med ordstilling eller kongruens afhængigt af, hvad de har behov for at få trænet. Hun beder dem desuden vælge øvelse ud fra sværhedsgrad. I løbet af lektionen understreger hun igen, at de skal gå videre til en ny opgave i EMU-træneren, hvis de ikke føler sig udfordrede.

Malene giver mulighed for selvdifferentiering af metode ifm. tilbageleveringen af nogle screeninger, hvor eleverne arbejder med grammatiske fejl. Hun taler med eleverne om, hvordan de skal arbejde med hendes rettelser. I den forbindelse forklarer hun, at det er

individuellet, hvordan man lærer bedst, at nogle mennesker fx lærer bedst ved at skrive ting ned (17.9.2013) (jf. læringsstile<sup>19</sup>: Sensoriske præferencer/perceptuelle elementer).

#### **4.2.5.4. Opsummering**

Samtlige lærere udfører således lærerinitieret selvdifferentiering i et eller andet omfang.

Lærerinitieret selvdifferentiering (4.2.5.)						
Liam	Malene	Helene	Lykke	Mette	Hans	Lene
<p><b>Elevcentreret</b> Indhold: - <i>Omfang: Ingen angivelse</i> - <i>Antal spørgsmål til Westernhagen</i> - <i>Skriftlig historie med gloser (4.2.5.1.1.)</i></p>	<p><b>Elevcentreret</b> Indhold: - <i>Omfang af skriftlig aflevering</i> - <i>fleksibel ramme: mellem 200-300 ord (4.2.5.1.1.)</i> - <i>Emne:</i> - <i>Aflevering: Forslag (4.2.5.1.1.)</i> - <i>Stationen: Emnet eller billed-beskrivelse (4.2.5.1.1.)</i> - <i>Skema: fantasi eller virkelighed (4.2.5.1.1.)</i></p>	<p><b>Elevcentreret:</b> Indhold: - <i>Omfang: Vodcast: cirkaangivelse (4.2.5.1.1.)</i> - <i>Emne: Vodcast: bedste eller værste rejse (4.2.5.1.1.)</i></p>	<p><b>Elevcentreret:</b> Indhold: - <i>Omfang: Ingen angivelse:</i> - <i>Podcast</i> - <i>Slutning på historie</i> - <i>Rejsereklame (4.2.5.1.1.)</i> - <i>Emne:</i> - <i>Podcast: hvor mange og hvilke/-t citat/-er</i> - <i>Slutning på historie: Forslag (4.2.5.1.1.)</i> - <i>Produkt: Rejsereklame: film eller PPP (4.2.5.1.1.)</i></p>	<p><b>Elevcentreret:</b> Indhold: - <i>Omfang: Vodcast: cirkaangivelse (4.2.5.1.1.)</i> - <i>Emne på vodcast: bedste eller værste rejse (4.2.5.1.1.)</i> - <i>Vodcast: sproglig udfordring: præs. vs. præf./perf (4.2.5.1.1.)</i></p>	<p><b>Elevcentreret:</b> Indhold: - <i>Emne/Omfang: Forbundsstatsprojekt: Minimumskrav til emner og inddragelse af lyd og billeder (4.2.5.1.1.)</i> - <i>Materiale: Forbundsstatsprojekt: Hvor informationer findes (4.2.5.1.1.)</i> - <i>Produkt: Forbundsstatsprojekt: Selvvalgt digitalt produkt (4.2.5.1.1.)</i></p>	<p><b>Elevcentreret:</b> Indhold: - <i>Emne, materiale og omfang: Musikprojekt: Minimumskrav til emner, selvvalgt sang (4.2.5.1.1.)</i></p>
<p><b>Metode:</b> - <i>Afvigelse fra anvendelsen af skype pga. tekniske problemer (4.2.5.1.2.)</i> - <i>Organisationsform: Undlader at angive org.form. opfordrer en enkelt gang til samarbejde (4.2.5.1.2.)</i></p>	<p><b>Metode:</b> - <i>Skriftlig eller mundtlig oversættelse af sangteksten (4.2.5.1.2.)</i></p>	<p><b>Metode:</b> - <i>Talepapir til vodcast (4.2.5.1.2.)</i> - <i>Tegne en tegning til Vater im Baum - digitalt eller i hånden (4.2.5.1.2.)</i> - <i>Referat siddende eller som walk and talk<sup>92</sup> (4.2.5.1.2.)</i></p>	<p><b>Metode:</b> - <i>Podcast: skrive notater eller ej (4.2.5.1.2.)</i> - <i>Skrive i hånden eller på computer (4.2.5.1.2.)</i> - <i>Organisationsform: Personer og antal:</i> - <i>Podcast</i> - <i>Rejsereklame</i> - <i>Besvarelse af spørgsmål (4.2.5.1.2.)</i></p>	<p><b>Metode:</b> - <i>Elev-fremstillinger siddende eller stående (4.2.5.1.2.)</i> - <i>Vodcast: Notatskrivning (4.2.5.1.2.)</i></p>	<p><b>Metode:</b> - <i>Forbundsstatsprojekt: Rumlig /fysisk placering + musik (4.2.5.1.2.)</i></p>	<p><b>Metode:</b> - <i>Musikprojekt: Organisationsform: Gruppesammen-sætningen: personer og antal (4.2.5.1.2.)</i></p>
<p><b>Læringsstrategier</b> - <i>Sprogbrugsstrategier (4.2.5.1.4.)</i></p>		<p><b>Læringsstrategier</b> - <i>Sprogforarbejdningsstrategier (4.2.5.1.4.)</i></p>	<p><b>Læringsstrategier</b> - <i>Sprogbrugsstrategier (4.2.5.1.4.)</i></p>	<p><b>Læringsstrategier</b> - <i>Sprogforarbejdningsstrategier (4.2.5.1.4.)</i></p>		
<p><b>Hjælp</b> - <i>Gloseliste til tekst (4.2.5.1.3.)</i></p>				<p><b>Hjælp</b> - <i>Filmen Im Juli tyskforlaget.dk</i> - <i>Instruktion til vodcast</i> - <i>Glosehjælp (4.2.5.1.3.)</i></p>	<p><b>Hjælp</b> - <i>Forslag til overgange af forskellige sværhedsgrad (4.2.5.1.3.)</i></p>	

Tabel 27: Lærerinitieret selvdifferentiering i den elevcentrerede undervisning

Lærerinitieret selvdifferentiering (4.2.5.)						
Liam	Malene	Helene	Lykke	Mette	Hans	Lene
	<b>Lektier:</b> - Tidsangivelse frem for mængde (4.2.5.2.)	<b>Lektier:</b> - Metode: <i>Grammatik: ingen angivelse af metode (4.2.5.2.)</i>	<b>Lektier:</b> - Omfang: mindre læsning (4.2.5.2.)	<b>Lektier:</b> - Fleksibelt omfang (4.2.5.2.) - Metode: - Gram. emne: ingen angivelse af metode (4.2.5.2.) - Tekst-læsning: Notater i margen (4.2.5.2.)	<b>Lektier:</b> - Eleverne er selv ansvarlige for lektiegivningen ifm. projektet (4.2.5.2.) - Skrive-processen ifm. afl. (4.2.1.)	<b>Lektier:</b> - Opdeling af oversættelse: Omfang (4.2.5.2.)

**Tabel 27.1.: Lærerinitieret selvdifferentiering i lektien**

Lærerinitieret selvdifferentiering (4.2.5.)						
Liam	Malene	Helene	Lykke	Mette	Hans	Lene
	<b>Grammatik-undervisning:</b> - EMU-træneren: valg af gram. emne og øv. (4.2.5.3.) - Arbejdet med rettelserne af en screening: egen metode (4.2.5.3.)	<b>Grammatik-undervisning:</b> - Perfektum minimum et led udover subjekt og verballed (4.2.5.3.)		<b>Grammatik-undervisning:</b> - Perfektum minimum et led udover subjekt og verballed (4.2.5.3.) - Forskellige digitale grammatik-øvelser (4.2.5.3.)	<b>Grammatik-undervisning:</b> - Grammatik-opgaver ifm. aflevering: Udvalg (4.2.5.3.)	<b>Grammatik-undervisning:</b> - Forskellige huskeregler - Præpositions-liste (4.2.5.3.)

**Tabel 27.2.: Lærerinitieret selvdifferentiering i grammatikundervisningen**

Lærerne har i øvrigt tilfældes, at denne lærerinitierede selvdifferentiering i høj grad finder sted i den elevcentrerede undervisning, som de alle udfører en stor del af tiden (jf. 4.2.13.). I den forbindelse er kvantitativ niveaudifferentiering i form af omfangsdifferentiering relativt udbredt hos alle lærerne, om end der er stor varians i udførelsen:

- 1) Ingen angivelse
- 2) Fleksibel ramme
- 3) Cirkaangivelse
- 4) Minimumskrav

Interessedifferentiering ved valgfrihed ifm. emne og/eller produkt blev ligeledes observeret hos alle lærere med undtagelse af Liam. Her er der igen stor spredning i, hvad differentieringen består i:

- 1) Opstilling af forskellige forslag
- 2) To valgmuligheder
- 3) Fleksibelt antal
- 4) Minimumskrav
- 5) Selvvalgt

Materialedifferentiering forekom hos Lene (sangtekst) og Hans (informationsindsamling), der overlod det fuldstændigt til eleverne selv. Denne selvdifferentiering omsættes til både kvantitativ og kvalitativ niveaudifferentiering og/eller interessedifferentiering afhængigt af, hvad eleverne lægger vægt på ved deres valg. Derudover forekommer der blot ét eksempel hos en enkelt lærer på kvalitativ niveaudifferentiering af indholdet i disse faser med elevorienteret undervisning (Mette: præs. eller præt/perf.).

Lærerne muliggør alle en eller anden form for metodedifferentiering i disse faser:

- 1) Organisationsformer
  - a. Ingen angivelse
  - b. Personer og/eller antal
  - c. Fælles produkt eller samarbejde om forskellige produkter
- 2) Digitalt eller analogt
- 3) Skriftligt eller mundtligt
- 4) Notatskrivning eller ej
- 5) Siddende eller gående
- 6) Fysisk placering
- 7) Musik eller ej
- 8) Siddende eller stående fremlæggelser

Denne tilpasning af metode kan opfattes som tilpasning til forskellige læringsstile, idet de forskellige læringsstile<sup>19</sup> derved tilgodeses.

Selvdifferentiering af hjælp eller støtte til eleverne forekommer blot hos Liam, Mette og Hans og det i ringe omfang. I to situationer består hjælpen i gloselister, der stilles til rådighed; Mette lader instruktionen til vodcast-aflæringen være valgfri og henviser til en hjemmeside, hvor eleverne kan finde inspiration til at løse en opgave. Hans hjælp er af en lidt anden karakter, idet han stiller overgange til rådighed i forskellige sværhedsgrader. Udover de hidtil nævnte differentieringsformer i disse faser med elevcenteret undervisning stiller Liam, Lykke og i mindre grad Helene og Mette sprogbrugsstrategier samt sprogforarbejdningsstrategier til rådighed for eleverne. Derudover er der et enkelt eksempel på en hukommelsesstrategi i Liams undervisning.

Selvdifferentiering i lektien forekommer hos alle lærere igen med undtagelse af Liam:

- 1) Tidsangivelse frem for mængde
- 2) Mindre læsning
- 3) Fleksibel ramme
- 4) Ingen angivelse (de skal selv give lektier for)
- 5) Ingen angivelse af hvordan det skal gøres (metode)

Denne differentiering er således ofte relateret til omfanget, men også til metode i et enkelt tilfælde.

Slutteligt blev der hos lærerne med undtagelse af Liam og Lykke observeret selvdifferentiering i grammatikundervisningen. Helene og Mette anvender minimumskrav. Malene, Mette, Hans og Lene stiller et udvalg til rådighed for eleverne. Med undtagelse af Lene, som til gengæld stiller et udvalg af huskeregler til rådighed, opstiller lærerne et udvalg af opgaver af forskellig sværhedsgrad og/eller indhold i form af forskellige grammatiske aspekter. Derudover informerer Lene om, hvor eleverne kan finde yderligere informationer til det bearbejdede grammatiske aspekt, men det er op til eleverne selv, om og hvordan de vil anvende disse.



Generelt er det vanskeligt entydigt at vurdere, om der i den ovenfor beskrevne selvdifferentiering er tale om mikro- eller makrotilpasning. I de tilfælde differentieringen er indskrevet i selve opgaveformuleringerne, er det dog naturligvis utvetydigt, at den er planlagt på forhånd; mens i særdeleshed metodedifferentieringen forekommer, at opstå mere eller mindre tilfældigt og spontant i undervisningen.

Kvaliteten af den af lærerne udførte selvdifferentiering varierer. I nogle tilfælde forekommer den at være tilfældig og undertiden decideret uigennemtænkt. Eksempelvis er det måske sågar en forseelse, når lærerne undlader at angive omfang, metode og organisationsform. Lignende gør sig gældende for metodedifferentieringen hos Liam, der skyldes tekniske problemer; begrundelsen findes i ydre omstændigheder ikke i elevernes behov. I disse tilfælde kan det diskuteres, om justeringerne bidrager til at udvikle elevernes potentiale og således, om der er tale om differentiering (jf. definitionen af UVD, hvor det overordnede mål er at udnytte elevernes potentiale (jf. 2.2.1.)). For at markere, at der slås tvivl om, hvorvidt disse tilfælde kan betegnes som differentiering, er de kursiverede i tabellen.

Fra et potentialeudnyttelsesperspektiv kan den observerede selvdifferentiering af emne, metode, materiale og produkter endvidere synes irrelevant for sprogtilgængelsen, medmindre den samtidig er relateret til niveau. Uafhængigt af denne relation til niveau bidrager den dog – ligesom elevautonomi (jf. 2.2.7.1.) – til motivation, fordi eleverne får indflydelse på undervisningen, hvorved deres interesser i hvert fald i nogen grad tilgodeses. Og som Hansen m.fl. påpeger kan et objektive eksisterende potentiale ikke udnyttes, medmindre eleven er motiveret til at udnytte dette (jf. 2.2.1.1.). Potentialeudnyttelsen er derimod entydig i den selvdifferentiering, der er direkte relateret til elevernes niveau. Det gør sig eksempelvis gældende for dele af differentieringen i grammatikundervisningen, hvor i særdeleshed de digitale grammatikøvelser medfører gode differentieringsmuligheder. Denne differentiering kræver ikke ekstra tid i forberedelsen, for det første, fordi opgaverne er udarbejdet på forhånd, og fordi lærerne ikke nødvendigvis behøver at have planlagt hvem, der laver hvilke øvelser, idet de relativt hurtigt i fællesskab med eleverne kan beslutte det i undervisningssituationen. Idet det blot er to lærere, der arbejder med sådanne digitale grammatikplatforme, og fordi lærerne alle arbejder med bogformen af *Alles in allem*, som

dog også har indbygget niveaudifferentiering (jf. 4.2.10.3.), er der her potentiale for, at lærerne relativt let ville kunne indføre mere kvalificeret niveaudifferentiering. Problemet ved denne undervisningsform og disse digitale platforme er dog, at der er tale om isoleret grammatikundervisning, hvor der udelukkende er fokus på form. Grammatikøvelserne er ikke integrerede i den kommunikative sprogtræning, og øvelserne bygger på grammatik- og oversættelsesmetoden og den audio-linguale metode, idet de ofte består i oversættelse af løsrevne sætninger og de såkaldte drills – hvilket i øvrigt også er et karakteristikum ved grammatikbogen *Alles in allem* (jf. 4.2.10.3.).

Som allerede nævnt (jf. 2.2.7.1.) er der en tæt relation mellem differentiering og elevautonomi. Dette gør sig i høj grad gældende for selvdifferentiering, da effekten af denne bl.a. afhænger af eleverne og deres evne til at orientere sig i og vælge mellem de tilbud, der stilles til rådighed. Med andre ord kræver selvdifferentiering afhængigt af dennes udformning mere eller mindre elevautonomi. Indeholder selvdifferentieringen åbne og frie rammer kræver det meget autonomi, hvorimod selvdifferentiering med eksempelvis to valgmuligheder kræver meget lidt elevautonomi. Da det er forskelligt i hvilken grad eleverne, er i stand til at arbejde selvstændigt (autonomt), er der behov for differentiering af støtte fra læreren (jf. Klafki (2.2.3.)). Mens der blev argumenteret for, at Hans og Lene i hvert fald for nogle elever opstiller for frie rammer ifm. materialedifferentieringen uden at bistå med den nødvendige støtte (jf. 4.2.5.1.1.); er det muligt at mere frie rammer i andre situationer kunne have været mere motiverende for eleverne. Generelt ville lidt mere udpræget systematik og planlægning kunne medføre, at den observerede selvdifferentiering i (endnu) højere grad medfører potentialeudnyttelse. Eksempelvis kunne lærerne have opbygget projekterne vha. stationer – ud fra princippet anført i eksemplet afsnit 2.2.4. – indenfor de forskellige emner, som lærerne arbejdede med i observationsperioden. På den ene side ville man derved kunne lave rammerne så brede, at der både er mulighed for at appellere til eksisterende interesser og samtidig genere nye (jf. differentiering i henhold til motivation/interesser afsnit 2.2.1.2. og 2.2.3.). På den anden side ville rammerne medvirke til, at læreren havde medindflydelse på, hvilke metoder og materialer af hvilke sværhedsgrader, der inddrages, hvorved en kvalificeret vejledning og støtte til de elever, der har behov for det, i disse henseender ville forbedres betydeligt.

#### 4.2.6. Elevinitieret selvdifferentiering

I dette afsnit beskrives den elevinitierede selvdifferentiering. I modsætning til den lærerinitierede selvdifferentiering udføres den elevinitierede selvdifferentiering ikke blot af eleverne den initieres også af disse. Principielt kan den elevinitierede selvdifferentiering udføres uden lærerens viden og accept. Et eksempel herpå blev observeret i Mettes undervisning, hvor en gruppe drenge uden at involvere Mette i det satte sig ud i et tilstødende lokale, hvor de sad og hjalp hinanden, til trods for at de skulle arbejde med individuelle rettelser af nogle oversættelsesafleveringer (15.11.2013). Disse situationer er ikke systematisk noteret i observationerne. Det skyldes på den ene side, at det som eneste observatør ikke var muligt at følge alle eleverne samtidigt; og på den anden side at nærværende afhandling beskæftiger sig med differentiering fra et lærerperspektiv, dvs. differentiering uden lærerens indblanding forekommer irrelevant. Derfor vil der i nedenstående gennemgang også udelukkende være fokus på elevinitieret selvdifferentiering, som læreren er involveret i og har givet sin accept til. Desuden opstår den elevinitierede selvdifferentiering hovedsageligt i faser med elevcentreret undervisning, idet eleverne her henvender sig til lærerne med individuelle spørgsmål af forskellig karakter. Alle de syv lærere bevæger sig generelt meget rundt blandt eleverne og hjælper med spørgsmål til opgaveformuleringen; forståelsesspørgsmål til de tekster, de arbejder med samt sproglige spørgsmål til gløser, formuleringer, grammatik eller udtale. Da dette er et generelt fænomen, skal disse eksempler ikke gennemgås. Eksemplerne der fremføres er således elevinitieret selvdifferentiering, der indebærer en form for afvigelse fra eller tilpasning af den oprindelige opgaveformulering. Udover at være elevinitieret selvdifferentiering kan differentieringen i dette afsnit betegnes som indholdsdifferentiering, metodedifferentiering, differentiering af læringsstrategi<sup>34</sup> eller som differentiering i henhold til behov for støtte, hvorfor afsnittet er underinddelt i disse kategorier.

I særdeleshed den elevinitierede – men også den lærerinitierede – selvdifferentiering er relateret til lærernes lydhørhed overfor eleverne, dvs. hører og reagerer lærerne på eleverne. Derfor fremføres de observerede eksempler på, at lærerne ikke reagerer også.

#### 4.2.6.1. Indhold

Den elevinitierede selvdifferentiering består bl.a. i, at den af Mette initierede indholdsdifferentiering ifm. podcast-afleveringen (jf. 4.2.5.) så at sige bliver udvidet yderligere pga. henvendelser fra eleverne. Nogle elever ønsker og får lov til at fortælle om flere rejser; andre udtrykker bekymring for at skulle tale i 5 min, hvorfor de får lov til kun at skulle tale i ca. 4 min. (15.11.201). I Lykkes undervisning består den elevinitierede selvdifferentiering af indhold ligeledes i en ændring af emnet, idet nogle elever beder om tilladelse til at lave en fantasifuld rejsereklame, hvilket de får lov til. Nogle elever vælger at lave en helt realistisk rejse til Rom, mens andre laver en rejse til Mars, hvor de fx opfinder forskellige klasser: 1., 2. og Monkey-class. De rejsende på Monkey-class skal selv tage mad med og stå op hele rejsen, som i alt tager 12 dage (1.11.2013).

I Helenes undervisning forekommer der et eksempel på en tilpasning af indholdet på et sprogligt niveau. En elev henvender sig til Helene og får tilladelse til at tale i præsens på podcasten, selv om det, som eleven påpeger, ville være mere naturligt i præteritum, fordi handlingen fandt sted i fortiden (18.11.2013). Der er her tale om en sproglig simplificering, fordi eleven har vanskeligere ved at udtrykke sig i præteritum og dermed om kvalitativ niveaudifferentiering.

I Lenes tilfælde er der et eksempel på en udvidelse af den skriftlige opgave. En af grupperne har lavet en skriftlig oversættelse af deres sang, som de spørger, om de må vedlægge, når de afleverer den skriftlige præsentation. Egentlig skulle de blot oversætte sangen mundtligt i grupperne, men Lene giver denne gruppe lov til at vedlægge den skriftlige oversættelse (15.1.2014). Årsagen til denne tilpasning er tilsyneladende en misforståelse, men eleverne ønsker at få feedback på deres arbejde, hvilket kan opfattes som tegn på, at de er motiverede og ønsker at lære.

Der blev desuden en enkelt gang observeret elevinitieret selvdifferentiering, som ligger uden for den ordinære undervisningstid. I Mettes undervisning var der en elev, der spurgte, om det var muligt at låne skolens tyske film. Mette svarede, at dette desværre ikke var tilladt, men at eleven måtte låne hendes private film (21.11.2013).

#### 4.2.6.2. Metode

Der blev endvidere observeret enkelte eksempler på differentiering af metodedifferentiering på elevernes initiativ. Ifm. podcast-afleveringen (15.11.2013) i Mettes undervisning er der flere, der i stedet for at lave en podcast blot laver en lydoptagelse. Det skyldes dels forlegenhed hos nogle piger, dvs. en form for emotionelt betinget metodedifferentiering (jf. læringsstil<sup>19</sup>: personlighedstyper); og dels nogle tekniske forhold, der forhindrer videooptagelser, dvs. praktisk betinget metodedifferentiering. En sådan praktisk betinget metodedifferentiering opstår desuden, fordi en af eleverne har glemt sin computer; eleven må derfor tage notater med papir og blyant. I Helenes lektion er der, ligesom hos Mette, nogle elever, der ikke er glade for at skulle videooptages ifm. podcast-afleveringen, sker der ingen tilpasning til dette behov. Muligvis fordi Helene ikke hører det, eller fordi hun mener, videooptagelse er nødvendigt for at sikre sig, at eleverne ikke blot læser op, hvilket netop bliver fremhævet som et krav i opgaveformuleringen ("Du sollst reden, nicht vorlesen.") (18.11.2013).

I Lykkes undervisning opstår der en form for metodedifferentiering initieret af eleverne ifm. rejsereklamen, idet nogle elever beder om papir, så de kan skitsere reklamen på papir, inden de går i gang med selve produktet (1.11.2013). Dette kan opfattes som differentiering i henhold til perceptuelle elementer/sensoriske præferencer (jf. læringsstile<sup>19</sup>), idet disse elever beder om lov til først at visualisere arbejdet med denne skitse.

For at minimere antallet af grupper og dermed fremlæggelser ifm. musikprojektet er Lenes oprindelige intention, at der skal være 4-5 personer i hver gruppe. Der ender dog med at være grupper på helt ned til to personer (pararbejde), fordi nogle elever beder om tilladelse og får lov til at være færre (8.1.2014). Denne differentiering kan betegnes som differentiering i forhold til sociale elementer (jf. læringsstile<sup>19</sup>). På lignende vis siger Lene, at eleverne skal blive i klasselokalet og arbejde, men der er en gruppe, der spørger og får lov til at gå op i et lille grupperum i nærheden af klasselokalet. I den forbindelse siger Lene henvendt til undertegnede, at hun godt kan forstå eleverne vil have ro, men at der også kunne være en anden grund, hvorefter hun smiler. Dermed hentyder hun til, at eleverne muligvis vil arbejde i et andet lokale, så Lene ikke opdager, at de ingenting laver (15.1.2014). Afhængigt af, hvad elevernes motiv i virkeligheden er, får eleverne således

her indflydelse på de fysiske rammebetingelser under læringen, og der kan derfor siges at foregå selvdifferentiering i henhold til biologiske forskelle/miljømæssige elementer (jf. læringsstile<sup>19</sup>).

#### 4.2.6.3. Læringsstrategier<sup>34</sup>

I disse faser med elevcentreret undervisning præsenterer Mette og Liam desuden eleverne for forskellige læringsstrategier, som løsning på de spørgsmål, eleverne stiller dem. Læringsstrategier er som allerede nævnt (jf. 4.2.5.1.4.) tæt relateret til metode, fordi strategierne ligeledes handler om måden, hvorpå eleverne arbejder med et indhold.

I stedet for blot at oversætte den efterspurgte glose opfordrer hun eksempelvis eleverne til at gætte. Der er hovedsageligt tale om sprogforbearbejdningsstrategier samt nogle sprogbrugsstrategier<sup>34</sup>. De øvrige eksempler er anført nedenfor opdelt i de to typer:

##### Sprogbrugsstrategier

- Gætte betydningen af ord, man ikke forstår
- Gætte, hvad ord, man ikke kender, hedder
- Omformulere / anvende glosser, man kender / "keep it simple"
- Formulere direkte på tysk, i stedet for at tænke på den danske formulering først

##### Sprogforbearbejdningsstrategi

- Anvende den hjælp, man får i kommentarerne til oversættelsesopgaver
- Anvende ordbog
- Anvende ordliste
- Slå op i grammatikbogen (*Alles in allem*)
- Være opmærksom på kasusmærket
- Skrive nye ord op
- Skrive stikord til mundtlige præsentationer, evt. mange stikord
- Skrive enkelte sætninger til den mundtlige præsentation, en til at indlede og en undervejs, så man opnår tryghed
- Koncentrere sig om udvalgte aspekter fx at tale frit eller udvalgte grammatiske aspekter

Som det fremgår af ovenstående er det i høj grad de samme strategier og den samme type strategier, der går igen i samtalerne med de forskellige elever. De tager dog udgangspunkt i elevernes individuelle problemstillinger, hvilket vil sige, at de bliver integreret i en for

den enkelte elev relevant kontekst. Udover de nævnte strategier, opfordrer Mette eleverne til selv at finde på strategier.

På lignende vis arbejder Liam undertiden med enkelte strategier i faser med selvstændigt arbejde, idet han opfordrer eleverne til at forsøge at gætte betydningen af de tyske gloser; og minder dem om, at de skal forsøge at formulere simple sætninger, når de skal producere tysk. Der er således ligeledes tale om sprogbrugsstrategier. Derudover sammenligner han med dansk og engelsk (sprogforarbejdningsstrategi), når han forklarer grammatiske aspekter; og i en enkelt situation giver han en huskeregel til at huske betydningen af hhv. *bekommen* og *werden*: "En tysker er på restaurant og spørger tjeneren: Wen do I become a steak? Hvortil tjeneren svarer: I hope never." (hukommelsesstrategi) (31.10.2013).

#### 4.2.6.4. Støtte

Hos Mette og Hans blev der observeret et eksempel på en mellemting mellem lærer- og elevinitieret differentiering. De konstaterer, at der er nogle elever, der har arbejdet sammen om nogle afleveringer, som egentlig skulle have været udarbejdet individuelt; dvs. elevinitieret selvdifferentiering uden lærerens accept. Mette og Hans overtager så at sige initiativet, idet de understreger, at det er i orden at arbejde sammen, hvis de fremover underretter dem herom. Hans tilføjer endvidere den betingelse, at samarbejdet skal finde sted i lektiecafeen. Som udgangspunkt var det således eleverne, der selv tog initiativ til denne differentiering af organisationsform; hvorefter læreren opstillede rammebetingelserne for denne praksis og gjorde det til en valgmulighed. Derudover støtter Hans som allerede anført en elev, som har henvendt sig til ham pga. sin frygt for ikke at være dygtig nok til tysk, fordi hun havde dårlige erfaringer fra grundskolen (4.2.2.). I lighed hermed beroliger og opmuntrer Mette (15.11.2013) og Lykke (1.11.2013) nogle elever, der udtrykker usikkerhed og bekymring for, om de er dygtige nok til tysk. Derved tager de hensyn til elevernes individuelle følelsesmæssige behov.

Lykke overfører så at sige differentieringsarbejdet til lektiecafeen. Da en svag elev giver udtryk for, at han har behov for flere grammatikøvelser i selve undervisningen for at kunne lære det, beder hun ham opsøge studiecafeen og modtage hjælp dér.

I Lenes undervisning observeres et eksempel på en elev, der beder om støtte, idet der i en lidt larmende seance efter filmen, som de ser i undervisningen, er slut, er en elev, der siger: "Kan vi ikke se den igen, jeg fattede den ikke." Læreren reagerer ikke (7.1.2014). Muligvis skyldes det, at hun ikke hører det, eller at de netop skal tale om filmen og slutningen, og at hun derfor forventer, at eleven på den måde kommer til at forstå filmen.

#### **4.2.6.5. Opsummering**

Generelt kan det konstateres, at der forekommer betydeligt mindre elev- end lærerinitieret selvdifferentiering hos alle lærerne. Kun hos Mette og i nogen grad hos Lykke blev der observeret lidt flere eksempler.



Elevinitieret selv-differentiering (4.2.6)						
Liam	Malene	Helene	Lykke	Mette	Hans	Lene
		Indhold: - Vodcast: Præs. vs. præf./perf. (4.2.6.1.)	Indhold: - Emne: Rejsereklame: Fantasi (4.2.6.1.)	Indhold: - Udlåning af Mettes private film (4.2.6.1.) - Omfang: Vodcast: Indskrænkes yderligere (4.2.6.1.) - Emne: Vodcast: Flere rejser (4.2.6.1.)		Indhold: - Musikprojekt: Aflevering af skriftlig oversættelse (4.2.6.1.)
			Metode: - Rejsereklame: Produktskitse (4.2.6.2.)	Metode: - Vodcast: Udskiftet med podcast (4.2.6.2.)		Metode: - Organisationsform: Musikprojekt: Mindre grupper end planlagt, + lokaleskitse (4.2.6.2.)
Læringsstrategier - Sprogbrugsstrategier  - Sprogforarbejdningsstrategier - Hukommelsesstrategi (4.2.6.3.)				Læringsstrategier - Sprogbrugsstrategier  - Sprogforarbejdningsstrategier (4.2.6.3.)		
			Støtte: - Motivationsstøttende foranstaltning (4.2.6.4.) - Studiecafe (4.2.6.4.) - Kun i interviewet.	Støtte: - Elevsamarbejde om afleveringer (4.2.6.4.) - Motivationsstøttende foranstaltning (4.2.6.4.)	Støtte: - Elevsamarbejde om afleveringer (4.2.6.4.) - Motivationstøttende foranstaltning (4.2.6.4. + 4.2.2.)	

**Tabel 28: Elevinitieret selvdifferentiering**

Der blev observeret enkelte eksempler på indholdsdifferentiering hos Helene, Lykke, Mette og Lene. Der var ligesom med den lærerinitierede selvdifferentiering tale om småjusteringer ift. kvantitativ niveaudifferentiering af omfang (Mette: Vodcast ca. 4 min.), interessedifferentiering af emne (Mette: Vodcast flere rejser, Lykke: fantasirejsemål, Lene: skriftlig oversættelse) og i et enkelt tilfælde valgte en elev at udfordre sig selv ved at lave kvalitativ niveaudifferentiering (Helene: præf./perf. fremfor præs.). Derudover var der et specielt eksempel på interessedifferentiering i Mettes undervisning, idet eleven bad om at låne tyske film. Den observerede selvdifferentiering

af metode består ligeledes blot i små detaljer, der tilpasses elevernes ønsker og behov, som også kunne betegnes som tilpasning i henhold til læringsstile<sup>19</sup> (Lykke: Produktskitse, Mette: podcast frem for vodcast, Lene: organisationsform). Dertil kommer, at Mette og Liam tilbyder forskellige læringsstrategier<sup>34</sup>, som reaktion på elevernes henvendelser. Mette og Lykke støtter og motiverer nogle elever, der udtrykker behov herfor. Mens Hans og Mette accepterer, at eleverne støtter hinanden ifm. afleveringer, hvis de informerer dem herom. Lykke henviser en elev, der giver udtryk for at have grammatiske vanskeligheder til lektiecafeen, hvilket kan sammenlignes med eksemplet hos Mette, hvor hun planlægger et individuelt forløb for en enkelt elev udover den ordinære undervisningstid (4.2.3.). Forskellen er dog, at Mette selv udfører denne ekstraundervisning, mens Lykke udliciterer opgaven til lektiecafeen. I modsætning til den lærerinitierede selvdifferentiering kan man entydigt sige, at denne elevinitierede selvdifferentiering opstår spontant i undervisningen i interaktionen med eleven (jf. mikrotilpasning), sågar på elevens opfordring.

Den elevinitierede selvdifferentiering kan – ligesom den lærerinitierede – siges, at bidrage til udnyttelsen af elevernes potentiale, enten direkte ved niveaudifferentiering eller via motivation. Elevinitieret selvdifferentiering er – igen ligesom lærerinitieret – afhængig af eleverne, men i denne form kræver det i endnu højere grad, at eleverne egenhændigt er i stand til at genkende og udtrykke deres behov, idet der ingen rammer opstilles af lærerne. Dvs. lærernes rolle i at optimere den elevinitierede selvdifferentiering, består i at oparbejde denne evne hos eleverne, med andre ord i at oparbejde elevautonomi. Dette kunne ske ved at arbejde med de fem domæner (jf. 2.2.7.1.), hvilket lærerne også i nogen grad gør i form af fx refleksionsskemaer (jf. 2.4.12.) og arbejdet med læringsstrategier<sup>34</sup> (jf. 4.2.5.14. og 4.2.6.3.). Desuden består lærerens rolle som nævnt indledningsvist i at være lydhøre overfor eleverne.

#### **4.2.7. Variation**

I dette afsnit skal der ses nærmere på, i hvor høj grad de syv lærere varierer deres undervisning. Graden af variation vurderes ud fra antallet af aktiviteter, variation i aktiviteternes varighed og indhold indenfor og på tværs af den enkelte lektion. Dertil

kommer variation af organisationsformer<sup>63</sup>, dvs. hvor ofte skiftes der mellem de forskellige organisationsformer. For at illustrere variation af indhold, er der derfor udarbejdet en tabel, hvor de forskellige aktivitetstyper er oplistet under de fire færdigheder (tale, lytte, læse og skrive). Lærerne har hver fået tildelt en række i tabellen. I de lodrette kolonner ses, hvilken færdighed aktiviteten er blevet placeret under. Flere af aktiviteterne indeholder flere færdigheder samtidig. Eksempelvis er der i de tilfælde, der er tale om kommunikationsopgaver, hvor eleverne træner talefærdighed, samtidig tale om lytning, selv om disse aktiviteter er optegnet under tale. Ikke desto mindre er aktiviteten blot opført ét sted, fordi det ellers ville suggerere mere variation end det ret faktisk er tilfældet.

Færdighed \ Person	Tale	Lytte	Læse	Skrive
<b>Mette</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- rollespil (11.11.2013)</li> <li>- vodcast (20.11.2013)</li> <li>- <i>Zugendrecher</i><sup>64</sup> (26.11.2013)</li> <li>- plenumdiskussion (21. og 26.11.2013)</li> <li>- quiz og byt<sup>65</sup> (15., 20., 25., 26.11.2013)</li> <li>- højtlesning af lærer med elevernes oversættelse af</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- se film (11.11.2013)</li> <li>- højtlesning (20. og 25.11.2013)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- højtlesning (25.11.2013),</li> <li>- tekstlesning: <i>Vater im Baum</i> og <i>Im Juli</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- krydsogtværs (15. og 21.11.2013)</li> <li>- oversættelsesaflevering (15.11.2013)</li> <li>- 10 sætninger til <i>Im Juli</i> (15.11.2013)</li> <li>- 4-6 sætninger til <i>Vater im Baum</i> (26.11.2013)</li> <li>- diverse drill grammatikøvelser (25. og 26.11.2013)</li> <li>- sætninger med et sprogligt fokus (15.11.2013)</li> </ul>

<sup>63</sup> Organisationsform også kaldet socialform er den måde, eleverne organiseres på i undervisningen (individuelt arbejde, pararbejde, gruppearbejde eller arbejde i plenum, dvs. plenumundervisning også kaldet klasseundervisning).

<sup>64</sup> *Zugendrecher* betyder direkte oversat: tungeknuser. Det er noget, der er svært at udtale.

<sup>65</sup> Quiz og byt er en cooperative learning struktur, hvor eleverne hver tildeles et kort med et spørgsmål eller lignende på. Eleverne skal derefter gå rundt mellem hinanden og finde en ny partner. De to stiller så på skift spørgsmålet på kortet, roser hinanden, hvorefter de bytter kort og finder en ny partner (Kagan & Stenlev 2006, 134).

	relevante ord (20.11.2013).			
<b>Lykke</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- podcast (21.10.2013)</li> <li>- plenumdiskussion (21., 21.10.2013, 1. og 4.11.2013)</li> <li>- oversættelse af selvkonstruerede sætninger (23.10.2013)</li> <li>- fortælle, hvad de har lavet i weekenden (1.11.2013)</li> <li>- lave film/PowerPoint præsentation (1.11.2013)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- se film (4.11.2013)</li> <li>- høre musik inkl. musikvideo (5. og 6.11.2013)</li> <li>- højtlesning (21.10. og 1.11.2013)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- højtlesning (25.11.2013),</li> <li>- tekstlesning: <i>Vater im Baum</i> og <i>Im Juli</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- oversættelses-aflevering (21.10.2013)</li> <li>- skrive afslutning på historie (23.10.2013)</li> <li>- diverse drill grammatikøvelser (21.10. og 1.11.2013)</li> </ul>
<b>Malene</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- tale i par med fokus på brug af bestemte sætninger (12.9.2013)</li> <li>- <i>Stationenlernen</i> (12.9.2013)</li> <li>- besvare spørgsmål i grupper (17. og 19.9.2013)</li> <li>- plenum-diskussioner (19.9.2013)</li> <li>- lave aftaler (19.9.2013)</li> <li>- walk'n talk<sup>62</sup> (1.10.2013)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- høre musik og finde det tildelte tekststykke (17.9.2013)</li> <li>- højtlesning og oversættelse (17. og 19.9.2013)</li> <li>- rollelæsning<sup>66</sup>: løberne og skriveren (1.10.2013)</li> <li>- høre og se musikvideo (1.10.2013)</li> <li>- duetlæsning<sup>67</sup> (3.10.2013)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- højtlesning (17. og 19.9.2013)</li> <li>- computerspil med glosetræning (1.10.2013)</li> <li>- rollelæsning<sup>67</sup>: læseren (1.10.2013)</li> <li>- duetlæsning<sup>68</sup> (3.10.2013)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- screening (12.9.2013)</li> <li>- kalender (19.9.2013)</li> <li>- diverse (digitale) drill grammatikøvelser (1. og 3.10.2013)</li> <li>- rollelæsning<sup>67</sup>: skriveren (1.10.2013)</li> <li>- aflevering (3.10.2013)</li> </ul>

<sup>66</sup> Eleverne tildeles rollerne A, B, C, D. A er "oplæser" og læser første afsnit højt. B er "referent" og giver et referat. C er "overskriftsmester" og skal forsøge at finde en dækkende overskrift. D er "sammenhængsmester" og skal forklare sammenhængen med det forudgående afsnit eller prøve at forudsige, hvad der sker i det efterfølgende afsnit (Kagan & Stenlev 2006).

<sup>67</sup> Som navnet indikerer handler duetlæsning om højtlesning. Læreren har på forhånd markeret hver linje i teksten med A, B eller AB. Hvert par vælger en elev A og en elev B. Elev A læser linje A højt, elev B linje B, og når der ved linjen står AB læser eleverne i kor (Kagan & Stenlev 2006).

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- elevpræsentation (1.10.2013)</li> <li>- rollelæsning<sup>67</sup>: løberne (1.10.2013)</li> <li>- besvare spørgsmål med forskellige roller: oplæsning af spørgsmål, besvare spørgsmål, rose (3.10.2013)</li> </ul>			
<b>Helene</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- rollespil (11.11.2013)</li> <li>- podcast (18.11.2013)</li> <li>- walk'n talk<sup>62</sup> (27.11.2013)</li> <li>- plenum-diskussioner (11. og 28.11.2013)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- se film (11.11.2013)</li> <li>- højtlesning (27.11.2013)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- tekstlæsning: <i>Vater im Baum</i> og <i>Im Juli</i> (27. og 28.11.2013)</li> <li>- højtlesning (27.11.2013)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 10 sætninger til <i>Im Juli</i> (11.11.2013)</li> <li>- sætninger med et sprogligt fokus (11.11.2013)</li> <li>- oversættelses-aflevering (18.11.2013)</li> <li>- diverse drill grammatikøvelser (27. og 28.11.2013)</li> </ul>
<b>Liam</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- plenum-diskussioner (21.10. og 7.11.2013)</li> <li>- gloseleg (21.10.2013)</li> <li>- en form for rollespil (24.10.2013)</li> <li>- fortæl makker, hvad de lavede i går (28.10.2013)</li> <li>- skype (4.11.2013)</li> <li>- mundtlig besvarelse af spørgsmål til <i>Mein Teil</i> (7.11.2013)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- høre musik den ene gang inkl. musikvideo (21. og 28.10.2013)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- musikquiz, hvor en engelsk eller dansk sangtekst er oversat til tysk. Eleverne skulle så gætte, hvilken sang (24. og 28.10.2013)</li> <li>- højtlesning + oversættelse (28. Og 31.10.2013)</li> <li>- højtlesning af selvskrevet historie (31.10.2013)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- aflevering (21.10.2013)</li> <li>- diverse drill grammatikøvelser (24., 28.10. og 4.11. 2013)</li> <li>- skrive en historie med udvalgte gloser (31.10.2013)</li> </ul>

**Tabel 29: Aktivitetsoversigt**

Mette, Lykke, Liam, Helene og Malene varierer på alle de ovenfor nævnte parametre. Med undtagelse af Helenes lektion d. 18.11.2013 forekommer der relativt mange aktiviteter i

løbet af de enkelte lektioner, således er der mellem 5 og 13 skift<sup>68</sup> i hver lektion. Der er endvidere stor variation mht. aktiviteternes varighed, idet der optræder aktiviteter på alt mellem 2 min. og 55 min. hos alle lærere. Mette og i særdeleshed Lykke og Malene varierer også mht. organisationsformer både i den enkelte lektion og på tværs af lektionerne. Alle fire organisationsformer er repræsenteret i lektionen d. 23.10.2013 hos Lykke; og i fire af de fem observerede lektioner hos Malene forekommer alle fire organisationsformer i hver enkelt lektion (12.9., 19.9., 1.10, 3.10.2013). Liam benytter sig ligeledes af forskellige organisationsformer, om end han undlader at angive en bestemt organisationsform i faser med selvstændigt arbejde. Helene veksler normalt blot mellem pararbejde og plenumaktiviteter, kun ifm. vodcastafleveringen (18.11.2013) er der en længere fase med individuelt arbejde. Gruppearbejde forekommer slet ikke. Som det fremgår af ovenstående tabel, varierer disse fem lærere også mht. aktivitetstyper. Denne form for variation er en anelse mere udpræget hos Malene, som i høj grad arbejder med forskellige CL-strukturer (mere herom i 4.2.9.), hvor eleverne eksempelvis har forskellige roller inden for samme aktivitet. Samme aktivitet er derfor oplistet under flere færdigheder, fordi det er forskelligt, hvilken færdighed der er mest karakteristisk for de forskellige roller.

Pga. det igangværende gruppeprojekt på observationstidspunktet er det vanskeligt at vurdere graden af variation i Hans undervisning. Eleverne arbejder selvstændigt i grupper med projektet størstedelen af tiden, hvorfor det naturligvis er den dominerende aktivitet og organisationsform. I den indledende lektion (2.12.2013) med forberedelse til projektet arbejder eleverne dog både individuelt, i par og i plenum og med forskelligartede aktivitetstyper: individuel skriveøvelse, efterfulgt af en mundtlig øvelse, hvor informationerne fra skriveøvelsen deles med de andre elever, højtlesning i plenum, individuel fokuseret læsning, hvilket indebærer, at de skal finde tre interessante facts, som derefter deles. Hans varierer således i denne lektion. Også den i sidste lektion (19.12.2013) varieres der i nogen grad, til trods for at størstedelen af lektionen går med fremlæggelser og bingo. Variationen består i, at der fremlægges i matrixgrupper kombineret med CL-strukturer, hvor eleverne hele tiden har en opgave<sup>69</sup>. Generelt opstår

---

<sup>68</sup> Med skift menes en aktivitetsveksel. Instruktioner til en ny aktivitet er også medtalt som skift.

<sup>69</sup> Aktiviteten beskrives mere udførligt i afsnit 4.2.9.

der i observationsperioden et indtryk af, at Hans i vid udstrækning anvender CL-strukturer, som netop bidrager til variation (jf. 2.2.5.3.).

I Lenes undervisning arbejdes der ligeledes med et større projekt i observationsperioden. Dette kan være medvirkende årsag til, at variationen i nogen grad er begrænset. Der er dog indbygget flere forskellige faser i projektet, således at der ikke som i Hans tilfælde udelukkende arbejdes i grupper med det samme mål. Ikke desto mindre er det den samme type opgaver, der gentages. Eleverne lytter til og læser en sang, oversætter den og besvarer først i grupper efterfølgende i plenum spørgsmål hertil. I et enkelt tilfælde udvides dette arbejde med sangteksten, idet eleverne skal lave en større skriftlig besvarelse i grupper til en selvvalgt sang. Til trods herfor må variationen siges at være relativt indskrænket. Variationen begrænses yderligere af, at Lene har en fast rutine i hver lektion, der indebærer, at hun i plenum først gennemgår grammatiklektionen til den pågældende lektion, hvorefter hun introducerer den næste grammatiklektion. Dertil kommer, at der ikke forekommer variation af organisationsformer. I tre af de fem observerede lektioner underviser Lene i plenum i mellem 86-91% af tiden.

Desuden er det ikke så usædvanligt, at der arbejdes med sådanne projekter i tyskundervisningen, da denne ifølge læreplanen skal "organiseres [...] gennem 6-8 emner" (UVM 2013; 2017), hvilket understøtter denne arbejdsform. De øvrige lærere arbejder da også med projekter indenfor de emner, som de arbejder med i observationsperioden. Projektarbejdet er dog af en lidt anden karakter end hos Hans og Lene, fordi de inddrager flere aktiviteter af forskellig karakter.

Variation (4.2.7.)						
Liam	Malene	Helene	Lykke	Mette	Hans	Lene
Antal aktiviteter (4.2.7.)	Antal aktiviteter (4.2.7.)	Antal aktiviteter (4.2.7.)	Antal aktiviteter (4.2.7.)	Antal aktiviteter (4.2.7.)		
Aktivitetstyper (4.2.7.)	Aktivitetstyper (4.2.7.)	Aktivitetstyper (4.2.7.)	Aktivitetstyper (4.2.7.)	Aktivitetstyper (4.2.7.)		
Aktiviteters varighed (4.2.7.)	Aktiviteters varighed (4.2.7.)	Aktiviteters varighed (4.2.7.)	Aktiviteters varighed (4.2.7.)	Aktiviteters varighed (4.2.7.)		
Organisationsform forbliver ofte ukommenteret (4.2.7.)	Organisationsformer (4.2.7.)		Organisationsformer (4.2.7.)	Organisationsformer (4.2.7.)		
					Vanskeligt at vurdere pga. projekt. - CL-strukturer - Variation i indledende lektion (4.2.7.)	

**Tabel 30: Variation**

Med undtagelse af Hans og Lene, som begge arbejdede under lidt anderledes betingelser, der gjorde det vanskeligt helt at vurdere graden af variation, blev der således observeret høj grad af variation både i den enkelte lektion og på tværs af lektioner hos alle lærerne.

#### 4.2.8. Håndtering af tidsproblematikken

Differentiering i henhold til tid er en af de differentieringsformer, der ofte fremhæves i litteraturen (jf. 2.2.3.). Der opstår da også bestandig problemer ift. tiden i den observerede undervisning, fordi eleverne naturligvis ikke afslutter opgaverne præcist samtidig. Tidsproblematikken var ikke tilknyttet en bestemt situation i undervisningen, men opstod i alle faser af undervisningen i forbindelse med alle aktivitetstyper. I dette afsnit ses der nærmere på, hvordan denne problematik håndteres af de syv lærere. Dvs. der ikke nødvendigvis er tale om differentiering i de beskrevne situationer. Hensigten med afsnittet er da netop også at afsøge, hvorvidt der i disse situationer differentieres. Underafsnittene er navngivet efter, hvordan tidsproblematikken håndteres i den givne situation: Tidsudligning vha. lektier eller pauser (4.2.8.1.), fortsættelse med næste aktivitet (4.2.8.2.), udvidelse af opgaven hhv. tildeling af ekstraopgave (4.2.8.3.),



uudtømmeligt antal opgaver (4.2.8.4.) og udligning vha. oplysning i fælles gennemgang (4.2.8.5.).

#### **4.2.8.1. Tidsudligning vha. lektier eller pauser**

Den mest udbredte fremgangsmåde hos de syv lærere er tidsudligning vha. lektien, hvilket indebærer, at de hurtige elever skal gå i gang med lektien til næste lektion (Mette: d. 15., 20. og 26.11.2013, Lykke: 21.10.2013 og 1.11.2013); og/eller de langsomme elever bliver bedt om at færdiggøre det, som de ikke når derhjemme, dvs. opgaven overgår til at være lektie (Mette: 20., 25. og 26.11.2013, Helene: 27.11.2013). Sidstnævnte forekommer flere gange i ifm. afleveringsopgaver, som eleverne har påbegyndt i undervisningen (Hans: 16.12.2013, Mette: 20.11.2013, Lene: 15.1.2014 og Helene: 18.11.2013). Pauserne får i Mettes undervisning to gange samme funktion, idet hun siger, at eleverne må holde pause, når de har afsluttet opgaven (11. og 21.11.2013). Ved denne fremgangsmåde tildeles de langsomme elever ganske vist mere tid, men afhængigt af årsagen til denne langsommelighed kan fremgangsmåden dog være problematisk. Hvis elevernes forskellige tempi hænger sammen med deres forskellige niveauer, dvs. de svage arbejder langsomme, og de stærke arbejder hurtigere, er der en vis fare for, at de svage overbebyrdes, fordi de får en større, muligvis for stor mængde lektier for; mens de stærke får for få og derved udfordres for lidt. Lignende gør sig gældende mht. pausen, idet de svage i ligeså høj grad, måske endog i højere grad, har behov for en pause. Et højere tempo behøver dog ikke nødvendigvis at være ensbetydende med et højere niveau. Således kan langsommeligheden skyldes motivation, engagement eller detaljeorienteret (jf. læringsstile<sup>19</sup>), er sidstnævnte tilfældet, kan elevernes behov siges at være imødekommet med denne fremgangsmåde, idet de får tid til at udfolde sig. Ved denne håndtering af tidsproblematikken er der således tale om differentiering, spørgsmålet er, om løsningen er optimal.

#### **4.2.8.2. Fortsættelse med næste aktivitet**

En anden udbredt fremgangsmåde er, at lade de hurtige elever fortsætte med næste opgave eller aktivitet. Flere gange har lærerne forudset, at eleverne bliver færdige på forskellige tidspunkter, hvorfor de giver instruktioner til to aktiviteter i samme ombæring (Lykke: 21.10.2013 og 1.11.2013, Helene 27. og 28.11.2013, Malene:

3.10.2013). Lykke beder eksempelvis de elever, der bliver færdige med at arbejde med rettelserne af deres afleveringer, om at kigge på side 28 i grammatikbogen *Alles in allem*, hvor *sein*, *haben* og *werden* er bøjet i person, numerus og tempus. Dette fungerer som forberedelse til næste øvelse, hvor eleverne skal omsætte nogle tyske sætninger, hvori disse verber optræder i præsens, til perfektum (21.10.2013). I en anden situation beder hun de elever, der bliver færdige med en højt læsningsopgave, om at starte med opgaverne til teksten, som ligger på tyskforlaget.dk (1.11.2013). Dette vil dog alt andet lige blot være en udsættelse af tidsproblematikken, idet de elever, der begyndte tidligere, sandsynligvis også vil blive hurtigere færdig med næste opgave. Til trods for lærernes forudseenhed, kan det således diskuteres, hvor hensigtsmæssig løsningen er. Det skal dog ikke udelukkes, at lærerne har vurderet, at tempoet, og hvorvidt eleverne fuldfører opgaven er af mindre betydning end den foregående opgave. Dette var ikke umiddelbart observerbart.

En anden variant af at fortsætte med næste aktivitet er, at alle fortsætter, til trods for at det ikke er alle, der er færdige. Dette blev observeret hos Helene, der på et tidspunkt bemærkede: "Ich weiß nicht, ob alle Gruppen fertig sind[...]", hvorefter hun afbrød opgaven for at introducere næste aktivitet (11.11.2013). Dvs. hun er opmærksom på, at der kan være et problem, men hun vælger at ignorere det.

#### **4.2.8.3. Udvidelse af opgaven hhv. tildeling af ekstraopgave**

I tre situationer hos tre forskellige lærere blev det observeret, at løsningen var en tilføjelse til den igangværende opgave. Hos Lykke skulle eleverne besvare nogle spørgsmål til teksten *Ferien in Norwegen*, da de blev færdige, bad hun dem finde teksteksempler, der underbyggede svarene (23.10.2013). Hos Helene blev to drenge sat til at lave en "moodle-opgave", som hun havde forberedt på forhånd (28.11.2013). Desværre fik jeg ikke indblik i denne opgaves karakter og kan derfor ikke vurdere, hvorvidt der var tale om en udfordrende opgave. I Lenes undervisning skulle eleverne arbejde med en skriftlig og mundtlig præsentation ifm. et musikprojekt, der blev startet op i observationsperioden. En tomandsgruppe blev færdig med den skriftlige præsentation af deres sangtekst i undervisningen. Lene konstaterede efter at have kigget deres præsentation igennem, at de havde problemer med relativsætninger, hvorpå hun viste dem, hvor i grammatikbogen de kunne finde informationer om relativsætninger.

Inden de selv skulle gennemgå deres tekst og rette denne fejltype, rettede hun et eksempel fra deres tekst og sikrede sig på den måde, at de havde forstået opgaven (15.1.2014).

Der gives således både eksempler på, at eleverne tildeles en udvidelse af opgaven, der er relateret til indholdet hhv. analysemetodisk arbejde, idet teksteksemplerne underbygger deres argumenter og understreger såvel sproglig som indholdsmæssig forståelse (Lykke), og eksempler hvor eleverne trænes i konkrete grammatiske aspekter, som de har behov for at få trænet (Lene). I disse eksempler synes lærerne således at have fundet opgaver, der udfordrer eleverne og dermed sikrer progression. I de øvrige eksempler kan det derimod diskuteres, om der er tale om progression (kvalitativ differentiering (jf. 2.2.3.)) eller blot mere af det samme (kvantitativ differentiering (jf. 2.2.3.)).

#### **4.2.8.4. Antallet af opgaver**

Derudover blev det observeret, at visse aktiviteter automatisk indeholdt tidsudligning pga. antallet af opgaver eller spørgsmål. Det var eksempelvis tilfældet i undervisningen hos både Helene (11.11.2013) og Mette (11.11.2013) ifm. et gruppearbejde, hvor eleverne skulle forestille sig, at de var en person fra filmen *Im Juli*. Som denne person skulle de besvare de udleverede spørgsmål. Her varierede det, hvor mange spørgsmål eleverne nåede igennem, og der var så mange, at de ikke kunne nå at besvare dem alle. Rækkefølgen for besvarelsen af spørgsmålene var vilkårlig, da der var tale om små sedler, som eleverne selv stablede eller spredte ud på bordet. Det var således forskelligt, hvilke og hvor mange spørgsmål eleverne fik besvaret. Endvidere indeholdt opgaven en form for selvdifferentiering, idet eleverne havde mulighed for at springe hurtigt over indholdsmæssigt eller sprogligt vanskelige spørgsmål. Eleverne fik således bearbejdet forskellige aspekter af filmen i forskellig grad. Antallet af besvarede spørgsmål kan ligesom ved ovenfor anførte fremgangsmåde skyldes forskellige ting. De svage elever besvarer sandsynligvis mindre udførligt end de stærke elever og får dermed færre detaljer bearbejdet. Alligevel kan det være, de svage elever når flere spørgsmål, fordi de besvarer dem flygtigt og overfladisk, fordi de ikke besidder de sproglige kompetencer til at besvare mere dybdegående. Et andet sandsynligt scenarium er, at de har vanskeligt ved at formulere sig, hvorved tempoet bliver så lavt, at de når færre spørgsmål. Afhængigt af, hvad målet med øvelsen er, er vurderingen af løsningen forskellig. Handler det om, at

eleverne kommunikerer mest muligt på tysk, er det muligvis mindre afgørende, hvor mange spørgsmål eleverne får besvaret; om end elevernes udbytte sandsynligvis ville være større, hvis de fokuserede på et for dem relevant aspekt af sproget. Drejer det sig derimod om, at de får bearbejdet indholdet er det potentielt mere problematisk. En måde at sikre begge dele og samtidig undgå tidsproblematikken kunne være at differentiere vha. heterogen gruppedannelse med såvel stærke og svage elever fx med udgangspunkt i CL-princippet for gruppedeling (jf. 2.2.5.3.) eller Beck og Paulsens centrum-periferi-differentiering ((jf. 2.2.5.1.), fordi eleverne så ville kunne støtte hinanden og sørge for et vist tempo. Er der nogle styrende elever i alle grupper, der sørger for at tempoet og niveauet af besvarelserne opretholdes, undgås problematikken muligvis. En anden mulighed er, at læreren forudser problemstillingen og på forhånd udvælger og markerer spørgsmål hhv. opgaver, der af den ene eller den anden grund ønskes besvaret først, enten fordi de er lettest, eller fordi de er mest centrale.

En anden type aktivitet, der automatisk indeholdt tidsudligning, var individuelt arbejde med løsning af grammatikopgaver, hvor det ligeledes var forskelligt, hvor mange opgaver eleverne nåede. Dette blev observeret hos Malene (3.10.2013), Mette (26.11.2013) og Liam (4.11.2013). Hos Malene og Mette var der tale om digitale grammatikøvelser, hvor der var mulighed for selvdifferentiering (jf. 4.2.5.3.). I Liams situation drejede det sig om grammatikopgaver i *Alles in allem*, hvor der ifølge forfatterne er indbygget progression (jf. 4.2.10.3.). Det vil sige, at bogens opbygning sikrer kvalitativ differentiering, som så at sige bliver udløst af elevernes arbejdstempo (jf. trappemodellen 2.2.4.).

#### **4.2.8.5. Udligning vha. oplysning i fælles gennemgang**

Endelig blev det i to situationer igen hos to forskellige lærere observeret, at den fælles gennemgang blev anvendt som tidsudligner, hvilket vil sige, at eleverne ikke fik ekstra tid til selv at løse opgaven, men at de i stedet fik oplyst det korrekte svar i forbindelse med en fælles gennemgang af aktiviteten (Lene: 22.1.2014, Malene: 19.9.2013). Lenes elever skulle to og to læse og oversætte sangen *Heidenröslein* af Goethe. Efter nogen tid sagde Lene, at hun godt vidste, at det ikke var alle, der var blevet færdige, men at de alligevel ville overgå til at oversætte teksten i plenum, hvorefter hun tilføjede, at de, der så var blevet færdige kunne oversætte sidste del (22.1.2014). Hos Malene skulle eleverne først besvare nogle spørgsmål til sangen *Nur noch kurz die Welt retten* af Tim Benzko, derefter

til *die Trägheit* af Annett Louisan, i forbindelse med sidstnævnte skulle de endvidere sammenligne med svarene til Tim Benzko. Malene bad dem sammenligne løbende, fordi de så i tilfælde af, at de ikke skulle nå at blive færdige, alligevel ville kunne besvare de første spørgsmål, når de blev gennemgået i plenum (19.9.2013).

#### 4.2.8.6. Opsummering

Lærerne håndterer altså tidsproblematikken ved 1) at udligne tidsforskellen vha. lektien og/eller pauser, hvilket vil sige at omfanget forbliver det samme for alle, mens der differentieres mht. tiden; 2) ved at fortsætte med næste aktivitet, hvilket umiddelbart giver de langsommere elever mere tid, men da de hurtige påbegynder en ny aktivitet, vil det alt andet lige betyde, at tidsproblematikken blot udsættes; 3) ved at udvide opgaven, dvs. en kombination af tids- og omfangsdifferentiering, idet de langsommere elever tildeles mere tid, mens de hurtigste elevers opgave omfang udvides; 4) ved at have så stort et antal opgaver, så ingen når at blive færdige, dvs. der forekommer en form for omfangsdifferentiering, idet nogle når flere end andre; 5) udligning vha. fælles gennemgang i plenum, hvor svaret gives til dem, der ikke nåede det, hvilket vil sige, at der ikke differentieres; alle tildeles samme tidsrum og samme mængde.

Tidsproblematikken (2.4.8.)						
Liam	Malene	Helene	Lykke	Mette	Hans	Lene
		Tidsudligning vha. lektien (4.2.8.1)	Tidsudligning vha. lektien (4.2.8.1)	Tidsudligning vha. lektien og pauser (4.2.8.1)	Tidsudligning vha. lektien (4.2.8.1)	
	Fortsætte med næste aktivitet (4.2.8.2)	Fortsætte med næste opgave (4.2.8.2)	Fortsætte med næste opgave (4.2.8.2)			
		Udvidelse af opgaven (4.2.8.3)	Udvidelse af opgaven (4.2.8.3)			Udvidelse af opgaven (4.2.8.3)
Antallet af opgaver (4.2.8.4)	Antallet af opgaver (4.2.8.4)	Antallet af opgaver (4.2.8.4)		Antallet af opgaver (4.2.8.4)		
	Tidsudligning vha. oplysning i fælles gennemgang (4.2.8.5)					Tidsudligning vha. oplysning i fælles gennemgang (4.2.8.5)

Tabel 31: Tidsproblematikken

I forbindelse med udvidelsen af opgaven hhv. ekstraopgave, ved brugen af *Alles in allem*, hvor progressionen er indbygget, og de digitale grammatikøvelser, hvor der opfordres til selvdifferentiering, synes elevernes – i særdeleshed de hurtigste elevers – progression og altså udnyttelse af potentiale at være medtænkt i håndteringen. I de øvrige tilfælde er hensynet til de langsomste i bedste fald medtænkt, idet de får mere tid, men foranstaltningerne synes hovedsageligt at have til formål at minimere tidsproblematikken. I øvrigt er det ligesom med den lærerinitierede selvdifferentiering (jf. 4.2.5.) vanskeligt entydigt at vurdere, om lærernes reaktioner på tidsproblematikken er planlagt på forhånd (makrotilpasning) eller om de opstår spontant, når de fornemmer, at problemet fremkommer, eller de direkte konfronteres med problemet (mikrotilpasning). Desuagtet synes der ikke at være en langsigtet plan eller en målbevidsthed omkring denne problematik. Det forekommer at være en praktisk foranstaltning, der skal løses, snarere end at der differentieres. Det skal dog også understreges, at det er mere komplekst end som så at vurdere tidsproblematikken, fordi det ikke nødvendigvis korrelerer med niveau. Det kan hænge sammen med detaljeorienteret, motivation, koncentration, hvor hurtigt eleverne kommer i gang med opgaven, hvor hurtige de eller deres computere er til at få fundet opgaven frem osv. Desuden består tyskundervisningen ofte af så mange forskellige småaktiviteter (jf. 4.2.8. om variation), så problemet opstår ofte, men måske gør det også problemet mindre graverende. For at kunne vurdere denne problemstilling, kræver det dybere indsigt i elevernes behov.

#### **4.2.9. CL**

I dette afsnit skal der ses nærmere på, hvordan CL kommer til udtryk i lektionerne, og om hvorvidt der i disse situationer er tale om differentiering (jf. diskussionen om sammenhængen mellem CL og differentiering 2.2.5.2.).

I de indledende øvelser til forbundsstatsprojektet benytter Hans sig af CL-strukturer: Eleverne skal lave en skriveøvelse, hvor de i et minut skal skrive, hvad der falder dem ind til nedenstående spørgsmål:

Was verbindest du mit Deutschland? Schreibt jetzt eine Minute...

Welche Städte kennst du in Deutschland? Schreibt jetzt eine Minute...

Welche Produkte aus Deutschland kennst du? Schreibt jetzt eine Minute...

Welche berühmten Deutschen kennst du? Schreibt jetzt eine Minute...

Derefter skal de rejse sig og finde en partner. Den ene er A og den anden B. De skal så skiftes til at fortælle, hvad de har noteret til de forskellige spørgsmål. De har hver et minut til at tale (2.12.2013). Derudover skal de individuelt læse s. 27 i bogen *Land und Leute* samt notere tre facts, som de synes er vigtige, hvorefter de skal dele disse facts med en makker. Til sidst samles der op i plenum. (2.12.2013). Disse øvelser er begge en kombination af CL-strukturerne par på tur<sup>70</sup>, samtidig skrivetur<sup>71</sup> og tænk-par-del<sup>72</sup>, og de indeholder de karakteristiske trin: individuelt – interaktion (jf. 2.2.5.3.).

Desuden skal eleverne fremlægge deres projekter mundtligt i matrixgrupper på fire, hvilket vil sige, at grupperne bliver sammensat med fire elever fra fire forskellige grupper. Hver repræsentant i gruppen skal lave en mundtlig præsentation på 3 minutter min. på tysk om den forbundsstat, som de arbejdede med i deres gruppe. Det betyder, at der er en informationskløft, altså at eleverne ikke besidder den samme viden (jf. positiv indbyrdes afhængighed 2.2.5.3.), fordi de lyttende elever ikke har kendskab til den forbundsstat, der præsenteres. Derefter stiller de øvrige gruppemedlemmer spørgsmål til præsentationen i 1 min. ligeledes på tysk. Afslutningsvist giver de lyttende elever feedback i 1 min. på dansk. For at kunne stille relevante spørgsmål og give feedback, er det nødvendigt, at eleverne lytter til den, der præsenterer. Det betyder, at alle gruppemedlemmer hele tiden har en opgave (19.12.2013). Hans pointerer da også overfor eleverne, at netop dette er årsagen til, at han har valgt, at de skal fremlægge i matrixgrupper. Han mener, at deres aktivitetsniveau er betydeligt højere, også i lytteperioden, når de på den måde er ansvarlige for at give feedback (5.12.2013). Denne tidsstrukturering af fremlæggelserne samt rollefordelingen er typisk for CL-strukturerne

---

<sup>70</sup> Læreren stiller en opgave, hvorefter eleverne får tænketid, derefter forklarer partner A, mens partner B lytter, hvorefter partner B giver feedback. Derefter skifter de roller (Stenlev & Kagan 2006, 124).

<sup>71</sup> Læreren stiller en opgave, teammedlemmerne skriver deres bidrag/svar på et ark, hvorefter disse svar videregives til den der sidder til venstre, derefter skrives der igen. Denne gang på arket, som de modtog. Sådan fortsætter de til alle har skrevet på alle ark (Stenlev & Kagan 2006)

<sup>72</sup> Læreren stiller en opgave, hver elev tænker over svaret i et bestemt tidsrum, svaret diskuteres med skuldermakker, til sidst deles de bedste svar med klassen (Stenlev & Kagan 2006)

(jf. 2.2.5.3.). Tidsstrukturen går igen i evalueringen af projektet, hvor eleverne i tre minutter individuelt skal skrive deres tanker til nogle evalueringsspørgsmål, som Hans har skrevet på tavlen, hvorefter de gennemgår deres svar i plenum (19.12.2013). I evalueringen går den typiske trin-model fra CL-strukturerne således igen.

Denne udførelse af CL overholder flere af de i teorikapitlet præsenterede punkter omkring sammenhængen mellem CL og differentiering (jf. 2.2.5.3.): Det første punkt omkring læring i heterogene grupper, overholdes i den udstrækning, at tyskholdet alt andet lige er heterogent. Grupperne er dog ikke dannet efter CL-princippet, hvor den stærkeste og svageste elev aldrig mødes. Punkterne omkring SPIL-principperne og den samtidige aktivitet hos eleverne (punkt 2); læring i dialog (punkt 3) samt skiftet mellem individuelt arbejde og interaktion overholdes ligeledes. Eleverne kan endvidere siges at være blevet støttet ifm. fremlæggelserne, idet de først fik tid til at træne fremlæggelserne i deres oprindelige grupper, hvor alle havde arbejdet med det samme indhold/den samme forbundsstat. Spørgsmålet er dog, om det i de ovenfor beskrevne situationer kan betegnes som differentiering (jf. diskussionen 2.2.5.3.). Der synes ikke umiddelbart at være blevet taget hensyn til forskelligheder; og pga. gruppedannelsen efter tilfældighedsprincippet forekommer det ligeledes at være mere eller mindre vilkårligt, om eleverne er i stand til at støtte hhv. af- og bekræfte opfattelser i grupperne.

Ligesom hos Hans blev der observeret en række eksempler på brugen af CL-strukturer i Malenes undervisning, om end hun inddrager flere forskellige aspekter af CL-strukturerne. Malene har lavet en variant af den struktur, der betegnes som rollelæsning<sup>67</sup>, hvor hun har tilføjet bevægelse og en informationskløft (jf. positiv indbyrdes afhængighed 2.2.5.3.). I denne variant er der en oplæser, en skriver og to løbere. Oplæseren skal tage sin stol og sætte sig ud på gangen og læse sangteksten, *Junge*, højt. Oplæseren skal så at sige læse i ring, dvs. teksten læses højt igen og igen. De to løbere skal løbe mellem oplæseren og skriveren. Hos oplæseren skal de opfange informationer om drengen/Junge, som er hovedperson i teksten; disse informationer skal de videregive til skriveren, som sidder inde i klasselokalet og noterer informationerne. Løberne må ikke se teksten, de må kun lytte, og de må ikke blive stående alt for længe. Efter et stykke tid beder Malene dem bytte roller (1.10.2013).



På samme måde har Malene lavet en variant af duetlæsning<sup>68</sup>. Eleverne sidder to og to og skal på forhånd aftale, hvem der er A og B. Når Malene siger A, skal A-eleverne rejse sig og læse teksten højt, når hun siger B, skal B-eleverne rejse sig og læse højt, og når hun siger A og B skal alle læse højt i kor (3.10.2013).

Rolle- og dermed opgave- hhv. ansvarsfordelingen og det indbyrdes afhængighedsforhold tages op igen i den efterfølgende aktivitet, hvor eleverne skal arbejde med spørgsmål til sangteksten *Junge*. Eleverne har på skift følgende roller:

Schüler 1: Wähle eine Karte

Schüler 2: Liest die Frage vor + hilft Schüler 3

Schüler 3: Beantwortet die Frage

Schüler 4: Lobt den anderen

Efter en runde skal eleverne bytte roller (3.10.2013).

I samtlige af disse situationer skal eleverne selv fordele rollerne uden at vide, hvad det indebærer, dvs. der ikke er en sammenhæng mellem elevernes kompetencer, læringsstil<sup>19</sup> eller andre hensyn og rolletildeling. Desuden skal de bytte roller, så alle i sidste ende har lavet det samme. Der er dermed ikke tale om differentiering.

I Mettes undervisning blev det tre gange observeret, at eleverne laver quiz og byt<sup>65</sup> (20., 25. og 26.11.2013). Som i de øvrige eksempler rummer og aktiverer disse CL-strukturer alle elever, og eleverne "møder hele tiden et nyt niveau" – som Mette formulerer det (26.11.2013) – fordi de skifter makker. Der kan i bedste fald argumenteres for asynkron differentiering, som i ifm. variation, idet det på ingen måde er styret, hvilke niveau der møder hinanden, og det er fuldstændig overladt til eleverne, hvordan de håndterer forskellene.

Helene tilbyder eleverne, at de kan løse en opgave som walk and talk<sup>62</sup>, som også er en CL-struktur. Differentieringen består her i, at eleverne frit kan vælge, om de anvender strukturen eller ej; dvs. differentieringen er ikke impliceret i selve strukturen (jf. 4.2.4.1.2.).

I særdeleshed Malene og Hans men også Helene og Mette anvender altså CL-strukturerne i deres undervisning.

CL						
Liam	Malene	Helene	Lykke	Mette	Hans	Lene
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rollelæsning<sup>67</sup> (4.2.9.)</li> <li>- Duetlæsning<sup>68</sup> (4.2.9.)</li> <li>- Rollefordeling (4.2.9.)</li> <li>- "En for alle" (4.2.9.)</li> <li>- Gruppedannelse ud fra mest mulig heterogenitetsprincippet (4.2.9.)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Walk and talk<sup>62</sup> (4.2.9.)</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Quiz og byt<sup>66</sup> (4.2.9.)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Par på tur</li> <li>- Samtidig skrivetur</li> <li>- Tænk-par-del (4.2.9.)</li> <li>- Tidsstrukturering (4.2.9.)</li> <li>- Gruppedannelse ud fra mest mulig heterogenitetsprincippet (4.2.9.)</li> </ul>	

**Tabel 32: CL**

Generelt kan det dog konstateres, at disse strukturer med undtagelse af gruppedannelsen, der sikrer at den stærkeste og den svageste aldrig mødes, som ingen af lærerne anvender i observationsperioden, ikke er ensbetydende med differentiering (jf. diskussionen herom 2.2.5.3.), om end anvendelsen af CL-strukturer i den grad bidrager til variation, som kan betegnes som asynkron differentiering (2.2.8.).

#### **4.2.10. Modeller og strategier**

I dette afsnit analyseres anvendelsen af de i afsnit 2.2.4. præsenterede differentieringsmodeller og -strategier, som blev observeret hos de syv lærere. Da Bundgaards fremstilling af differentiering ifm. begrebet udfordringsdifferentiering (fælles-individuelt/gruppe-/pararbejde-fælles) i nærværende projekt betragtes som en strategi, der kan understøtte differentieringsarbejdet (jf. 2.2.2.), vil denne også blive gennemgået nedenfor.

##### **4.2.10.1. Fælles – Individuelt/Gruppe-/Pararbejde – Fælles**

Siden 1990'erne lægges der i litteraturen vægt på, at den differentierede undervisning gennemføres inden for fællesskabet (jf. 2.2.1.4.). Bundsgaard foreslår i forbindelse med

begrebet udfordringsdifferentiering, at der gennemføres en fase med noget fælles, efterfulgt af en fase, hvor eleverne arbejder individuelt, i par eller i grupper, hvorefter der afsluttes i plenum. Tanken er, at starten og afslutningen i fællesskab netop fungerer fællesskabsskabende (jf. 2.2.2.). I dette afsnit skal det afsøges, om der i de tilfælde lærerne følger denne struktur, differentieres.

Som tidligere beskrevet følges strukturen fælles – individuelt arbejde, par- eller gruppearbejde – fælles i begge niveaudelingssituationer i Liams undervisning (jf. 4.2.4.):

Situation et:

- 1) Fælles: Alle lytter til sangen og arbejder med spørgsmål hertil (21.10.2013)
- 2) Niveaudeling med forskellige opgaver /roller (24.10.2013)
- 3) Fælles: Rollespil (24.10.2013).

Situation to:

- 1) Fælles: Alle læser, oversætter og lytter til sangen (28.10.2013)
- 2) Fælles: Alle læser en avisartikel om sangindholdet (31.10.2013)
- 3) Niveaudeling med forskellige tekster og spørgsmål (7.11.2013)
- 4) Fælles: Udveksling af informationer – først i par derefter i plenum (7.11.2013)

I disse situationer er der – som det fremgår af afsnit 4.2.4. – tale om en decideret differentieringsfase, hvor eleverne arbejder med forskelligt indhold og forskellige materialer.

I Lykkes undervisning kan denne struktur ligeledes genkendes, om end den indeholder betydeligt flere faser, som alle er relateret til det nystartede emne om at rejse:

- 1) Par: Tale om det nye emne: at rejse: Hvad betyder det for dig?
- 2) Fælles: Udveksling: Hvad betyder det for dig?
- 3) Fælles: Højlæsning og oversættelse af citater om at rejse
- 4) Individuelt eller i par: Podcast om citat(er)
- 5) Fælles: Udveksling: diskussion om citaterne (21.10.2013)
- 6) Individuelt: Læsning af teksten: *Ferien in Norwegen*

- 7) Gruppearbejde: Besvarelse af spørgsmål til teksten
- 8) Fælles: Udveksling: Besvarelse af spørgsmålene
- 9) Individuelt: Læsning af teksten: *Verreist und verloren* og skrivning af slutning
- 10) Gruppearbejde: Udveksling: Højtlesning af slutningerne
- 11) Pararbejde: Højtlesning af filmmanuskriptet *Im Juli* og besvarelse af opgaver
- 12) Fælles: Udveksling: Besvarelse af spørgsmålene (1.11.2013)
- 13) Gruppearbejde: Rejsereklame (1. og 4.11.2013)
- 14) Fælles: Udveksling: Fremlæggelser af reklamerne (Disse lå udenfor observationsperioden.<sup>73</sup>)

Strukturen gentages som det fremgår af ovenstående opstilling adskillige gange i løbet af lektionerne, hvor Lykkes klasse beskæftiger sig med emnet at rejse. I de mellemliggende faser, hvor eleverne arbejder individuelt, i par eller i grupper, består differentieringen i lærer- hhv. elevinitieret selvdifferentiering, som er beskrevet i afsnit 4.2.5. og 4.2.6. Dvs. differentieringen er relativ beskedent.

I Mettes undervisning påbegynder de ligeledes et nyt emne, og også her er emnet: at rejse. Strukturen med skiftevis fælles og gruppearbejde gentages adskillige gange, men kun i én situation er der tale om, at der decideret samles op og udveksles informationer fra den mellemliggende fase. Dette eksempel har følgende struktur:

- 1) Fælles: Filmen *Im Juli*
- 2) Gruppearbejde: En form for rollespil – de skal besvare nogle spørgsmål til filmen, som om de var en af personerne fra filmen
- 3) Gruppearbejde: Arbejde med forskellige aspekter af filmen, som hver gruppe får tildelt et aspekt
- 4) Fælles: Udveksling: Elevfremlæggelser af de forskellige aspekter (11.11.2013)

---

<sup>73</sup> Mellemliggende grammatikøvelser, som ikke er relateret til emnet at rejse, er fjernet i denne optegnelse, da det ikke betragtes som en del af differentieringsstrategien, som undersøges i dette afsnit (fælles – individuelt arbejde, par- eller gruppearbejde – fælles).

Udover at eleverne selv må bestemme, om de udfører fremlæggelserne siddende eller stående (jf. 4.2.5.1.2.) forekommer der ingen differentiering i den mellemliggende gruppefase. Både tildelingen af aspekt og gruppeopdelingen laves efter tilfældighedsprincippet af Mette.

Som allerede nævnt påbegyndes der i observationsperioden et nyt projekt om Tyskland i Hans undervisning.

- 1) Fælles: Kort introduktion af det nye emne: Tyskland
- 2) Individuelt: Skriveøv.:
  - a. Was verbindest du mit Deutschland? (1 min.)
  - b. Welche Städte kennst du in Deutschland? (1 min.)
  - c. Welche Produkte aus Deutschland kennst du? (1 min.)
  - d. Welche Berühmten Deutschen kennst du? (1 min.)
- 3) Par: Udveksling af informationer
- 4) Individuelt: Læse tekst om Tyskland og finde tre interessante facts
- 5) Par: Udveksling af informationer
- 6) Fælles: Udveksling: Hvad har de fundet ud af om Tyskland indtil nu?
- 7) Gruppearbejde: Forbundsstatsprojekt (2.12., 5.12., 12.12. og 16.12.2013)
- 8) Matrixgrupper: Udveksling: Fremlæggelser (19.12.2013)
- 9) Individuelt: Evaluering
- 10) Fælles: Udveksling: Evaluering<sup>74</sup>

Som det fremgår af opstillingen, foregår udvekslingen af informationer ikke altid i plenum, men også i par eller grupper. Således afsluttes projektet med elevfremlæggelser i matrixgrupper<sup>75</sup>, dvs. eleverne udveksler blot informationer med en del af klassen.

---

<sup>74</sup> Der blev tilbageleveret afleveringer og lavet dertilhørende grammatikøvelser i denne periode. Disse er ikke anført ovenfor, da det ikke betragtes som en del af differentieringsstrategien, som undersøges i dette afsnit (fælles – individuelt arbejde, par- eller gruppearbejde – fælles).

<sup>75</sup> Matrixgruppe kaldes det, når grupper sammensættes af en person fra hver gruppe fra et tidligere gruppearbejde. Dvs. der er en ekspert fra hver gruppe, som kan redegøre for hvad der foregik i det foregående gruppearbejde. Denne form for gruppearbejde anvendes ofte i stedet for opsamling i plenum.

Denne form for udveksling forekommer dog ligesom plenumfremlæggelser og at have en fællesskabsskabende funktion, idet eleverne kommunikerer på tværs af grupper. Denne kommunikation kan endog opfattes som værende mere intensiv, fordi den foregår i mindre grupper, og pga. CL-strukturerne er eleverne hele tiden aktive og bliver så at sige tvunget til at interagere med hinanden, hvilket langt fra er tilfældet ifm. fremlæggelser i plenum (jf. 4.2.9.). Dertil kommer, at projektet pga. opsamlingen på evalueringen alligevel afsluttes i fællesskab. Differentieringen i de første seks punkter samt punkt ni og ti er fuldstændigt fraværende. Under punkt syv forekommer der forskellige former for lærerinitieret selvdifferentiering, men kun i begrænset omfang (jf. 4.2.4).

I Lenes klasse påbegyndes et musikprojekt i observationsperioden, hvor klassen arbejder med forskellige tyske sangtekster.

- 1) Fælles: Læser, oversætter og hører sangen *Guten Tag* af *Wir sind Helden*.
- 2) Gruppearbejde: Besvarelse af spørgsmål til teksten
- 3) Fælles: Udveksling: Spørgsmålene (8.1.2014)
- 4) Grupper: Musikprojekt med forskellige sange (9.1. og 15.1.)
- 5) Fælles: Udveksling: Fremlæggelser af projekterne (Disse lå udenfor observationsperioden.

I punkt et til tre er differentieringen fraværende. I punkt fire forekommer der elev- og lærerinitieret selvdifferentiering (jf. 4.2.5. og 4.2.6.).

Med undtagelse Helene og Malene udfører lærerne således den af Bundsgaard efterspurgte struktur. Differentieringen i eksemplerne fra Lykkes, Mettes, Hans og Lenes undervisning er dog langt fra så dominerende, som det er tilfældet i Liams niveaudeling, hvor differentieringen så at sige står i centrum i den mellemliggende periode. I de øvrige eksempler kan differentieringen snarere betegnes som begrænset eller sågar sporadisk i Mettes tilfælde. Den differentiering, der finder sted, er lærer- hhv. elevinitieret

---

Det er afgørende, at alle har været aktive i det indledende gruppearbejde, således at de er i stand til at præsentere resultaterne af deres arbejde for de andre.

selvdifferentiering og kan i nogle tilfælde siges at være opstået tilfældigt (jf. 4.2.5. og 4.2.6.) .

#### **4.2.10.2. Dobbeltgruppemodellen**

Dobbeltgruppemodellen, hvor klassen eller holdet deles i to, hvor de to halvdele skiftes til at arbejde i klassen sammen med læreren, mens den anden halvdel arbejder selvstændigt, muliggør forskellige former for differentiering (jf. 2.2.4.). Mette arbejder med en sådan todeling i to af de observerede lektioner. D. 21.11.2013 arbejder hun med hver halvdel i en periode på 30 min., hvor de diskuterer teksten *Vater im Baum*. Mens den anden halvdel i par arbejder med nogle skriftlige øvelser frem for alt grammatikøvelser, der ligeledes er relateret til teksten. Opdelingen af klassen er tilfældig, mens hun har dannet parrene med en dreng og en pige i hvert par. Hun forklarer, at hun derved ønsker at sikre, at de arbejder koncentreret, når de skal arbejde uden hendes opsyn. Dvs. hun her har dannet heterogene par. Indholdet, de arbejder med både sammen med hende og i par, er det samme. Hun ender dog med at lade eleverne i den ene halvdel oversætte teksten to og to, fordi hun konstaterer, at denne gruppe var usikre på handlingen. Hvilket vil sige, at hun spontant i undervisningssituationen justerer (jf. naturlig differentiering, mikrotilpasning), så der i sidste ende differentieres mellem de to halvdele.

D. 25.11.2013 og 26.11.2013 opdeler Mette igen klassen. I begge disse situationer beder hun drengene blive i klassen, mens pigerne går udenfor på fællesarealet. Dvs. hun i modsætning til ovenstående eksempel her ønsker at danne homogene grupper. De skal i begge situationer alle lave den samme quiz og byt<sup>65</sup>-øvelse på en varighed af ca. 10 min, den ene gang med oversættelse og den anden gang med træning af verber. Hun differentierer således i henhold til køn. Baggrunden for dette valg fremgår ikke. I interviewet beretter hun dog herom (jf. 4.3.1.).

#### **4.2.10.3. Trappemodellen**

Ved trappemodellen også kaldet dybdemodellen arbejder alle med udgangspunkt i det samme fælles oplæg, hvorefter eleverne arbejder individuelt, i par eller smågrupper med opgaver af stigende sværhedsgrad (jf. 2.2.4.). Denne model kan siges at være repræsenteret i samtlige af de syv læreres undervisning, idet de arbejder med

grammatikbogen *Alles in allem*, som er opbygget efter et progressionsprincip, som forfatterne i forordet beskriver på følgende vis: "Først indøves de elementære færdigheder med indsættelsesøvelser og lettere oversættelsesopgaver, og herefter følger mere sprogligt krævende opgaver" (Häckert & Lohse 2014: 9). De tilføjer dog, at "Vores idé er, at læreren udvælger øvelser efter behov eventuelt således, at man starter med en klassegennemgang, hvor de elementære færdigheder sikres hos alle elever, og dernæst differentierer opgaveløsningen efter elevernes individuelle forståelse af stoffet" (Häckert & Lohse 2014: 9). Det vil sige, at forfatterne plæderer for, at der blødes op for trappemodellens rigide struktur, hvor alle skal lave alle øvelser uanset niveau. Denne anvendelse af bogen blev dog ikke observeret hos de syv lærere. Desuden kan *Alles in allem* kritiseres for ikke udelukkende at have fokus på form. Grammatikøvelserne er ikke integreret i den kommunikative sprogtræning, og de bygger på grammatik- og oversættelsesmetoden og den audio-linguale metode, idet øvelserne ofte består i oversættelse af løsrevne sætninger og såkaldte drills. Dvs. der er tale om en automatiseret anvendelse af trappemodellen, som dog kunne optimeres ved 1) at differentiere yderligere, som forfatterne foreslår; 2) ved integration i den kommunikative sprogundervisning, hvilket ikke direkte er relateret til differentieringsproblematikken, men kan siges at være en problemstilling, der er på sin vis er relateret hertil, fordi der opstår en problemstilling i forhold til at skulle integrere og indtænke differentieringen i den moderne fremmedsprogsundervisning. Differentieringen skal ikke afkobles fra den øvrige undervisning og være noget, der finder sted lejlighedsvis som Tomlinson siger (2001, 7).

#### **4.2.10.4. Stationer**

Stationer er en af de nævnte undervisningsdifferentieringsstrategier (jf. 2.2.4.). Malene laver som allerede nævnt stationer. Der er 15 stationer, som i denne sammenhæng består i et billede. Eleverne skal i grupper besøge alle 15 stationer og tale tysk i tre minutter ved hver station/hvert billede (de skal have et stopur med rundt) (12.9.2013). Dette er således et eksempel på, at der i undervisningen kan arbejdes med stationer, uden at det nødvendigvis er ensbetydende med differentiering, om end der er en form for lærerinitieret selvdifferentiering mht. indholdet (jf. 4.2.5.1.1).



#### 4.2.10.5. Gruppedannelse

Som det fremgår af afsnit 2.2.4. kan gruppedannelse opfattes som en form for differentieringsstrategi, der dog ikke automatisk indeholder differentiering. I dette afsnit ses der nærmere på de gruppedannelser, som de syv lærere arbejder med. Herunder undersøges det, hvorvidt disse gruppedannelser inkluderer differentiering.

I forbindelse med gruppedannelserne i observationsperioden synes der altovervejende at være tale om gruppedannelse ud fra tilfældighedsprincippet. Der er dog enkelte undtagelser herunder den beskrevne niveaudeling i Liams undervisning (jf. 4.2.4.) samt Lenes opfordring til eleverne om at vælge sangtekst og dermed grupper i henhold til interesser og niveau (jf. 4.2.5.1.1.). Derudover arbejder Mette og Helene med gruppedannelser med udgangspunkt i køn. Mette gør det både ifm. dobbeltgruppemodellen (jf. 4.2.10.2) og ifm. pardannelse (25.11.2013); sidstnævnte er også tilfældet hos Helene.

#### 4.2.10.6. Opsummering

Lærerne arbejder alle med en eller flere strategier eller modeller, der kan medføre differentiering.

Modeller og strategier (4.2.10.)						
Liam	Malene	Helene	Lykke	Mette	Hans	Lene
Fælles- Individuelt /Gruppe- /Pararbejde- Fælles (4.2.10.1.)			Fælles- Individuelt /Gruppe- /Pararbejde- Fælles (4.2.10.1.)	Fælles- Individuelt /Gruppe- /Pararbejde- Fælles (4.2.10.1.)	Fælles- Individuelt /Gruppe- /Pararbejde- Fælles (4.2.10.1.)	Fælles- Individuelt /Gruppe- /Pararbejde- Fælles (4.2.10.1.)
				Dobbeltgruppe- modellen (4.2.10.2.)		
Trappe- modellen: <i>Alles in allem</i> (4.2.10.3.)	Trappe- modellen: <i>Alles in allem</i> (4.2.10.3.)	Trappe- modellen: <i>Alles in allem</i> (4.2.10.3.)	Trappe- modellen: <i>Alles in allem</i> (4.2.10.3.)	Trappe- modellen: <i>Alles in allem</i> (4.2.10.3.)	Trappe- modellen: <i>Alles in allem</i> (4.2.10.3.)	Trappe- modellen: <i>Alles in allem</i> (4.2.10.3.)
	Stationer (4.2.10.4.)					
Gruppe- dannelse - Niveau (4.2.10.5.)		Gruppe- dannelse - Køn (4.2.10.5.)		Gruppe- dannelse - Køn (4.2.10.5.)		Gruppe- dannelse - Interesse - Niveau (4.2.10.5.)

Tabel 33: Modeller og strategier

Som det fremgår af beskrivelserne udebliver den egentlige systematiske differentiering dog i høj grad. I forbindelse med strukturen fælles – individuelt/gruppe-/pararbejde – fælles var det udelukkende Liam, der gennemførte systematisk planlagt differentiering i form af niveaudeling. I de øvrige eksempler blev der blot observeret den lidt tilfældigt opståede selvdifferentiering, hvilket også er tilfældet for eksemplet på stationer. Derudover udfører lærerne i nogen grad differentiering i forbindelse med gruppedannelse; og Mette udfører køns- og spontant opstået niveaudifferentiering vha. dobbeltgruppemodellen. Trappemodellen er indbygget i grammatikbogen *Alles in allem*, men bogens potentiale udnyttes ikke optimalt, og differentieringen er så at sige isoleret fra den øvrige undervisning.

#### **4.2.11. Underordnede differentieringsformer**

I dette afsnit opsummeres de såkaldte underordnede differentieringsformer, som allerede er blevet identificeret i de foregående afsnit, hvorfor der også er tale om relativt knappe og overfladiske beskrivelser med henvisning til de pågældende afsnit. Der er tale om indholdsdifferentiering herunder emne-, materiale- /produktdifferentiering (4.2.11.1.), metode- (4.2.11.2), niveau-, (4.2.11.3.) og kønsdifferentiering (4.2.11.4.) samt differentiering ift. behov for støtte (4.2.11.5.) og ift. læringsstrategier (4.2.11.6.). Derudover opsummeres det, hvilke aspekter af sprogfaget, der er involveret i differentieringen (4.2.11.7.), og hvilken rolle hhv. lærere og elever havde i dette differentieringsarbejde (4.2.11.8.).

##### **4.2.11.1. Indholdsdifferentiering**

Alle lærere differentierer indholdet i et eller andet omfang i form af lærer- og elevinitieret selvdifferentiering: Omfang (alle), emne (alle undtagen Liam), produkt /materiale (Lykke og Hans) (4.2.5.). Derudover kan niveaudifferentieringen (jf. 4.2.11.3. og 4.2.4.) generelt betegnes som indholdsdifferentiering, da eleverne netop arbejder med forskelligt indhold af forskellig sværhedsgrad. Det er også indholdsdifferentiering, når lærerne beder eleverne arbejde med deres individuelle fejl ifm. afleveringer (4.2.1.), og når Mette og Malene laver ekstraordinær differentiering for enkelte elever (4.2.3.). En del af den ovenfor beskrevne indholdsdifferentiering kan endvidere karakteriseres som

emnedifferentiering. Det er tilfældet, når differentieringen består i, at eleverne enten får stillet forskellige emner til rådighed, som de vælger imellem, eller selv foreslår en ændring, tilføjelse eller tilpasning af emnet. Denne differentiering forekom hos alle lærerne i form af selvdifferentiering (4.2.5. og 4.2.6). En anden del af indholdsdifferentieringen kan samtidig betegnes som materiale- eller produktdifferentiering. Denne differentiering består i, at lærerne stiller forskellige materialer og eller produkter til rådighed. Lene lader eleverne selv vælge, hvilken sangtekst de vil arbejde med; Hans lader eleverne bestemme, hvor de vil finde informationerne til forbundsstatsprojektet, og derudover må eleverne selv bestemme, hvilket digitalt produkt de vil lave; mens Lykke lader eleverne vælge, om de vil lave en film eller en PowerPoint-præsentation (4.2.5.1.1.).

#### **4.2.11.2. Metodedifferentiering (læringsstile)**

Alle lærerne udfører på et eller andet tidspunkt en form for metodedifferentiering i form af lærer- og/eller elevinitieret selvdifferentiering. Denne differentiering kan ofte interpreteres som differentiering i henhold til læringsstile, idet de forskellige metoder tilgodeser de forskellige læringsstile (jf. 4.2.5. og 4.2.6.). Variation (4.2.7.) og anvendelsen af CL (4.2.9.) er ligeledes ofte relateret til metode og læringsstile.

#### **4.2.11.3. Niveaudifferentiering**

Meget af den observerede differentiering kan karakteriseres som niveaudifferentiering. Alle lærerne arbejder med niveaudifferentiering i en eller anden udstrækning. Der er dog forskel på, hvorvidt der er tale om kvantitativ hhv. kvalitativ niveaudifferentiering, og lærerne fokuserer på de stærke eller de svage elever.

Helene, Mette, Hans og Lykke udfører kvalitativ niveaudifferentiering i feedbacken på elevernes individuelle afleveringer, omend Lykke blot begrænser antallet af fejltyper hos de svage elever. Malene, Mette og Hans laver endvidere kvalitativ niveaudifferentiering i det opfølgende arbejde; og hos Lykke, Hans og Lene er der eksempler på denne form for niveaudifferentiering i skriveprocessen (4.2.1.).

Mette laver kvalitativ niveaudifferentiering for enkelte elever med individuelt tilrettelagte forløb (individualisering). Der er tale om en ekstraordinært svage elever, der har behov for ekstraundervisning. De har i øvrigt til fælles, at denne niveaudifferentiering adskiller sig fra den øvrige differentiering, idet den i hvert fald til dels finder sted uden for den ordinære undervisningstid (4.2.3.). Liam laver kvalitativ niveaudifferentiering ifm. niveaudeling (jf. niveaudeling 4.2.4.). Hos Mette (digital gram.øv., min. ét led udover subjekt og verballed (4.2.5.3.)), vodcast: præs. vs. præf./perf. (4.2.5.1.1.)), Malene (digitale grammatikøvelser (4.2.5.3.)), Helene (min. et led udover subjekt og verballed (4.2.5.3.)), Hans (gram. ifm. afl. (4.2.5.3.)) og Lene (valget af sangtekst (4.2.5.1.1.)) findes der enkelte eksempler på kvalitativ niveaudifferentiering i den lærer- eller elevinitierede selvdifferentiering (4.2.5. og 4.2.6.). De syv læreres anvendelse af trappemodellen medfører i øvrigt automatisk kvalitativ niveaudifferentiering, idet denne er indbygget i bogsystemet. Anvendelsen heraf er dog i de observerede lektioner ikke optimeret, idet eleverne starter med de samme øvelser uafhængigt af niveau (4.2.10.3.). Der er undertiden tale om kvalitativ niveaudifferentiering i forbindelse med tidsproblematikken, når eleverne tildeles ekstraopgaver eller opgaven udvides (4.2.8.).

Den kvantitative niveaudifferentiering opstår hos lærerne med undtagelse af Malene og Lene i forbindelse feedback på afleveringerne, idet disse lærere tilpasser antallet af rettelser til elevernes niveau. Igen er Lykkes fokus udelukkende på de svage elever (4.2.1.). Desuden opstår der kvantitativ niveaudifferentiering i den lærerinitierede selvdifferentiering, hvor lærerne tilpasser omfanget af diverse opgaver (4.2.5.). Tidsproblematikken bliver undertiden løst vha. antallet af opgaver, idet nogle laver flere af den samme type opgaver end andre; og ved, at eleverne tildeles mere tid vha. pauser til de hurtige elever, eller idet opgaven overgår til lektie for dem, der ikke er blevet færdige. Afhængigt af om mængden af løste opgaver bestemmes af elevernes niveau, kan dette betragtes som kvantitativ niveaudifferentiering, da det blot er antallet af opgaver ikke indholdet, der ændres (4.2.8.). Den lærerinitierede omfangsdifferentiering kan ligeledes karakteriseres som en form for kvantitativ niveaudifferentiering, fordi det blot er mængden, der øges. Generelt kan spørgsmålet omkring kvantitet versus kvalitet muligvis siges at være mindre problematisk i mundtlig eller skriftlig sprogproduktion (output) i sprogundervisningen, fordi det alt andet lige er formålstjenstligt at anvende

sproget for derved at træne det. Spørgsmålet er, om eleverne ville have større udbytte, hvis de fokuserede på et for dem relevant aspekt af sproget.

#### **4.2.11.4. Kønsdifferentiering**

Helene og Mette differentierer begge i henhold til køn. Mette arbejder både med homogene og heterogene grupper med udgangspunkt i dette kriterium i observationsperioden (jf. 4.2.10.2.).

Liam udfører en anden form for kønsdifferentiering. Han imødekommer "de stille piger" ved at gå tættere på disse, og han har haft individuelle samtaler, hvor han opfordrer den såkaldte "korrekte" pige, som til trods for sine evner er bekymret for at lave fejl, til at deltage i plenumundervisningen (jf. 4.2.2.). Dvs. Liams kønsdifferentiering tager i modsætning til Helene og Mettes ikke udgangspunkt i gruppering.

#### **4.2.11.5. Differentiering ift. behov for støtte**

Udover den i afsnit 4.2.1.4., 4.2.5.1.3. og 4.2.6.4. beskrevne differentiering ift. behov for støtte, som udføres af Lykke, Mette, Hans, Liam og Malene, blev denne form for differentiering observeret i andre sammenhænge. Således kan de forskellige former for gruppedannelse indeholde en støttende funktion (4.2.10.5.). Liam støtter de svage elever i niveauarbejdet ved i fællesskab at læse og oversætte den tekst, som den svage gruppe efterfølgende skal arbejde med (4.2.4.).

Flere af lærerne udfører en form for emotionel differentiering, hvor de tager hensyn til introverthed, generthed og/eller usikkerhed. Malene, Lykke og Mette opmuntrer elever, der giver udtryk for usikkerhed ifm. aflevering (4.2.1.) og ifm. elevinitieret selvdifferentiering (4.2.6.). I den mundtlige kommunikation støtter Mette de stærke elever, der ikke kan overvinde sig selv og deltage i plenumundervisningen, idet hun efter aftale med eleverne spørger disse elever, til trods for at de ikke har markeret. Liam forsøger at få en gruppe piger, der er umotiverede og ukoncentrerede, til at være aktive (4.2.2.). Mette og Malene arbejder med introverte elever, der ikke ønsker at fremlægge foran klassen. Mens Mette så at sige eliminerer problemet ved at lade eleverne vælge, om de vil fremlægge stående eller siddende (4.2.5), arbejder Malene med elevernes angst ved først at lade dem fremlægge for hende, derefter for en mindre gruppe, og slutteligt er

målet, at de skulle kunne fremlægge for hele klassen (4.2.3.). Mette lader nogle elever lave en podcast fremfor en vodcast, fordi eleverne oplever det som grænseoverskridende, at de skal videooptages (4.2.6.). Malene, Lykke og Lene forsøger at være anerkendende i deres feedback til de stille og introverte (4.2.2.) Tilsvarende holder Hans særligt øje med en elev, der er usikker pga. dårlige oplevelser fra grundskolen. Eksempelvis lytter han til dennes fremlæggelse, hvorefter han roser hende (4.2.2.). Liam går tættere på de "stille piger" for at kunne høre, hvad de siger, og gentager desuden højt, hvad de siger, så de andre kan høre det, uden at disse piger bliver nødt til at sige det igen; og han opfordrer i en individuel samtale "den korrekte pige" til at deltage (4.2.2.). Liam tager i forbindelse med rollespillet ikke blot højde for niveauforskelle men også for elevernes "psyke" (4.2.4.). Mette giver karakter til de elever, der ønsker det. Effekten heraf kan være meget forskellig og relateret til mange forskellige ting, men det kan meget vel være forbundet med motivation (jf. 4.2.1.).

Udover disse eksempler, som er blevet fremlagt i forbindelse med de øvrige differentieringsformer, skal der nævnes nogle situationer, hvor der blev observeret koncentrations- hhv. motivationsproblemer, som lærerne ikke nødvendigvis reagerede på. Hos Helene varierer det, hvor koncentreret eleverne arbejder. Eksempelvis er der et par, der i stedet for at besvare spørgsmålene til *Vater im Baum* sidder og spiser (18.11.2013). I denne og andre situationer synes Helene at bemærke det, men hun reagerer ikke. Derimod lader hun det være lidt op til eleverne selv, om de laver noget eller ej. Lignende blev observeret hos Hans. Hans undlader ifm. gruppearbejdet om forbundsstatsprojektet at reagere på, at nogle piger sidder og leger med den ene af pigernes briller, og at nogle drenge sidder og taler om fodboldresultater i stedet for at arbejde på projektet (16.12.2013).

Hos Liam er der til tider nogle elever, der forekommer ukoncentrerede og umotiverede. Det er i særdeleshed den tidligere nævnte pigegruppe, som både i den lærer- og elevcentrerede undervisning undlader at lave noget. De sidder med deres mobiltelefoner og tager billeder og snakker. Det varierer, om Liam griber hhv. forsøger at gribe ind. Som allerede nævnt forsøger han undertiden at inddrage disse piger, når de har haft tid til at forberede sig (jf. 4.2.2.). I lektionen advarer han dem, idet han med store bogstaver skriver: "DU BLIVER HØRT I DET!", og i den efterfølgende lektion vælger han ved hjælp af *Random*

*Name Picker*<sup>76</sup> elever, der skal svare. Dvs. han ikke afventer, at eleverne selv melder sig, men vælger tilfældigt vha. af dette digitale program (24.10.2013). I den elevcentrerede undervisning kommenterer han af og til på passivitet. Eksempelvis vil tre piger fra pigegruppen gå ned og hente en forlængerledning; Liam mener ikke, det er nødvendigt, at de alle tre går, desuagtet går de alle tre af sted (21.10.2013). Derfor er det måske heller ikke overraskende, at han til tider ignorerer, at de ikke deltager.

Forskellen på Hans og Helenes klasser sammenlignet med Liams er, at det i Liams tilfælde er et gennemgående problem med nogle bestemte elever, mens det hos Helene og Hans er forskellige enkeltstående tilfælde, hvilket sandsynligvis også er årsagen til, at de ikke griber ind. Eleverne har lange skoledage og vil alt andet lige være mindre koncentrerede i nogle faser. I Liams tilfælde kunne det muligvis være formålstjenligt at udføre en mere gennemgribende differentiering, der arbejder målrettet med denne pigegruppes koncentrationsproblemer – ligesom Mette gør det. Det skal dog påpeges, at Liam arbejder systematisk med problematikken ud fra et niveauperspektiv, idet denne pigegruppe er i gruppen med "de gode", som modtager ekstra støtte (jf. 4.2.4.).

#### **4.2.11.6. Differentiering ift. læringsstrategier**

Lykke, Liam, Helene og i særdeleshed Mette arbejder med læringsstrategier i form af selvdifferentiering. Dvs. lærerne nævner blot de forskellige strategier enten i plenum, hvorved det er læreren der er initiativtager, eller som reaktion på en henvendelse fra eleverne i forbindelse med elevcentreret arbejde, dvs. elevinitieret. Ingen af lærerne nævner på noget tidspunkt begrebet læringsstrategier direkte. Der er i alle tilfælde med undtagelse af ét eksempel på en hukommelsesstrategi i Liams undervisning tale om sprogforarbejdningsstrategier eller sprogbrugsstrategier. Selv hos Mette, som relativt ofte inkorporerer læringsstrategier, er der fortsat potentiale, fordi der i høj grad er tale om den samme type strategier. Eksempelvis arbejder Mette ikke med hukommelsesstrategier, til trods for at hun som den eneste flere gange arbejder specifikt

---

<sup>76</sup> Digitalt program, hvor man kan indsætte fx navne eller gloser, hvorefter programmet tilfældigt vælger et navn hhv. en glose.

og bevidst med ordforrådet<sup>77</sup>. Netop fordi læringsstrategier bidrager til udviklingen af elevautonomi (jf. 2.2.7.1.), som effektiviserer selvdifferentiering og muliggør andre former for differentiering, fordi læreren så at sige frigives og kan koncentrere sig om de mindre selvstændige elever, ville det være formålstjenligt at arbejde mere med læringsstrategier; og fordi det er individuelt, hvilke strategier der fungerer bedst for den enkelte elev, er differentieringsarbejdet afgørende i denne sammenhæng (2.3.3.7.).

#### *4.2.11.7. Differentiering ift. aspekter af sprogfaget*

Det kan være vanskeligt at vurdere præcist, hvilke aspekter af sprogundervisningen læreren har fokus på i differentieringsarbejdet, fordi der ofte er overlap, dvs. der er flere aspekter involveret samtidig (jf. 2.3.1.). Det er dog entydigt, at lærerne alle har mest fokus på grammatisk korrekthed (jf. 2.3.1) i såvel tale som skrift; og i sammenhæng med mundtlig sprogproduktion tilføjes evnen til at tale frit, dvs. uden hjælpemidler såsom notater (jf. omfang 2.3.1.); evnen til at tale flydende (jf. fluency 2.3.1.), dvs. uden pauser, og evnen til at udtale ordene korrekt (jf. fonetisk kompetence 2.3.1.). Differentieringen i denne mundtlige del forekommer dog at være begrænset til at italesættelse heraf, ikke med henblik på at udnytte disse kompetencer eller afhjælpe problemer på dette område. Alle lærerne arbejder på et eller andet tidspunkt med differentiering i forbindelse med grammatisk korrekthed (jf. afleveringssituationen 4.2.1., mundtlig kommunikation 4.2.2., lærer- og elevinitieret selvdifferentiering 4.2.5 og 4.2.6.).

Derudover arbejder Lykke, Liam og Lene med differentiering i forbindelse med læsefærdighed hhv. læseforståelse: Lykke giver mulighed for, at nogle elever læser mindre i lektien (4.2.5.2.). Liam giver ifm. niveaudeling de to grupper tekster af forskellig længde. Desuden får den svage gruppe hjælp til forståelse, idet deres tekst læses og oversættes i fællesskab (4.2.4.). Lene beder eleverne vælge en sangtekst, hvor de i deres valg tager hensyn til tekstens niveau. Da der er tale om en tekst, tænker hun sandsynligvis på elevernes evner ift. læseforståelse (4.2.5.1.1.) og de dertilhørende kompetencer (jf. 2.3.1.).

---

<sup>77</sup> Eksemplerne på arbejdet med ordforrådet er ikke beskrevet i afhandlingen, da det ikke på noget tidspunkt er forbundet med differentiering.



#### 4.2.11.8. Differentieringens aktører

Lærernes rolle i den observerede differentiering er altovervejende tilbagetrukket, hvorfor differentieringen kan betegnes som naturlig (jf. 2.2.7.). Den lærerinitierede selvdifferentiering, som er den mest udbredte differentieringsform (4.2.5.), består ofte i nogle valgmuligheder, som eleverne selv vælger imellem – ofte uden nogen form for vejledning. Valgfriheden er enten indbygget i opgaveformuleringen eller opstår mere eller mindre spontant i undervisningen. Lignende lader sig sige om den elevinitierede selvdifferentiering med den forskel, at den er initieret af eleverne, og at der derfor ikke er tale om valgmuligheder (4.2.6.). Tidsdifferentiering hhv. håndteringen af tidsproblematikken (4.2.8.) og differentieringen i den mundtlige kommunikation (4.2.2.) forekommer ligeledes i hvert fald hovedsageligt at opstå spontant. Der er i alle tilfælde tale om småjusteringer, der opstår spontant i undervisningssituationen som reaktion på de behov, som lærerne selv registrerer, eller som eleverne giver eksplicit udtryk for. Dvs. der i disse tilfælde er tale om mikrotilpasning (jf. 2.2.7.).

Traditionel differentiering hhv. makrotilpasning (2.2.7.), dvs. differentiering, der indebærer proaktiv planlægning, forekommer blot i forbindelse med afleveringer, hvor lærerne tager udgangspunkt i den enkelte elevs produkt (4.2.1.); i forbindelse med gruppedannelse i henhold til køn; dobbeltgruppemodellen (4.2.10.2.); niveaudeling (4.2.4.) og den ekstraordinære differentiering, der ligger ud over undervisningstiden (4.2.3.). Trappemodellen (4.2.10.3.) er normalt også en systematisk og planlagt form for differentiering, men fordi den i den observerede undervisning blot er repræsenteret ved brugen af grammatikbogen *Alles in allem*, hvis potentiale ift. differentiering tilmed ikke synes at blive udnyttet til fulde af lærerne, betragtes det ikke som makrotilpasning.

Desuden er variationen (4.2.7.) alt andet lige planlagt på forhånd, men læreren kan variere undervisningen uden at have gjort sig bevidste tanker om, hvornår hvilke elever tilgodeses. Tilmed er målet med variation ikke nødvendigvis at tilgodese den enkelte elevs behov; det kan lige så vel være at sørge for at undervisningen ikke bliver for rutinepræget. Lignende gør sig gældende for CL (4.2.9.), strukturen fælles – individuelt arbejde, par- eller gruppearbejde – fælles (4.2.10.5.) og stationer (4.2.10.4.), som dog i den variant, der blev observeret her (med undtagelse af niveaudelingen), ikke opfattes som differentiering.

#### **4.2.12. Kendskabet til eleven**

Kendskabet til eleverne inkl. elevernes eget kendskab til egne styrker og svagheder er afgørende for differentieringsarbejdet (jf. 2.2.6.). Derfor beskrives det i dette afsnit, hvordan lærerne opnår dette kendskab og bidrager til, at eleverne opnår kendskab til sig selv via selvrefleksion.

##### **4.2.12.1. Screening/tests/afleveringer**

Lærerne fortæller alle om opnået kendskab til elevernes skriftlige niveau igennem tests, screeninger og/eller afleveringer. Hans påpeger endvidere, at der med disse tests og screeninger – frem for alt i begyndelsen af 1.g. – opnås kendskab til det samlede holds niveau (19.12.2013). Mens screeningerne for Malene har en særegen betydning i forhold til kendskabet til de stille elever, som ikke siger så meget i undervisningen (9.10.2013). Helene fremhæver desuden, at hun gennem afleveringer, hvor eleverne skriver om sig selv, udover det tysk faglige opnår et kendskab til personlige aspekter hos eleverne.

Lykke (6.11.2013) og Lene (3.2.2014) begrundes udførelsen af tests hhv. screeninger med, at der ifm. afleveringer efterhånden er så mange hjælpemidler i form af lektiecafe, googletranslate og forældre, at det kan være vanskeligt at gennemskue, hvilket niveau eleverne i virkeligheden befinder sig på – om end de også påpeger, at de typisk har en god fornemmelse af, hvordan de ligger skriftligt<sup>78</sup>.

Lene og Helene påpeger begge, at de opnår kendskab til elever til klassemøder med klassens øvrige lærere herunder studievejlederen. De nævner bl.a. begge, at de ikke screener eleverne selv i tyskundervisningen, men at de får kendskab til skolens screeninger mht. læsefærdigheder og prøven i AP (almensprogforståelsesprøve). De benytter sig så at sige af de øvrige læreres kendskab til eleverne.

##### **4.2.12.2. Individuelle samtaler**

Med undtagelse af Mette nævner lærerne alle de individuelle samtaler med eleverne, som de udfører ifm. karaktergivning. Da Helene og Mette er ansat på samme skole, hvor der

---

<sup>78</sup> Malene italesætter også denne problemstilling, om end hun ikke relaterer det til disse tests (jf. 4.2.1.)

stilles krav til, at de fører disse samtaler ifm. karaktergivning, må det dog antages, at også Mette gennemfører disse. Til disse samtaler begrundet lærerne karakterne; taler med eleven om målfastsættelse og opnåelsen af disse; samt mere generelt om deres oplevelse af tyskundervisningen. Lærerne påpeger elevernes egen refleksion omkring deres læring i forbindelse med disse samtaler, idet de selv skal give deres vurdering af, hvor de befinder sig, og hvad de på sigt kan opnå, dvs. de selv er med til at formulere målene. Udformningen af disse samtaler varierer lidt. Lykke tager undertiden udgangspunkt i et såkaldt refleksionspapir (jf. 4.2.11.3), som eleverne har udfyldt på forhånd. Mens Helene af og til beder eleverne forberede en mundtlig præsentation på 2-3 min. på tysk, som Helene så tager udgangspunkt i ved samtalen.

#### 4.2.12.3. Selvrefleksion

Lykke, Mette, Malene og Lene arbejder med forskellige former for evaluerings- / selvrefleksionsskemaer. Mette betegner det som et evalueringsark. Hun anvender det i både 1.g, 2.g og 3.g med den forskel, at hun lader dem være anonyme og uden stikord i 1.g. Arket indeholder fem punkter:

- 1) Hvad synes du om tyskundervisningen?
- 2) Ris og ros til læreren
- 3) Ris og ros til dig selv
- 4) Beskriv stemningen i klassen i tysktimerne
- 5) Får du i timerne vist, hvad du kan? Hvis ikke, hvad kan du/jeg gøre for at ændre på dette?

Som allerede nævnt har hun til 2. og 3.g tilføjet nogle stikord til, hvad eleverne kan komme ind på. I 1.g., hvor de endnu ikke kender hinanden så godt, har hun valgt at udelade disse i frygt for, at de virker forstyrrende.

Malene betegner det som et spørgeskema. Dette skema indeholder fire punkter:

- 1) Indstilling til tyskfaget
- 2) Forventninger til læreren
- 3) Hvad læreren kan forvente af eleven
- 4) Mål, de gerne vil opnå inden jul (12.9.2013).

I den første lektion i observationsperioden fremlage Malene en fælles konklusion på dette spørgeskema, som hovedsageligt omhandlede en forventningsafstemning ift. hendes og elevernes rolle. Malene fortæller i interviewet, at hun i januar vil have individuelle samtaler med eleverne om, om de nåede deres mål, og desuden fastsætte nye mål, som de ønsker at opnå inden påske (9.10.2013).

Som allerede nævnt arbejder Lykke med et såkaldt "refleksionspapir", som eleverne udfyldte i begyndelsen af skoleåret, hvorpå de har noteret, hvor gode de selv synes, de er til tysk; hvad deres ambitionsniveau er; og hvordan de vil opnå deres mål. I forbindelse med den ovenfor nævnte samtale vurderes elevernes præstationer i forhold til dette refleksionspapir (6.11.2013).

Informationen om selvrefleksion i Lenes undervisning stammer fra interviewet, hvor hun fortæller, at refleksionsskemaet bliver anvendt i relation til grammatikundervisningen. Eleven skal svare på, hvor dygtig eleven selv mener, han eller hun er; hvor ambitiøs eleven er; og hvor selvstændigt eleven arbejder (3.2.2014).

Hans anvender ikke et decideret refleksionsskema eller lignende. Men han gennemfører i observationsperioden en evaluering af forbundsstatsprojektet, hvor eleverne først individuelt skal skrive deres umiddelbare tanker til følgende spørgsmål:

- 1) Hvad fungerede?
- 2) Hvad kunne forbedres?
- 3) Hvad har I lært? (19.12.2013)

Disse tanker deles efterfølgende i plenum. Med denne evaluering bliver såvel projektet som også elevernes læring evalueret af eleverne selv, hvorved Hans opfordrer til selvrefleksion.

I forbindelse med instruktionen til afleveringer (jf. 4.2.1.) fortæller Mette, at hun fremover tilbageleverer deres afleveringer elektronisk, så de får et elektronisk arkiv. Hun uddyber ikke, hvad formålet med arkivet er (15.11.2013). Hun mener muligvis, at eleverne kan anvende dette arkiv til at iagttage deres egen udvikling eller mangel på samme.

Disse refleksionsøvelser har to funktioner. Lærere opnår kendskab om eleverne og deres motivation, præstationer og udviklingspotentiale, samtidig med at eleverne støttes i selvrefleksion, hvorved de i virkeligheden også opnår kendskab om sig selv, idet de så at sige bliver tvunget til at gøre sig bevidste tanker om deres egen præstation og ambition.

#### **4.2.12.4. Logbog**

Hans fortæller i interviewet, at han fører logbog, hvor han for hver elev noterer præstationer både ifm. afleveringer og arbejdet i klassen. Han konkretiserer, at han hovedsageligt holder øje med udtale, lytteforståelse, ordforråd, oplæsning, oversættelse, læseforståelse og sproglig korrekthed. Derudover nævner han dog også, at det også kan være relevant at tage hensyn til, hvis en elev eksempelvis har vanskeligt ved at sidde stille eller, hvis der sidder det, han betegner som "diagnoseelever", som har behov for særbehandling (19.12.2013).

#### **4.2.12.5. Observation og samtaler med eleverne**

Alle lærerne nævner desuden, at de i undervisningen generelt går rundt og lytter til eleverne, hvor de både opnår personligt og tyskfagligt kendskab til dem. Mette mener, at hendes vigtigste redskab i begyndelsen er at arbejde med "halve klasser" (jf. dobbeltgruppemodellen 4.2.10.2.), fordi det er lettere at lære eleverne at kende, når der er færre at forholde sig til. Desuden fortæller hun om aktiviteter såsom biografture og udflugt til Hamborg, hvor det – som hun siger – "underliggende formål" er at lære eleverne at kende som personer (26.11.2013). Metoden er principielt den samme, som når hun går rundt og taler med og lytter til eleverne, om end det er under andre muligvis mere gunstige betingelser end de øvrige, fordi rammesætningen er en anden.

#### **4.2.12.6. Opsummering**

Samtlige syv lærere gør således en indsats for at opnå et sågar relativt indgående kendskab til eleverne vha. observation og samtaler i den almindelige undervisning, screeninger, tests og afleveringer og individuelle samtaler. Med undtagelse af Helene og Liam støtter lærerne i øvrigt eleverne i at opnå kendskab til sig selv, vha. diverse former for selvrefleksionsskemaer.

Alle lærerne synes således at gøre en systematisk indsats for at opnå kendskab til deres elever. Taget omfanget af selvdifferentiering (jf. 4.2.5. og 4.2.6.) og det dermed følgende behov for elevautonomi i betragtning, kunne indsatsen med elevernes selvrefleksion dog med fordel skærpes. Udover at tage udgangspunkt i de fem domæner, som kan anvendes til udvikling af elevautonomi (jf. 2.2.7.1.), kunne den af Mette antydede mulighed med det digitale arkiv eksempelvis anvendes.

Liam	Malene	Helene	Lykke	Mette	Hans	Lene
Screening /tests /aflevering (4.2.12.1)	Screening /tests /aflevering (4.2.12.1)	Screening /tests /aflevering - De øvrige læreres kendskab (4.2.12.1).	Screening /tests /aflevering (4.2.12.1)	Screening /tests /aflevering (4.2.12.1)	Screening /tests /aflevering (4.2.12.1)	Screening /tests /aflevering - De øvrige læreres kendskab (4.2.12.1).
Individuelle samtaler (4.2.12.2.)	Individuelle samtaler (4.2.12.2.)	Individuelle samtaler - Evt. mundtlig præsentation på tysk (4.2.12.2.)	Individuelle samtaler (4.2.12.2.)	Individuelle samtaler (4.2.12.2.)	Individuelle samtaler (4.2.12.2.)	Individuelle samtaler (4.2.12.2.)
	Selvrefleksion - Spørgeskema inkl. Målfastsættelse inden jul + opfølgning (4.2.12.3.)		Selvrefleksion - Refleksionspapir inkl. opfølgning ifm. individuel samtale (4.2.12.3.)	Selvrefleksion - Evalueringsark (4.2.12.3.)	Selvrefleksion - Evaluering af forbundsstatsprojekt med selvevaluering (4.2.12.3.)	Selvrefleksion - I relation til grammatikundervisningen (4.2.12.3)
					Logbog (4.2.12.4.)	
Observation og samtaler (4.2.12.5.)	Observation og samtaler (4.2.12.5.)	Observation og samtaler (4.2.12.5.)	Observation og samtaler (4.2.12.5.)	Observation og samtaler - Halve klasser - Aktiviteter såsom biografure, udflugt til HH (4.2.12.5.)	Observation og samtaler (4.2.12.5.)	Observation og samtaler (4.2.12.5.)
Screening /tests /aflevering (4.2.12.1)	Screening /tests /aflevering (4.2.12.1)	Screening /tests /aflevering - De øvrige læreres kendskab (4.2.12.1).	Screening /tests /aflevering (4.2.12.1)	Screening /tests /aflevering (4.2.12.1)	Screening /tests /aflevering (4.2.12.1)	Screening /tests /aflevering - De øvrige læreres kendskab (4.2.12.1).
Individuelle samtaler (4.2.12.2.)	Individuelle samtaler (4.2.12.2.)	Individuelle samtaler - Evt. med mundtlig præsentation på tysk (4.2.12.2.)	Individuelle samtaler (4.2.12.2.)	Individuelle samtaler (4.2.12.2.)	Individuelle samtaler (4.2.12.2.)	Individuelle samtaler (4.2.12.2.)
	Selvrefleksion - Spørgeskema inkl. Målfastsættelse inden jul + opfølgning efter jul (4.2.12.3.)		Selvrefleksion - Refleksionspapir inkl. opfølgning ifm. individuel samtale (4.2.12.3.)	Selvrefleksion - Evalueringsark (4.2.12.3.)	Selvrefleksion - Evaluering af forbundsstatsprojekt med selvevaluering (4.2.12.3.)	Selvrefleksion - I relation til grammatikundervisningen (4.2.12.3)
					Logbog (4.2.12.4.)	
Observation og samtaler (4.2.12.5.)	Observation og samtaler (4.2.12.5.)	Observation og samtaler (4.2.12.5.)	Observation og samtaler (4.2.12.5.)	Observation og samtaler - Halve klasser - Aktiviteter såsom biografure, udflugt til HH (4.2.12.5.)	Observation og samtaler (4.2.12.5.)	Observation og samtaler (4.2.12.5.)

**Tabel 34: Kendskabet til eleverne**

### 4.2.13. Elevcentreret undervisning

Mulighederne for at udføre UVD er betydeligt større i faser med elevcentreret undervisning sammenlignet med lærercentret frontalundervisning (jf. 2.2.7.), hvilket også fremgår af ovenstående, da størstedelen af denne differentiering netop opstår i den elevcentrerede undervisning. Derfor skal det her helt overordnet fremlægges, hvor ofte denne i den grad optimerende foranstaltning blev observeret hos de syv lærere. I observationsperioden blev der i øvrigt observeret enkelte eksempler på, at lærerne registrerede elevforskelle men ikke desto trods valgte at ignorere disse og fastholde frontalundervisning. Disse eksempler fremlægges også i dette afsnit.

	<b>Mette</b>	<b>Lykke</b>	<b>Helene</b>	<b>Hans</b>	<b>Lene</b>	<b>Malene</b>	<b>Liam</b>
<b>Gns.<sup>79</sup> plenum</b>	50%	39%	43%	30%	71%	33%	55%
<b>Gns.<sup>80</sup> øvrige organisationsformer</b>	50%	61%	57%	70%	29%	67%	45%

**Tabel 35: Plenumundervisning**

I ovenstående tabel er den gennemsnitlige procentvise anvendelse af hhv. plenum og andre organisationsformer anført for den enkelte lærer for hele observationsperioden. Heraf fremgår det, at lærerne med undtagelse af Lene udfører elevcentreret undervisning i ca. halvdelen eller mere af tiden. Tages de konkrete aktiviteter, der udføres i plenum, nærmere i betragtning, fremgår det, at denne organisationsform hos disse seks lærere hovedsageligt anvendes til instrukser fx i forbindelse med opstarten af en ny aktivitet. I disse tilfælde er det vanskeligt at omlægge til en anden meningsfuld organisationsform, idet instruktionerne er relevante for alle. Endvidere er der ofte tale om gennemgange af og opsamlinger på aktiviteter, som kan fungere fællesskabsskabende, hvilket fremhæves som værende centralt for UVD i de nyere udlægninger af begrebet (jf. 2.2.1.4). Det kan naturligvis diskuteres, hvor omfattende disse opsamlinger bør være. Men i den grad de fungerer som informationsudveksling frem for kontrol, kan de også ud fra et differentieringssynspunkt retfærdiggøres. Denne relationen mellem UVD og informationsudveksling mellem eleverne blev beskrevet mere udførligt i afsnittet om

<sup>79</sup> Anførelsen af gennemsnittet er afrundet til nærmeste hele tal.

<sup>80</sup> Anførelsen af gennemsnittet er afrundet til nærmeste hele tal.



udførelsen af Bundsgaards undervisningsdifferentieringsstruktur fælles-individuelt/gruppe-/pararbejde/fælles (4.2.10.1.).

I en fælles grammatisk gennemgang af verbernes bøjning i præsens, præteritum og perfektumparticipium, fremgår det, at Mette er opmærksom på niveauforskelle i elevernes grammatiske viden. Hun beder dem, der kan bøje verbet i præsens række hånden op, og hun påpeger ifm. gennemgangen af præteritum, at det "selvfølgelig er repetition for nogle". Det forbliver dog ved denne konstatering (25.11.2013). På lignende vis spørger Lene – ligeledes i grammatikundervisning – om der er nogen, der har lært remser for, hvilken kasus præpositionerne styrer på tysk. Derpå konstaterer hun blot, at "det er der nogle, der har. De andre kommer til at lære det nu" (22.1.2014). Dvs. hun ligesom Mette registrerer forskellen, hvorefter hun ufortrødent fortsætter i plenum, uden at tage hensyn til de konstaterede forskelle.

#### **4.2.14. Sammenligning og konklusion**

I dette afsnit opsummeres og sammenlignes differentieringen hos de syv lærere. I det første afsnit ses der nærmere på mønstre, dvs. fællestræk på tværs af casene. Dette afsnit afsluttes med en overordnet vurdering af lærernes praksis sammenlignet med de officielle krav, der er præsenteret i afsnit 4.1. I det efterfølgende afsnit fremhæves særegne træk hos den enkelte lærer.

##### **4.2.14.1. Fællestræk**

For at understrege, at der er tale om fællestræk ses der nedenfor en tabellarisk oversigt over de aspekter relateret til differentiering, som de fleste af lærerne har tilfælles. I kolonnen længst til venstre er det differentieringsrelaterede aspekt anført. De med fed fremhævede aspekter er overordnede, mens de øvrige aspekter er relateret til de fremhævede. I den øverste række er lærernes navne angivet og et kryds under lærernes navne indikerer, at de har udført det differentieringsaspekt, som er angivet i første kolonne.

	Liam	Malene	Helene	Lykke	Mette	Hans	Lene
Afleveringer (individualisering) (4.2.1.)	X	X	X	X	X	X	X
Mundtlig kommunikation (4.2.2.)	X	X	X	X	X	X	X
Lærerinitieret selvdifferentiering (4.2.5.)	X	X	X	X	X	X	X
Variation (4.2.7.)	X	X	X	X	X	Vanskeligt at vurdere	Vanskeligt at vurdere
Tidsproblematikken (4.2.8.)	X	X	X	X	X	X	X
Modeller og strategier (4.2.10.)							
Fælles-ind./gr./par.-fælles	X			X	X	X	X
Trappemodellen (Alles in allem)	X	X	X	X	X	X	X
Indholdsdifferentiering (4.2.11.1.)	X	X	X	X	X	X	X
Emnedifferentiering (4.2.11.4.)	X	X	X	X	X	X	X
Metodedifferentiering (4.2.11.2.)	X	X	X	X	X	X	X
Niveaudifferentiering (kvalitativ og kvantitativ) (4.2.11.3.)	X	X	X	X	X	X	X
Differentiering ift. behov for støtte (4.2.11.5)	X	X	X	X	X	X	X
Sproglige aspekter (4.2.11.7.)							
Sproglig korrekthed (skrift og tale)	X	X	X	X	X	X	X
Aktør (4.2.11.8.)							
Naturlig	X	X	X	X	X	X	X
Traditionel	X	X	X	X	X	X	X
Mikrotilpasning	X	X	X	X	X	X	X
Makrotilpasning	X	X	X	X	X	X	X
Kendskab til eleven (4.2.12.)	X	X	X	X	X	X	X
Screening /tests/aflevering	X	X	X	X	X	X	X
Individuelle samtaler	X	X	X	X	X	X	X
Selvrefleksion		X		X	X	X	X
Observation og samtaler	X	X	X	X	X	X	X

**Tabel 36: Oversigtstabel over fællestræk**

Som det fremgår af ovenstående tabel udviser de syv cases en række fællestræk. Således udfører de alle en differentiering, der kan betegnes som individualisering i forbindelse med afleveringssituationen, om end der er forskel på, hvorvidt de udfører kvantitativ hhv. kvalitativ niveaudifferentiering i form af en opsummerende kommentar eller ved

begrænsning af antal rettelser og/eller fejltypen. Desuden er der forskel på, hvorvidt alle elever er inkluderet i differentieringsarbejdet, eller om det blot er en hensyntagen til de svage. Dertil kommer, at der er variation blandt lærerne mht. differentiering i skriveprocessen og i det opfølgende arbejde, som blot udføres af tre af lærerne. Af observationerne fremgik det dog, at omlagt skriftlighed, som blev observeret hos en enkelt lærer, lægger op til feedback i skriveprocessen uden, at det udmunder i mere forberedelsestid for læreren (4.2.1.). I den mundtlige kommunikation differentierer de ligeledes alle syv. Med undtagelse af to lærere består denne differentiering endvidere i fejlretning afhængigt af niveau (4.2.2.).

Lærerinitieret selvdifferentiering blev ligeledes observeret hos alle lærere, og bort set fra differentiering i henhold til behov for hjælp er de forskellige former for lærerinitieret selvdifferentiering repræsenteret hos stort set alle lærere. Kvaliteten af den udførte lærerinitierede selvdifferentiering er dog varierende. Noget af differentieringen forekommer irrelevant og tilfældig, og det kan diskuteres, hvorvidt det kan betegnes som differentiering; mens andet er relevant og potentialeudviklende, enten direkte idet niveauet tilpasses eleverne, eller mere indirekte idet eleverne tilgodeses på et emotionelt plan, hvorved barrierer for sproglæringen så at sige nedbrydes, og eleverne motiveres (4.2.5.).

Variation var endvidere en udpræget differentieringsform hos størstedelen af lærerne. Pga. den specielle situation med projektarbejde var det dog vanskeligt at vurdere hos Hans og Lene (4.2.7.). Hans udviste dog trods alt tegn på variation, idet han anvendte forskellige CL-strukturer (4.2.9.).

Samtlige lærere forholdt sig mere eller mindre aktivt til tidsproblematikken. I håndteringen er det et fællestræk, at lærerne med undtagelse af tre situationer undlader at udvide opgaven hhv. tildele ekstraopgaver i observationsperioden for derigennem at sikre progression og potentialeudnyttelse. Derimod forsøgte lærerne snarere at minimere problematikken ved at tidsudligne ved 1) at lade aktiviteten overgå til lektie; 2) at give de hurtige en pause; 3) at fortsætte med næste opgave/aktivitet; 4) at have et udtømmeligt antal af opgaver eller 5) at gennemgå opgaven i plenum, hvorved de langsommere elever blot får oplyst det korrekte svar. Håndteringen af

tidsproblematikken synes således snarere at være praktiskorienteret snarere end potentialeudnyttelsesorienteret (4.2.8).

Derudover kan strukturen fælles – individuel/par-/gruppearbejde – fælles (4.2.10.1.) observeres hos alle lærere med undtagelse af Malene. Det er endvidere gennemgående, at der kun i ét tilfælde, nemlig hos Liam, er inkluderet systematisk differentiering i strukturen. Hos de øvrige lærere bestod differentieringen i de mellemliggende faser udelukkende i den mere eller mindre tilfældigt opståede selvdifferentiering. Da samtlige lærere anvendte grammatikbogen *Alles in allem*, kan trappemodellen også siges at være repræsenteret i alle syv cases, om end lærerne alle undlader at udnytte bogens differentieringspotentiale til fulde (4.2.10.3).

Den hidtil beskrevne differentiering kan udover den anførte karakteristik beskrives som indholds-, metode-, kvantitativ eller kvalitativ niveaudifferentiering og/eller som differentiering i henhold til behov for støtte. Dvs. disse former også kan siges at være repræsenteret hos alle lærere. Det skal dog pointeres, at det ikke tilføjer yderligere situationer med differentiering. Det er udelukkende en tilføjelse til beskrivelsen af den allerede nævnte.

Differentiering i henhold til grammatisk korrekthed er det eneste aspekt af sprogundervisningen, som samtlige lærere tager udgangspunkt i i differentieringsarbejdet (4.2.11.7.).

De to optimerende foranstaltninger mht. at lære eleverne at kende (2.4.12.) samt elevcentreret undervisning (2.4.13.) blev desuden observeret hos alle, om end Lene udfører plenumundervisning en stor del af tiden.

Generelt er lærernes rolle (med undtagelse af Liams) tilbagetrukket i størstedelen af differentieringsarbejdet (naturlig differentiering), og der er hovedsageligt tale om småjusteringer, der opstår spontant i undervisningssituationen i interaktionen med eleverne (mikrotilpasning). Som det fremgår af ovenstående tabel, forekommer der ikke desto mindre traditionel differentiering hhv. makrotilpasning hos samtlige lærere, om end det er i betydeligt mindre grad. Således er det udelukkende ifm. afleveringer, at alle

lærere udfører denne form for differentiering; derudover forekommer der dog enkeltstående tilfælde, som ikke gør sig gældende for alle (jf. afsnittet om særegne karakteristika for den enkelte lærer (4.2.13.2.)).

Denne differentiering er i vid udstrækning i overensstemmelse med de konkrete krav, der stilles til lærerne i de officielle styredokumenter, hvori der netop lægges vægt på feedback i frem for alt skriftlige afleveringer herunder ifm. omlagt skriftlighed, variation, en ansvarsdeling mellem elever og lærere, hvortil også hører, at eleverne evalueres og reflekterer over egen læring (4.1.). Sidstnævnte udføres dog kun i mindre grad hos lærerne (4.2.12.), til gengæld er den lærerinitierede differentiering, som udføres af samtlige, netop et eksempel på differentiering, hvor eleverne tildeles ansvar – undertiden et stort ansvar (4.2.5.). Dertil kommer, at fire af lærerne ifm. den lærerinitierede selvdifferentiering arbejder med læringsstrategier, som nævnes eksplicit i læreplanen, og som er tæt forbundet med oparbejdelse af elevautonomi (jf. 2.2.7.1.) herunder evne til at tage ansvar og arbejde selvstændigt (4.1.). Dette arbejde med læringsstrategier er dog relativt begrænset, kun hos Mette blev der observeret flere eksempler, men der var også her tale om et begrænset repertoire af strategier. På flere af skolerne hhv. hos flere af lærerne blev der desuden observeret eksempler på det, der i læreplanen beskrives som særlige hensyn til særlige behov og særlige talenter (4.1.) i form af studiecafeer, ekstraordinær differentiering, som ligger uden for den ordinære undervisningstid og individuel udveksling til tyske skoler, (jf. 4.2.3.). Det mere overordnede og dermed mindre konkretiserede krav om differentiering, der bl.a. optræder i form af et krav om, at alle udfordres, vurderes nærmere i den samlede konklusion sidst i afhandlingen, hvor lærernes praksis og kognition vurderes ift. litteraturen om differentiering for derved at kunne vurdere, hvor der er udviklingspotentialer.

#### **4.2.14.2. Særegne karakteristika for den enkelte lærer**

Til trods for det ovenfor beskrevne mønster på tværs af casene skiller den enkelte lærer sig i nogen grad ud på et eller flere områder. For at illustrere dette er der efter samme princip som i afsnit 4.2.14.1. opstillet en tabellarisk oversigt med differentieringsaspekterne i venstre kolonne, og lærerne har hver fået tildelt en kolonne markeret med deres navn øverst i tabellen. Derefter følger et afsnit, hvor karakteristika for den enkelte lærer beskrives.

	Liam	Malene	Helene	Lykke	Mette	Hans	Lene
Afleveringer (individualisering) (4.2.1.)	X	X	X	X	X	X	X
Opsummerende kommentar		X	X		X	X	X
Antal rettelser	Begrænset til de svage		Antal markeringer	Begrænset til de svage	X	X	
Antal fejltyper			Antal markeringer	Begrænset til de svage	X	X	
Opfølgende arbejde		X			X	X	
Skriveprocessen				Begrænset til de svage		X	X
Ekstraordinær differentiering (4.2.3.)					X		X
Niveaudeling (4.2.4.)	X						
Elevinitieret selvdifferentiering (4.2.6.)	Ét eksempel		Ét eksempel	X	X	Ét eksempel	X
CL (4.2.9.)		X	Ét eksempel		Ét eksempel	X	
Modeller og strategier (4.2.10.)							
Dobbeltgruppemodellen					X		
Stationer		X					
Gruppedannelse	X		X		X		X
Indholdsdifferentiering (4.2.11.1.)	X	X	X	X	X	X	X
Materiale-/produktdifferentiering (4.2.11.3.)				X		X	X
Kønsdifferentiering (4.2.11.4.)	X		X		X		
Læringsstrategier (4.2.11.6.)	X		X	X	X		
Sproglige aspekter (4.2.11.7.)							
Højt læsning				X			X
Læseforståelse (oversættelse og ordforråd)	X			X			X
Lære at kende							
Logbog						X	

**Tabel 37: Oversigtstabel over særegne karakteristika**

#### 4.2.14.2.1. Mette – Emotionel støtte og kønsdifferentiering

Mette adskiller sig fra de øvrige lærere, idet hun betydeligt oftere udfører differentiering i form af emotionel støtte til de elever, der har behov for det, (4.2.11.5.); karaktergivning; elevsamarbejde (4.2.1.); længde på vodcast; podcast frem for vodcast (4.2.6.); koncentrationsstøtte vha. kønsdifferentiering (4.2.10.2. og 4.2.10.5); hjælp til generte til

deltagelse i plenumundervisningen (4.2.2.) og hjælp til svag elev med koncentrationsproblemer (4.2.3.). Desuden udfører Mette relativt meget elevinitieret selvdifferentiering sammenlignet med de øvrige lærere (4.2.6.). Eksempelvis inddrager hun i langt højere grad end de andre læringsstrategier<sup>34</sup> (4.2.6.3.). Dertil kommer, at hun har ekstra fokus på to svage elever, som hun hjælper udenfor den ordinære undervisningstid, om end det i det ene tilfælde skyldes, at hun er studievejleder (4.2.3.). I forbindelse med dobbeltgruppemodellen opstår der spontant differentiering mellem de to halvdele, fordi Mette bemærker, at der er behov for, at det ene hold får tid til at oversætte teksten, inden de går over til det egentlige program for lektionen. Hun synes således ligesom Lykke at være agtpågivende overfor eleverne (2.2.7.). Med udgangspunkt i disse eksempler kunne det tyde på, at Mette har særligt fokus på de svage, men ifm. feedback på afleveringer (2.4.1.) samt i eksemplet på en ekstraopgave ifm. tidshåndteringen fremhæver hun dog de stærke. Derudover er Mettes differentiering anderledes, fordi hun i modsætning til de andre ikke tilpasser fejlretning til elevernes niveau i den mundtlige kommunikation. Desuden differentierer hun (ligesom Helene og Liam) ift. køn hhv. koncentration (4.2.11.4.). Mette er endvidere eksplicit omkring differentieringen ifm. karaktergivningen og fejlretningen i afleveringerne. Derudover kommenterer hun også sin tilpasning af vodcastafleveringen, hvorved hun viser, at hun er reflekteret, og at denne selvdifferentiering ikke er tilfældig. Dette viser på den ene side, at hun informerer eleverne direkte; og på den anden side, at hun træffer bevidste valg omkring tilpasning og differentiering, om end det relativt ofte synes at opstå spontant.

#### 4.2.14.2.2. Lykke – Selvdifferentiering og fokus på svage elever

Lykke udfører kvantitativ og kvalitativ niveaudifferentiering i afleveringssituationen, men denne er begrænset af gennemgået grammatik og til blot at omfatte de svage. Endvidere er hun en af de tre lærere, der undertiden differentierer i skriveprocessen, hvilket dog hos Lykke ligeledes er begrænset til de svage. Hos Lykke synes der således at være en tendens til at fokusere på de svage. Derudover udemærker Lykke sig ved at gennemføre relativt meget selvdifferentiering (4.2.5. og 4.2.6.), herunder differentierer hun som en af tre lærere mht. læringsstrategier, om end det er i begrænset omfang. Pga. denne udprægede brug af selvdifferentiering, synes Lykke, at besidde den ift. differentiering efterspurgt lydhørhed overfor eleverne (2.2.7.). Denne lydhørhed kommer også til udtryk på anden vis. Lykke siger ifm. en skriftlig opgave til en elev, der

ikke bryder sig om at skulle tale tysk, men derimod foretrækker skriftligt arbejde, at denne opgave er ”ekstra for” hende, mens hun smiler. Dermed viser hun, at hun har taget notits af, hvad eleven sagde, om end hun ikke differentierer (23.10.2013). Der er således tale om udpræget grad af naturlig differentiering, hvor Lykke har en tilbagetrukket rolle i differentieringsarbejdet. I den mere systematiske differentiering ligger fokus tilsyneladende på den svage elev.

#### 4.2.14.2.3. Helene – Begrænset differentiering

Helene differentierer i afleveringssituationen ved at begrænse antal rettelser og fejltyper vha. markeringer. Ikke desto mindre retter hun samtlige fejl hos alle elever uafhængigt af niveau, og derudover laver hun i observationsperioden en fælles gennemgang af en oversættelsesaflevering på 37 min. Differentieringsarbejdet relativiseres så at sige pga. denne slaviske gennemgang (4.2.1.). Generelt er differentieringen relativt begrænset. Hun udfører ikke ekstraordinær differentiering eller niveaudeling, der blev blot observeret ét eksempel på elevinitieret selvdifferentiering, og differentiering i henhold til elevernes behov for støtte forekommer udelukkende i form af gruppedannelse, hvor hun undertiden differentierer i henhold til køn (4.2.11.4.). Den lærerinitierede differentiering, der blev registret i observationsperioden, var hovedsageligt indbygget i de opgaver, som var udarbejdet i fællesskab<sup>81</sup> (4.2.5.). Derudover varierer hun ikke organisationsform og arbejder tilsyneladende ikke med selvrefleksion hos eleverne (4.2.12.3.).

#### 4.2.14.2.4. Hans – Elevansvar

Hos Hans er det påfaldende, at han overlader i hvert fald en del af ansvaret for differentieringen til eleverne selv. Han stiller muligheder til rådighed, men lader det være op til eleverne selv, om de tager imod disse. Således udfører Hans forholdsvis meget relativt åben selvdifferentiering, eksempelvis overlader han lektiegivningen til eleverne selv i projektforsløbet (4.2.5. og 4.2.6.). Dette er desuden i overensstemmelse med, at han ikke griber ind overfor elever, der så at sige vælger ikke at være aktive ifm.

---

<sup>81</sup> Helene og Mette arbejder på det samme gymnasium, hvor tysklærerne i fællesskab planlægger undervisningen til deres 1.g.-klasser. Dvs. indholdet men ikke udførelsen i Helenes og Mettes undervisning er stort set ens.



projektarbejdet (4.2.11.7.). Han har opstillet en opgave, som eleverne kan lære af, så er det op til eleverne selv at benytte sig af muligheden. Kun i et enkelt tilfælde støtter han en elev, som – sammen med sine forældre – har henvendt sig til ham. Denne elev har da netop også selv taget ansvar, idet hun sammen med forældrene har taget initiativ til at lægge en plan for, hvordan hun kan blive bedre (4.2.11.5.). Hans støtter kun i nogen grad eleverne i denne ansvarstagen. Ifm. det helt frie materiale- og produkt- og materialevalg vejleder han ikke eleverne. Blot i en enkelt situation, der opstår lidt tilfældigt, vejleder han antydningvist en elev, der arbejder med en engelsk hjemmeside (4.2.5.). Til gengæld støtter han elever fremadrettet, idet han som en del af slutevalueringen af forbundsstatsprojektet lader dem reflektere over deres egne præstationer. På dette punkt adskiller Hans sig også, idet selvrefleksionsskemaet er knyttet til en konkret situation, mens de øvrige læreres skemaer har et generelt sigte på tyskundervisningen (4.2.12.). Derudover bærer Hans undervisning i modsætning til de andre læreres ikke i så høj grad præg af variation i observationsperioden; muligvis, fordi de arbejdede med et lidt større projekt på observationstidspunktet (4.2.7.). Til gengæld gennemfører han – ligesom Malene – gentagende gange CL. Disse CL-strukturer bidrager dog ikke i samme grad som hos Malene til variation, fordi det i vid udstrækning er de samme strukturer, der gentages (4.2.9.).

#### 4.2.14.2.5. Lene – Begrænset differentiering

Ligesom Helene differentierer Lene i virkeligheden relativt lidt. I afleveringssituationen består differentieringen i den opsummerende kommentar samt et enkelt eksempel på differentiering for to dygtige elever i skriveprocessen, som opstår på elevernes initiativ, fordi afleveringen i hvert fald til dels blev udfærdiget i undervisningen (4.2.1.). Lene udførte ikke ekstraordinær differentiering (4.2.3.), niveaudeling (4.2.4.) eller CL (4.2.9.). Desuden er den lærerinitierede selvdifferentiering (4.2.5.) og variation (4.2.7.) begrænset, og der er blot to eksempler på elevinitieret selvdifferentiering (4.2.6.).

#### 4.2.14.2.6. Malene – Variation og fokus på stærke elever

Malene differentierer hverken mht. antallet af rettelser eller fejltyper ifm. afleveringer. Til gengæld er hun en af tre lærere, der differentierer i det opfølgende arbejde. Desuden udmærker Malene sig ved at udføre ekstraordinær differentiering i to forskellige

situationer. I den ene situation tager hun udgangspunkt i niveau, idet hun planlægger ekstraopgaver udenfor undervisningstiden for en særdeles stærk elev, mens hun i den anden situation yder emotionel støtte til elever, der er nervøse for at skulle fremlægge foran hele klassen (4.2.3.). Både i det opfølgende arbejde og i den ekstraordinære niveaudifferentiering fokuserer Malene på stærke elever. Hos Malene synes der således at være noget, der i hvert fald kunne minde om en tendens til at fokusere på stærke elever. Derudover varierer Malene i exceptionel høj grad (4.2.7.), ikke mindst fordi hun inddrager og laver sine egne varianter af en række meget forskellige CL-strukturer, der eksempelvis inddrager bevægelse (4.2.9.). Til denne variation hører endvidere, at hun arbejder med stationer, som dog ikke indeholder synkron differentiering (4.2.10.4.). Malene udfører således en mere perifer differentiering, og i de tilfælde hun tager specifikt hensyn til enkelte elever, er det de stærke, der står i centrum.

#### 4.2.14.2.7. Liam – Makrotilpasning i form af niveaudeling

Liam adskiller sig fra de øvrige lærere ved at udføre betydeligt mindre lærerinitieret selvdifferentiering (4.2.5.) og differentiering i afleveringssituationen (4.2.1.). Sidstnævnte består hos Liam udelukkende i antal rettelser (kvantitativ niveaudifferentiering), og dette er begrænset af gennemgået grammatik og til kun at omfatte de svage. Dertil kommer, at størstedelen af den udførte lærerinitierede differentiering synes at være tilfældig og uigennemtænkt. Såvel omfangsdifferentieringen som også differentieringen af organisationsform består i, at han undlader at give instrukser; derudover er begrundelsen for at nogle elever afviger fra anvendelsen af Skype, at de har tekniske problemer (4.2.5.). I virkeligheden kan det måske diskuteres, hvorvidt der i disse situationer er tale om differentiering.

Til gengæld udmærker Liam sig ved at være den eneste, der udfører niveaudeling, som han endog opbygger efter strukturen fælles – individuelt arbejde, par- eller gruppearbejde – fælles (4.2.10), hvilket vil sige, at han er den eneste, der ifm. denne struktur udfører systematisk og planlagt differentiering (makrotilpasning). Dette finder sted i to af de seks observerede lektioner (4.2.4.). Med denne traditionelle differentiering indtager Liam også en mere central placering på differentieringsskydeskiven (jf. 2.2.8.), end det er tilfældet hos de øvrige lærere. Dette valg af differentieringsform er i overensstemmelse med, at Liam ikke som de øvrige lærere benytter sig af

selvrefleksionsopgaver, som netop støtter eleverne i at indtage en mere selvstændig rolle i differentieringsarbejdet, idet eleverne derved opnår et fundament at træffe kvalificerede beslutninger ud fra (4.2.12.). Liam kan således siges at udføre traditionel differentiering hhv. makrotilpasning i form af niveaudeling.

### **4.3. Viden om og indstilling til differentiering**

I dette afsnit besvares andet forskningsspørgsmål:

Hvilken indstilling til og viden om (undervisnings)differentiering har de syv tysklærere i 1.g?

Det skal altså undersøges, hvordan de syv lærere definerer hhv. forstår differentiering, hvad de synes om differentiering, og hvilke udfordringer de forbinder med differentiering. De syv cases behandles separat i hver deres afsnit. I hvert af disse afsnit beskrives lærerens opfattelse af differentiering på et mere overordnet niveau: Hvor bredt er deres billede af differentiering, hvilke differentieringsformer nævner de, og hvordan omsættes hhv. organiseres disse i undervisningen. Derefter følger underafsnit om specifikke aspekter af differentieringsarbejdet: differentieringens mål, rammebetingelser, aktører og differentieringens relevans og udfordringer. Hvert afsnit afsluttes med en opsummering af den pågældende lærers udlægning af differentiering. I et afsluttende afsnit sammenlignes udlægningerne på tværs af casene. Lærernes udtalelser omkring differentiering i deres feedback ifm. afleveringer og mundtlig sprogproduktion er anført under 4.2.1. og 4.2.2. og bliver derfor ikke italesat i dette afsnit. Da kapitlerne er navngivet efter den person, der udtaler sig i interviewet, gives denne information ikke ved hvert citat. Tidspunktet for interviewoptagelsen kan ses i tabel 20.

#### **4.3.1. Mette**

Af interviewet fremgår det, at Mettes forestilling om differentiering er relativt bred. Hun taler om differentiering ift., "hvem [det] er [...] der har brug for lærerhjælp i givne

situationer”, dvs. differentiering ift. støtte, som i dette tilfælde udføres af læreren. Derudover taler hun om differentiering ifm. ”opdragelse”:

Jeg tænker også, det er differentiering, når der er nogle af eleverne, som jeg er sådan meget eksplicit opdragende omkring, eksempelvis i dag med E, som ingenting lærer overhovedet i øjeblikket, men og det handler om, at der er ikke kontinuitet i det, han foretager sig. Hans papirere ligger i en kæmpe bunke nede på bunden af tasken, han har ingen blyant med, han læser ikke sine lektier, han har ikke hentet grammatikken i bogkælderens.

Dette kan betragtes, som en del af den førnævnte differentieringsform, idet støtten her består i opdragelse. Derudover beskriver hun differentiering med udgangspunkt i køn. Også her eksemplificerer hun med udgangspunkt i en situation fra den observerede undervisning. Hun har lavet kønsdifferentiering ifm. pararbejde (4.2.10.5. og 4.2.11.4.):

Jeg sætter dem sammen [i par], sådan at jeg tænker, her er en, der er god til at koncentrere sig, her er en der skal lære det, og lige nu inde i 1.b der er det så meget dreng-pige.

Og en gang i forbindelse med opdeling af klassen (jf. dobbeltgruppemodellen 4.2.10.2. og 4.2.11.4.)

Indtil nu har jeg inde i b-klassen dels lavet dreng-pige-opdelingen, og [...] mit mål har [...] været [...] at have drengene for sig selv og ligesom finde en måde [...] hvor de koncentrerer sig bedre.

Som det fremgår af begge citater er den af Mette udførte kønsdifferentiering kombineret med koncentrationsevne, som, hun mener, korrelerer med køn. Dette betyder, at også denne form for differentiering kan betragtes som et eksempel på støtte. I førstnævnte eksempel har hun dannet heterogene grupper, hvor pigerne agerer støtte for drengene. I det andet eksempel er der tale om homogene grupper, hvor hun selv udgør den støttende funktion for drengene. Spørgsmålet er, om hendes antagelse, om korrelation mellem køn og koncentrationsevne er korrekt. En anden mulighed er, at hun er med til at konstruere denne sammenhæng gennem sin ageren, idet hun handler på en stereotypisering af kønnene (jf. 2.2.6. stereotyper som selvopfyldende profetier). I forbindelse med denne form for differentiering, hvor eleverne yder støtte til hinanden, understreger Mette, at der er grænser for, hvor ofte hun kan gøre det, fordi det er urimeligt at forlange af pigerne

i længden. Hun fortæller, at hun har talt med flere piger, som er ”dødhamrende trætte af, at det er dem, der skal organisere drengene”.

Mette tematiserer endvidere metodedifferentiering, idet hun nævner, at der kan differentieres i henhold til ”forskellige typer elever”, der tildeles ”forskellige opgavetyper”. Da hun anvender begrebet elevtyper, er det nærliggende at tro, at denne metodedifferentiering tager udgangspunkt i læringsstile<sup>19</sup>. I første omgang gives der ikke eksempler på denne form for differentiering. Sidenhen fortæller hun, at ”det ligger i den der med at ville variere”<sup>82</sup>, hun forsøger ”at tænke i, at der skal forskellige måder undervejs”. Hun synes således, at være opmærksom på behovet og muligheden for differentiering af metoder, hvilket hun i praksis tager hensyn til ved at udføre asynkron differentiering vha. variation.

Sidst men ikke mindst beretter Mette om differentiering med udgangspunkt i niveau. Hun giver i den forbindelse udtryk for niveaudifferentieringens mangfoldighed. Hun taler, om differentiering ifm. afleveringer (jf. 4.2.1.); grupperdannelse med udgangspunkt i niveau, ligesom i forbindelse med kønsdifferentieringen varierer hun også her mellem at lave homogene (niveaudeling) og heterogene grupper, hvor hun dog understreger, at hun ikke har gjort førstnævnte i den observerede klasse, fordi forskellene her er knapt så udprægede som i den anden klasse, hun underviser i; om differentiering ifm. tidsproblematikken, hvor hun påpeger vigtigheden af, at de stærkeste udfordres. Der skal, som hun siger, ”andre boller på suppen”. Ikke desto mindre påpeger hun dog, at løsningen på tidsproblematikken nogle gange blot består i at lade eleverne arbejde videre med det, der skulle have været lektien. Som eksempel på differentiering nævner Mette endvidere niveaudifferentieringen i form af de individuelle møder med den kvindelige elev uden for den ordinære undervisningstid (jf. 4.2.3.):

Jeg tænker fx også, det er differentiering, når jeg to gange har mødtes med R inde fra klassen efter skoletid for at hjælpe hende i gang med at forstå sådan nogle fuldstændig elementære ting, som hun ikke fatter en brik af.

---

<sup>82</sup> Mettes opfattelse af relationen mellem variation og differentiering beskrives i 4.3.1.5..

Mette fortæller, at hun som noget relativt nyt er begyndt "at inddrage de stærkeste elever i forhold til fx at forklare eller gennemgå noget nyt grammatik". Disse elever får tid til at sætte sig ind i det grammatiske emner, hvorefter de agerer eksperter i et efterfølgende gruppearbejde, som alle elever deltager i (det som Beck betegner som centrum-periferi jf. afsnit 2.2.4.)..

I forbindelse med differentieringsarbejdets mål udtaler Mette sig mere generelt om niveaudifferentiering og dennes effekt:

Hvis du får sat overlæggen for højt, så bliver det umuligt for nogle overhovedet at være med, og hvis du får den sat for lavt, så er der nogle, der dødkeder sig, og som falder i søvn og synes, at faget er røvsygt.

Mette mener med andre ord, at niveaudifferentiering for både de svageste og de stærkeste – en pointe, hun fremhæver flere gange – er nødvendig for at bibeholde elevernes motivation.

I interviewet taler Mette også om et eksempel på elevdifferentiering på skolesystemniveau (jf. 2.1.3.1.):

Han [elev] skal i virkeligheden beslutte sig, om han vil det her, eller vil han noget andet, og det er også en vigtig del, tænker jeg, af den der differentiering, om du vil, at der kan også være nogle elever der simpelthen skal andre steder hen, fordi gymnasiet er ikke det, [...] der er den bedste løsning.

I forbindelse med niveaudeling understreger Mette, at hun "har rigtig, rigtig dårlige erfaringer med, at eleverne bliver tvunget til at være på et hold, som de ikke bryder sig om, så det løser [...] [hun] simpelthen bare ved, at det får de lov til selv at styre", hvilket vil sige, at hun kombinerer niveaudifferentieringen med selvdifferentiering.

Selvdifferentieringen genoptages indirekte, idet Mette beretter om sin bevidsthed om, at hun udviser en vis lydhørhed (af Mette omtalt som "fleksibilitet") overfor eleverne, hvilket betyder, at hun oftere tilpasser undervisningen efter elevernes ønsker og behov: "Jeg gør mig stor umage faktisk med at komme eleverne i møde på noget af det, som jeg kan mærke, de synes, er vigtigt". Hun understreger, at hun ikke altid opfatter deres

”modstand” mod hendes oprindelige plan som værende ”en objektiv rimelig modstand, men subjektivt, så er det det, de føler”, og det accepterer og respekterer hun efter at have ”overvejet omkostningerne”, fordi hun mener, at ”de [derved] føler sig imødekommet på en måde, som gør, at de så snarere tager bogen frem og laver det, de skal”. Dvs. hun har en klar forventning om, at effekten af denne tilpasning er motivation til at deltage. Hun eksemplificerer også med en situation fra observationsperioden, hvor hun refererer en elev ifm. vodcastafleveringen: ”må jeg ikke godt fortælle om to ferieoplevelser i stedet for en” (jf. 4.2.6.1.). Et ønske, som hun i øvrigt tillader. Som allerede nævnt, kan en sådan justering betegnes som indholds- eller emnedifferentiering (jf. 4.2.11.1. og 4.2.11.2.). Mette understreger selv, at denne type tilpasning opstår spontant: ”nu lyder det så planlagt, det er det egentlig ikke, det er meget sådan spontant i virkeligheden”. Generelt siger Mette, at ”det er vigtigt, at det [differentiering] både er en del af ens planlægning, men at man også kan gøre det spontant”, fordi man i interaktionen med eleverne opfanger, ”hvor de er og hvad det er, de lige præcis har brug for.” Hun indkapsler her såvel mikro- som makrotilpasning hhv. naturlig og traditionel differentiering (jf. 2.2.7.).

#### **4.3.1.1. Differentieringens mål**

Målet med differentieringsarbejdet er, som det også fremgår af ovenstående, bl.a. motivation. Mette mener, at eleverne for at deres motivation bibeholdes skal udfordres, hvilket kræver differentiering. Desuden mener hun, at det motiverer eleverne, at hun imødekommer dem, når de ønsker småjusteringer. Derudover synes målet at være i hvert fald delvis konvergens (jf. 2.2.8.), idet Mette tilsyneladende efterstræber udviskning af de mest graverende niveauforskelle ved, at de svageste elever hjælpes til at nærme sig de øvrige elever. Således siger hun, at differentiering er vigtig ”især i startfasen faktisk i 1.g.” og hun understreger også direkte, at ”forskellene er størst i 1.g”. Dette må alt andet lige betyde, at de svage elever med tiden nærmer sig de andre. Tilsvarende siger hun, at ”de svage har førsteprioritet i begyndelsen”, og hun forklarer, at formålet med ekstraundervisningen til den svage elev (jf. 4.3.1.1.) er ”at klæde hende på til at kunne forstå nogle af de kollektive seancer”. Da hun – som det fremgik af ovenstående – dog samtidig mener, at de stærke bør udfordres, må det betyde, at forskellene i nogen grad opretholdes og også ønskes opretholdt, om end i en reduceret udgave.

#### *4.3.1.2. Differentieringens rammebetingelser: Plenum*

Mettes begrundelse for at lave opsamlinger i plenum er todelt. På den ene side gør hun det, fordi hun "gerne vil sikre [sig] – så meget som man nu kan sikre sig – at der er nogle ting, som alle har hørt, og som alle har været en del af". Her fremhæver hun pointen omkring fællesskabet ("alle har været en del af"), der bibeholdes (jf. 2.2.1.4.). Hun udtrykker desuden en vis skepsis over for denne organisationsform, idet hun siger, at man ikke kan sikre sig, at alle har hørt det – hun synes altså at være opmærksom på den passivitet, der (muligvis) er forbundet med organisationsformen. Efterfølgende understreger hun endvidere, at hun ofte gør det i forbindelse med tekstanalyse, fordi "det [at der ikke blot refereres, men også analyseres] er der erfaringsmæssigt mange elever, der skal vænne sig til." Hun mener således at kunne hjælpe de elever, der har vanskeligt ved at analysere, idet de hører de andre gøre det og derved forhåbentlig inspireres. På den anden side handler opsamlingerne i plenum også om at imødekomme "et elevbehov", hvorefter hun siger, at hun "egentlig ikke [er] sikker på, at der sådan læringsmæssigt sker det helt store, men jeg oplever, at rigtig mange elever, rigtig gerne vil, at de lige får tjekket det der med, om de har lavet det rigtigt, ved en fælles gennemgang fx af noget grammatik."

Desuden er det øjensynligt vigtigt for Mette at fortælle, at hun ikke gør det altid, men kun når hun af de ovenfor anførte årsager kan se en pointe med det. Hun giver flere eksempler fra observationsperioden på, at hun ikke laver en fælles opsamling og begrundet det med, at hun i den ene situation "var rundt og hjælpe dem, hvor [hun] kunne se, at de faktisk var super godt på vej i forhold til at få skrevet og få holdt fast i, hvad er ligesom de vigtigste dele af det". I den anden situation undlader hun at rette det skriftlige arbejde, fordi formålet med den skriftlige øvelse var, at eleverne "så har forberedt sig til den der fælles snak". Dvs. Mette kan siges at have en reflekteret omgang med brugen af plenum.

#### *4.3.1.3. Differentieringens aktører*

På den ene side beskriver Mette en relativt tilbagetrukket lærerrolle, idet hun fremhæver selvdifferentiering, som eleverne er initiativtagere til, og selvdifferentieringen ifm. niveaudelingen. Desuden indtager eleverne en aktivrolle i udførelsen af differentiering i de tilfælde, hun danner heterogene grupper, fordi eleverne her udøver støtten. På den anden side beskriver hun dog også vigtigheden af, at differentieringen finder sted i



planlægningen, og Mette er entydigt initiativtager ifm. differentieringen i feedbacken på afleveringerne og differentiering mht. køn.

#### *4.3.1.4. Differentieringens relevans og udfordringer*

Differentiering er efter Mettes opfattelse nødvendig, fordi ” tysk typisk er et fag, hvor de forudsætninger, de kommer med, er meget, meget forskellige, altså ofte oplever man meget heterogene hold”, og som det fremgår af ovenstående ville eleverne ifølge Mette miste motivationen, hvis ikke de blev mødt af passende udfordringer.

Differentieringen står dog ikke øverst i Mettes hierarki:

De kurser, jeg har taget og de udviklingsprojekter, jeg har været del af, det har jo været inden for områder, hvor jeg synes, det har været vigtigt, jeg har kunnet lære noget[...] Det er simpelthen andre parametre, [...] [der] har været vigtigere [end differentiering], altså jeg tænker sådan meget i det der med at have mange forskellige aktiviteter i gang, altså det er sådan et af de steder, hvor min undervisning har ændret sig mest hen over de seneste 15 år, at variation er blevet en vigtigere og vigtigere del af tilrettelæggelsen af undervisningen.

Mette er således mere interesseret i at lære noget om eksempelvis variation end om differentiering. Ikke desto mindre begrundes hun netop valget af variation med, ”at de [eleverne] lærer utrolig forskelligt og af utrolig forskellige ting”, hvorefter hun tilføjer: ”der kan man jo sige, kommer differentieringen ind i billedet”. Mette prioriterer således netop variation, fordi det, som hun ved nærmere eftertanke fastslår, er en form for differentiering.

Desuagtet fastholder hun, at hun er mere interesseret i ”anvendelsesorientering” og det ”at sætte elever i situationer, hvor det er helt entydigt, at de har brug for sproget, sådan autentiske situationer[...], hvor tysk er entydigt nødvendigt.” Differentiering er således ikke Mettes altoverskyggende prioritet. Dermed ikke sagt, at det er hende ligegyldigt, snarere selvfølgelig. Det er noget, hun ikke behøver videreuddannelse i, fordi det allerede er en integreret del af hendes undervisning i det omfang, hun mener, det er overkommeligt og dermed realiserbart.

Differentiering begrænses ifølge Mette af antallet af elever samt af, at det kræver "tid og overskud hos læreren". Hun præciserer, at specielt niveaudelingen i to hold er forbundet med ekstra arbejde:

Men altså det der med at have sådan to hold, der kører parallelt, ik? Det er altså pisse hårdt, der er grænser for hvor længe, jeg orker det.

Det skyldes på den ene side, at det ifølge Mette nødvendigvis er forbundet med mere rettearbejde:

Du har jo hele tiden sådan et dobbeltforløb, hvor de hele tiden sidder og arbejder selv, og med den arbejdsmoral det der blandede hold har, der er jeg nødt til at lave noget, de skal aflevere, fordi ellers så laver de det ikke, og så skal jeg rette det.

Dette merarbejde skyldes altså, at Mette ikke har tiltro til, at eleverne kan arbejde målrettet uden at blive kontrolleret, hvilket med andre ord vil sige, at eleverne ikke besidder den fornødne elevautonomi (jf. 2.2.4., hvor elevautonomi defineres). På den anden side er det forbundet med logistiske problemer, som ikke blot betyder mere arbejde, men som også kan være vanskelige eller sågar umulige at overkomme eksempelvis pga. lokalemangel.

#### **4.3.1.5. Opsummering**

Mette har et relativt bred opfattelse af differentiering både ift. organiseringen og udgangspunkterne for differentieringsarbejdet. Således taler hun om differentiering ift. opdragelse, koncentration, niveau, køn, niveau, tid, metode og i det hele taget ift., hvad eleverne giver udtryk for at have behov for herunder indholdsmæssige eller mere personlige aspekter. Organiseringen af differentieringen kan være planlagt eller opstå spontant i samarbejde med eleverne, og hun taler både om differentiering i form af variation, grupperdannelse, valgfrihed og individuel undervisning. Målet med differentieringsarbejdet er ifølge Mette, at eleverne motiveres, og hun mener, at det medfører delvis konvergens pga. fokuset på de svage i begyndelsen. Ligesom måderne at organisere differentieringen på varierer, varierer det også, hvem der er initiativtager, og om differentieringen er planlagt eller opstår spontant i undervisningen. Mette understreger vigtigheden af begge dele. Mette forsøger at begrænse plenumundervisning

pga. passivitet i disse faser. Samtidig ser hun dog også visse fordele ved organisationsformen ift. opsamling, fællesskab og elevernes behov for at for svar. Mette mener, at differentiering er relevant, men hun betragter det som en selvfølge. Det er en integreret del af hendes undervisning, som hun ikke behøver yderligere fokus på. Der er andre aspekter såsom variation og autencitetet, der prioriteres højere.

### 4.3.2. Lykke

Lykke synes ligeledes at have en relativ bred opfattelse af differentiering. Helt overordnet siger hun:

Man skal prøve at ramme eleverne på nogle forskellige måder, så at eleverne uanset, hvordan de lærer, og hvilket niveau de er på, får de noget ud af det.

Allerede i dette korte citat indfanger hun både metode- ("hvordan de lærer") og niveaudifferentiering ("hvilket niveau de er på"). Andetsteds relaterer hun elevernes forskellige måder at lære på til læringsstile<sup>19</sup>. I den forbindelse nævner hun desuden elevernes baggrund, modenhed, koncentrationsevne og ambitionsniveau som vigtige udgangspunkter for differentiering.

Lykke fortæller om forskellige måder, hvorpå hun håndterer heterogenitetsproblematikken, hvor hun ikke har planlagt noget ekstraordinært. Differentieringen ligger implicit i opgaven og er i vid udstrækning overladt til eleverne selv (selvdifferentiering), og i de tilfælde, der ydes støtte til de svage elever, gives denne uden lærerens involvering. Således tilgodeser hun "primært [de forskellige læringsstile] på den måde, at [hun] prøver at variere så meget som muligt." Derudover kan opgaver være af en sådan karakter, at de kan løses på forskellige måder ("man får lavet lidt med forskellige muligheder for at udføre opgaven") og på forskellige niveauer ("hvis man kan give opgaver, som kan laves på forskellige niveauer.") Håndteringen består i disse tilfælde ikke i, at eleverne tildeles forskellige opgaver, men i opgavens åbenhed, der gør det muligt for eleverne at løse dem forskelligt. Lykke nævner desuden studiecafe<sup>83</sup> som et

---

<sup>83</sup> Studiecafé er en indretning, som på dette gymnasium finder sted to gange om ugen, hvor elever kan få hjælp og vejledning i forbindelse med skolerelaterede opgaver.

løsningsforslag til de svage elever, der har behov for at få trænet grammatiske aspekter, som størstedelen af eleverne behersker (jf. 4.2.6.4.). Matrixgrupper<sup>84</sup> fremhæves, som en måde at håndtere niveauforskelle, ”fordi så får de [de svage elever] jo så hjælpen i første gruppe, fordi [...] selv om man ikke er så dygtig, får man nogle svar, man kan gå videre med og aflevere til næste gruppe.” Lykke forklarer endvidere, at hun oftest lader eleverne danne grupperne selv, fordi hun mener, at differentiering ofte ”kommer helt automatisk, fordi de gode og de mindre gode selv finder sammen”.

Andetsteds fortæller Lykke, at hun prøver

at ramme den brede middelgruppe, og sige her er der en chance for, at flest af dem (bliver ramt), men så er det de dygtige eller de mindre dygtige, man så ikke rammer, og hvordan rammer man så dem på et andet tidspunkt, så niveaudifferentiering er selvfølgelig rigtig vigtigt i planlægningen og også rigtig udfordrende.

I modsætning til den ovenfor beskrevne, implicite differentiering beskriver hun her differentiering som noget, der skal planlægges og finder sted periodevist og isoleret fra den gængse undervisning, som, hun siger, normalvist sigter mod et fiktivt gennemsnit.

Lykke giver flere eksempler på en sådan planlagt niveaudifferentiering. Således løser hun undertiden tidsproblematikken ved at tildele de hurtigere elever en ”supplerende tekst” eller en ”ekstra opgave”. Hun underlader dog typisk denne fremgangsmåde i 1.g., fordi hun mener, at eleverne i 1.g. ofte opfatter det som en straf, mens de i 2.g. er mere modne og derfor i stand til at arbejde mere selvstændigt og tage ansvar (6.11.2013). Hun erkender dog, at tidsproblematikken ofte løses blot ved, at svarene gives i plenum. Hvilket vil sige, at der ikke finder differentiering sted. Lykke laver undertiden særaftaler med svage elever, der eksempelvis blot ”skal læse en halv side i stedet for en hel” og ”så

---

<sup>84</sup> Matrixgruppe kaldes det, når grupper sammensættes af en person fra hver gruppe fra et tidligere gruppearbejde. Dvs. der er en ekspert fra hver gruppe, som kan redegøre for hvad der foregik i det foregående gruppearbejde. Denne form for gruppearbejde anvendes ofte i stedet for opsamling i plenum. Det er afgørende, at alle har været aktive i det indledende gruppearbejde, således at de er i stand til at præsentere resultaterne af deres arbejde for de andre.

skal de være med i starten, hvor [hun] stiller de indledende spørgsmål, de sådan mere afklarende: wo und wer?"

Niveaudeling i form af dobbeltgruppemodellen (jf. 2.2.4.) bliver også tematiseret i interviewet med Lykke:

Jeg tog [...] et halvt modul med de mindre dygtige, hvor de andre var ude og lave noget andet, og så et modul med de lidt dygtigere, og de lidt dygtigere fik så nogle andre opgaver end de mindre dygtige, de mindre dygtige, der sad vi simpelthen bare og oversatte teksten.

Lykke er dog tilbageholdende med at lave det, hun betegner som "eksplicit" niveaudeling, og forklarer, at hun "tror", denne tilbageholdenhed skyldes, at hun "er bange for at udstille dem, der ikke er så dygtige." Ikke desto mindre betegner hun ideen om at lave niveaudeling på tværs af klasserne i en årgang, dvs. niveaudeling/elevdifferentiering på skoleformniveauet (jf. 2.1.3.), som tysklærerne på gymnasiet tidligere overvejede, som "fantastisk", fordi det "alt andet lige vil [...] være [...] lettere læringsmæssigt, hvis man havde et hold, som man vidste alle sammen lå i den ene eller den anden ende."

Direkte adspurgt til den førnævnte bekymring om, at de svage føler sig udstillet, referer hun den diskussion, de havde om niveaudeling i lærerstaben:

Vi havde en meget stor diskussion om det i faggruppen om altså dem, der kommer i den svage gruppe, hvor fedt er det lige at sige, nåh jamen jeg er på C-holdet, [...]så gider jeg da heller ikke blive bedre til tysk, så [...] det er helt klart en[...] overvejelse, man gør sig. Dem, der talte for det[...] jamen egentlig troede de, at det kunne være godt for dem at sige: jamen alle sammen herinde har svært ved det der åndssvage kasus, eller hvad det nu måtte være, altså i stedet for altid at føle sig som de dumme i klassen, komme til at føle sig jævnbyrdige.

Modstanderne havde en bekymring om, at niveaudelingen for de svage elever kunne virke demotiverende, fordi de bliver stigmatiseret som svage; mens tilhængerne mente, at netop de svage ville opnå mere ved at arbejde sammen med jævnbyrdige. Direkte adspurgt til hendes egen vurdering, siger Lykke:

Jeg synes, det er rigtig svært at udtale sig om, når man ikke har prøvet det, men jeg tænker, det kunne være rigtig sjovt at prøve et år. Og få noget erfaring med det, og sige, fik vi egentlig rykket dem mere, var de mere jævnbyrdige, eller tabt vi de dårlige helt.

Hendes personlige holdning kan altså karakteriseres som nysgerrigt undersøgende, til trods for at hun er opmærksom på såvel ulemper som fordele.

Generelt finder Lykke det lettere at tage hensyn og udfordre de stærke elever end at hjælpe de svage:

Overordnet synes jeg egentlig, at UVD er sværere for de svage, end for de dygtige, jeg synes, det er lettere at give de dygtige ekstraarbejde, end det er at give de svagere tid og rum.

Lykke forholder sig ikke direkte til relationen mellem individualisering og differentiering, men med udgangspunkt i sin praksis antyder hun, at differentiering ikke er ensbetydende med individualisering:

Det bliver jo ikke sådan, at jo bedre jeg kender dem [eleverne] desto flere forskellige opgaver giver jeg dem, det kommer ikke til at være sådan, at jeg kommer til sidst at lave ti forskellige opgaver til hver gang, sådan så de rammer forskelligt, men sådan at jeg bliver bedre og bedre i stand til at sige, hvem skal have de svære opgaver, og hvem skal have de mindre svære opgaver, og hvem skal helst sidde og tegne eller skrive eller lave film, og hvem skal helst bare sidde med en tekst.

Hendes mål er således ikke at lave individualisering, hvor hun tilrettelægger undervisningen, så den passer til hver enkelt elev, men at hun har en overordnet fornemmelse af, hvem der har hvilket behov såvel mht. metode og niveau.

#### **4.3.2.1. Differentieringens mål**

Det ideelle mål med differentiering synes ifølge Lykke at være en vis grad af konvergens (jf. 2.2.8.):

Altså jeg er ikke sikker på, at det [behovet for differentiering] ændrer sig særlig meget, jeg tror, at altså det ville jo være rigtig smukt, hvis man kunne sige, man hev dem alle sammen op til samme niveau, eller man fik hevet de svage hurtigt op, så de alle sammen blev mellemgode, og så de dygtige, kunne man blive ved med at udfordre.

Det er altså konvergens, hvor niveauforskellen mellem de svageste og mellemgruppen udlignes samtidig med, at de stærke bliver udfordret. Det fremgår dog af citatet, at hun

mener, at dette mål er utopisk. Hun siger da også, at målet med differentiering er, at "de [eleverne] lærer mest muligt" og at de "kan blive udfordret", hvilket alt andet lige vil betyde, at forskellene bibeholdes i hvert fald i nogen grad. Der kan altså siges at være divergens mellem det, hun betragter som det teoretiske, ideelle mål og det rent praktisk realistiske mål.

#### **4.3.2.2. Plenum**

Lykke "kan godt lide at samle op i plenum" og ser en funktion i plenumundervisning, idet eleverne derved alle får svarene – her fremhæver hun i særdeleshed de elever, som ikke når at lave alle opgaver. Hun problematiserer dog også plenumundervisningen, fordi det er vanskeligt at "få hevet noget tysk ud af alle, [...] [fordi] det er de samme fire, der markerer sig hele tiden". Hun ser podcasten som et alternativ til plenumundervisningen, da "alle kommer på og får sagt noget".

#### **4.3.2.3. Differentieringens aktører**

Som allerede nævnt indtager Lykke en tilbagetrukket rolle i en stor del af den differentiering, som hun beskriver (variation, åbne opgaver, studiecafe, matrixgrupper og selvvalgte grupper). Denne differentiering kræver endvidere ikke, at Lykke forbereder sig ekstraordinært meget, fordi hensynet til forskellene er indbygget, hun skal ikke forberede forskellige opgaver. Efterfølgende nævner hun dog en række eksempler på niveaudifferentiering, som i hvert fald delvist kræver ekstra forberedelsestid: spørgsmål af forskellig sværhedsgrad, supplerende tekster, ekstraopgaver og niveaudeling. Spørgsmålene og ekstraopgaver kan hun naturligvis også udtænke spontant. Afhængigt af, hvordan hun organiserer niveaudelingen, kan den være mere eller mindre lærerstyret.

#### **4.3.2.4. Differentieringens relevans og udfordringer**

Lykke mener, at "det [differentiering] er rigtig nødvendigt. [...] fordi man sidder med 29 individer, der lærer forskelligt, og der er forskellige niveauer". Derefter tilføjer hun, at "der er meget fokus på det i øjeblikket, at hver enkelt elev skal behandles specielt". Heraf fremgår det, at det på sin vis også er et udefrakommende krav, tidens tendens, som Lykke synes at acceptere og ville efterkomme. Samtidig lægger Lykke ikke skjul på, at

differentiering "selvfølgelig er en udfordring", ikke mindst "når man har 29 i klassen, så er det selvfølgelig svært."

#### **4.3.2.5. Opsummering**

Lykkes opfattelse af differentiering er hovedsageligt centret omkring niveau- og metodedifferentiering, men hun nævner også aspekter, såsom elevernes baggrund, modenhed, koncentrationsevne og ambitionsniveau, som synes at flyde lidt sammen med niveau. Det fremgår endvidere, at Lykke ikke sætter lighedstegn mellem differentiering og individualisering. I en stor del af de eksempler, hun giver, ligger differentieringen implicit i opgaven og kræver ingen ekstrainsats fra hendes side: matrixgrupper, variation, åbne opgaver og hjælp i studiecafe. Lykke fortæller dog også om tiltag, som kræver hendes involvering på et andet niveau, som også indebærer merarbejde: niveaudeling, ekstraopgaver, supplerende tekster, spørgsmål af højere sværhedsgrad og færre lektier til de svage. Hun taler således både om differentieringsformer, som er planlagte og nogle, som opstår spontant, og på samme måde varierer det også afhængigt af differentieringsformen, hvorvidt lærer eller elev har den mest aktive part i differentieringen. Hun mener, at differentiering er vigtigt pga. heterogeniteten på tyskholdene, og samtidig kobler hun det sammen med den tendens som ses generelt i dagens samfund, hvor der er meget fokus på det enkelte individ. Lykke skelner mellem et teoretisk, utopisk mål med differentiering, som er konvergens, dvs. alle når samme mål ad forskellige veje, og et praktisk muligt mål, som er, at alle bliver så gode som muligt, hvilket ikke er ensbetydende med, at alle bliver lige dygtige.

#### **4.3.3. Helene**

Når Helene hører begrebet UVD, "tænker [hun] primært, at så handler det om at se på, hvor eleverne er henne fagligt, og så lave noget undervisning, der passer til det faglige niveau, de er på." Dvs. hun tænker umiddelbart på niveaudifferentiering.

Derudover kan differentiering ifølge Helene bestå i gruppedannelser, hvor der tages forskellige hensyn. Hun taler om gruppedannelse med udgangspunkt i "den rolige gruppe over den urolige gruppe" eller i køn, hvor hun enten danner homogene eller heterogene grupper. I den forbindelse siger hun konkret: "hende der, hun skal i hvert fald også have



nogle, som hun kan føle sig tryk ved, eller der skal være noget udfordring, altså hun skal ikke sidde og trække hele læsset.” Dvs. Helene her kombinerer kønsdifferentieringen med behov for tryk og/eller niveau. Derudover giver hun et konkret eksempel på gruppedannelse, hvor hun har lavet faste grupper, ”fordi der var en gruppe drenge fra 1.x, som skulle skilles, fordi de havde været mæg irriterende[...]de er ikke gode for hinanden”. Der er således igen tale om en kombination af køn og en anden kategori. Denne gruppedannelse kan tage form af det, som hun betegner som ”delehold”, hvor hun på skift laver plenumundervisning med de to halvdele (jf. dobbeltgruppemodellen (4.2.10.2.)). Igen kan der være forskellige udgangspunkter for opdelingen. Konkret nævner hun en gruppering med udgangspunkt i niveau denne gang specifikt ifm. ”litteraturanalyse”, hvor

man sidder med en gruppe, hvor det er udfordring nok bare at kunne referere, hvad en tekst den handler om på tysk, overfor den stærke gruppe, hvor man så rent faktisk kan komme i dybden, hvor referatet fylder ca. ingenting, men hvor vi faktisk kan begynde at lave litteraturanalyse.

Niveaudifferentieringen tager i ovenstående eksempel udgangspunkt i tekstarbejde, hvor eleverne arbejder med den samme tekst på forskellige niveauer. Hun giver desuden eksempler på, at niveaudifferentiering kan bestå i, at eleverne arbejder med forskellige grammatiske emner afhængigt af individuelt behov i form af stationer, som hun betegner som ”grammatikøer”.

Endvidere giver hun et eksempel, hvor niveaudifferentieringen består i, at de stærke elever får en ekstraopgave, hvorefter de med udgangspunkt heri yder støtte til de svage elever:

De meget dygtige [bliver] sat til fx selv at finde ud af, hvordan det fungerer med relative pronominer, og kan man opstille regler, og sådan snakke sammen om det, og [...] så skal de instruere de andre i brugen af relative pronominer[...], én af de gode elever sidder med en tre stykker af de knapt så gode elever.

Dvs. der efter det indledende arbejde, som de stærke elever udfører, også her er tale om differentiering vha. gruppering, denne gang med en ekspert i hver gruppe (det som Beck betegner som centrum-periferi jf. afsnit 2.2.4.). Med denne fremgangsmåde bibeholder

Helene fællesskabet, idet de stærke elever efter at have arbejdet separat indvier de øvrige elever i deres arbejde (jf. 2.2.1.4.).

Helene fortæller derudover om, at hun undertiden differentierer i lektierne, idet nogle elever fx læser kortere passager eller mindre vanskelige passager af en tekst, eller at eleverne tildeles forskellige småtekster af forskellige sværhedsgrader.

Helene kommer ikke selv ind på metodedifferentiering, men direkte adspurgt, om hun tænker læringsstile ind i sin undervisning, giver hun eksempler på, at hun i forskellige øvelser medtænker forskellige læringsstile herunder bl.a. vha. CL-øvelser. Derved fortæller hun indirekte om metodedifferentiering vha. variation. Selv omtaler hun dog hverken differentieringen eller variationen eksplicit.

Direkte adspurgt, om der er nogen valgfrihed indbygget i de opgaver, svarer Helene, at det ikke er tilfældet på nuværende tidspunkt, fordi eleverne får udleveret nogle "klare tekstspørgsmål". Årsagen hertil er, at "lige nu der handler det jo om, at de skal lære, dels at læse noget tysk og [...] læse tekster, og dvs. de skal kunne se, hvad der står i teksterne." Hun mener således, at eleverne i begyndelsen af 1.g. har behov for denne støtte til i tekstanalyse i form af spørgsmål, inden de kan håndtere frihed. Spørgsmålet er, om det ikke er forskelligt, hvorvidt eleverne har behov for støtte (differentiering af støtte). Derefter giver Helene dog to eksempler på opgaver, hvor der netop er indbygget valgfrihed (jf. selvdifferentiering). Det fremgår ikke entydigt, hvad formålet med denne frihed er:

det [valgfriheden] er bevidst, fordi de, altså dels så skal de jo diskutere sig frem til det, og så skal de jo ud og søge oplysninger på nettet, [...] så er der nogle, der finder på at tage til München, fordi de vil ned og se Bayern München spille fodbold, ik? [...] og det giver dem også noget at sidde og søge.

Ifølge hendes udsagn handler det altså på den ene side om, at der opstår diskussion blandt eleverne, og på den anden side om, at de søger informationer på nettet. Sidstnævnte handler muligvis om, at eleverne derved kommer i kontakt med autentiske tysktekster, dette bliver dog ikke tematiseret af Helene. Desuden nævner Helene, at nogle elever vælger at tage til München for at se fodbold. Dermed vil hun eventuelt sige, at

eleverne har mulighed for at inkludere deres interesser pga. valgfriheden (selvdifferentiering i henhold til interesser), men igen udtaler hun det ikke direkte.

Helene beretter, – igen med udgangspunkt i et spørgsmål fra interviewer – at hun normalt vil gribe ind, hvis hun bemærker, at eleverne i forbindelse med gruppearbejde eller lignende undlader at arbejde, hvorved hun kan siges, at støtte eleverne i at koncentrere sig om arbejde. Undertiden undlader hun dog også at reagere, idet hun tænker ”ej jeg gider sgu ikke [...] de kan rende og hoppe.”

Slutteligt fortæller hun om sin håndtering af tidsproblematikken, at hun kan have planlagt en ekstraopgave, eller at eleverne kan blive bedt om at vente eller gå i gang med lektionen til næste lektion afhængigt af hvor meget ”energi” og ”tid”, hun har haft, da hun forberedte lektionen.

#### **4.3.3.1. Differentierings mål**

Målet med differentiering er ifølge Helene, at ”de alle sammen skal blive bedre”, ”målet er at gøre dem så dygtige som muligt, men fra det udgangspunkt, hvor de er.” Helene synes altså ikke at have en forestilling om, at differentiering medfører konvergens, idet målet er, at alle flytter sig fra deres udgangspunkt. Dette er også i overensstemmelse med, at hun ikke mener, at behovet for differentiering bliver mindre med tiden.

#### **4.3.3.2. Differentieringens rammebetingelser: Plenum**

Som Helene siger, er hun ”ikke ret begejstret for” plenumundervisning. I den observerede klasse begrundet hun det med, at ”den er død”, dvs. at deres aktivitetsniveau er enormt lavt. Samtidig mener hun dog, at denne organisationsform har en funktion og dermed en berettigelse, fordi ”der skal samles op på en eller anden måde”; ”de (eleverne) skal vænne sig til at høre sig selv tale tysk i det store rum” og hun skal have et grundlag at give eleverne karakter på. Hun er, som hun siger, ”nødt til at have noget på dem”.

#### **4.3.3.3. Differentieringens aktører**

Ovenstående taget i betragtning består Helenes rolle i differentieringsarbejdet i at danne grupper. Disse grupperinger involverer undertiden, at Helene fordeler forskellige

opgaver eller materialer. I begge tilfælde er der tale om lærerinitieret differentiering, som eleverne ikke har indflydelse på. Helenes rolle er dog mere eller mindre tilbagetrukket afhængigt af organiseringen af gruppearbejdet; arbejdes der med en ekspert, er Helenes rolle antageligvis minimal; laver hun "delehold" med plenumundervisning er hendes rolle mere fremtrædende, idet hun står i centrum for undervisningen og pga. opdelingen vil hun givet sørge for at støtte de svage og udfordre de stærke. Eleverne får medindflydelse i form af selvdifferentiering, når Helene indbygger frihed i opgaven.

#### 4.3.3.3. Differentieringens relevans og udfordringer

Helenes indstilling til differentierings berettigelse eller nødvendighed forekommer tvetydig. Hun fortæller, at hun mener, at differentiering er nødvendigt i tyskundervisningen. Samtidig siger hun dog, at heterogeniteten ikke er synderlig udpræget i hvert fald mht. grammatiske kundskaber:

Hvis de virkelig stritter i alle mulige retninger, det gør de altså ikke ret tit, men altså, hvis de gør det, så lave sådan nogle grammatikøer.

Og:

I: Du oplever ikke så ofte, at der er så stor forskel på eleverne?

Helene: Ikke som klasser som sådan. Der er altid nogle, som jo er enormt dygtige, ik? Og de kan så få [...]noget, der udfordrer dem, og så er der selvfølgelig altid nogle [...] meget tunge. Men det er tit de der [...]sædvanlige ting, der går igen.

Hendes udsagn omkring rettelser af skriftlige afleveringer taget i betragtning (jf. 4.2.1.), synes hun dog at mene, at der er individuelle forskelle netop på det grammatiske område.

Desuden forekommer hun at være mere interesseret i andre aspekter, der bidrager til elevaktivering såsom CL og anvendelsen af it (podcasts, mailvu, googledocs, facebook, moodle). Hun nævner dog, at disse aspekter også kan bidrage til differentiering, om end hun siger, at "det ikke er fordi, der er noget nyt i [...] tankegangen om differentiering". Hun betegner it, som et "hjælpemiddel til at lave noget differentiering". Hvorefter hun dog siger: "det er ikke så meget [...] en tankegang om elevdifferentiering, der ligger bag, det er mere den der med, at det er rigtig, rigtig, rigtig elevaktiverende." Dvs. differentieringen ikke står i centrum.

Helene giver desuden udtryk for, at differentiering er vanskeligt at gennemføre pga. antallet af elever i klassen, og at graden af differentiering afhænger af, hvor meget hun "har haft energi til og har haft tid til", hvilket indikerer, at hun mener, at differentiering er tidskrævende.

#### **4.3.3.4. Opsummering**

Helene synes således overvejende at betragte differentiering som niveaudifferentiering, som hovedsageligt organiseres vha. forskellige former for gruppedannelser herunder dobbeltgruppemodellen og centrum-periferi. Hun giver dog også enkelte eksempler på niveaudifferentiering, som ikke involverer alle i form af tidsdifferentiering for de hurtige og en kortere lektie til de svage. Udgangspunktet for differentieringen kan være elevernes evner indenfor grammatik eller litteraturanalyse. Udover niveaudifferentiering taler hun om kategorier som rolige vs. urolige, tryghed og køn, som dog altid kombineres med andre faktorer. På opfordring fra interviewer fortæller hun om metodedifferentiering med udgangspunkt i læringsstile gennem CL og variation; valgfrihed og dermed selvdifferentiering ift. interesser i opgaver, og differentieret støtte til koncentration ifm. gruppearbejde. Målet med differentieringen er, at alle udfordres og bliver bedre, hvilket betyder, at de ikke opnår samme niveau. Helene er til tilbageholdende i brugen af plenumundervisningen pga. aktivitetsniveauet, om end hun mener det har sin berettigelse som instrument til at opsamle og træne det at tale foran en forsamling. Læreren er den primære aktør i en stor del af dette differentieringsarbejde, idet læreren står for gruppedannelsen og forberedelsen af forskellige opgaver. Eleverne spiller dog en mere central rolle ifm. centrum-periferi-grupperne, hvor en elev agerer ekspert og hjælper de andre og ifm. selvdifferentiering.

Helenes holdning til differentierings relevans er tvetydig. På den ene side fremhæver hun nødvendigheden af at differentiere ikke mindst i forbindelse med afleveringer, samtidig mener hun dog, at forskellene ikke er så graverende, at der er behov for differentiering ift. grammatik i den resterende undervisning. Dertil kommer, at hun prioriterer andre aspekter af undervisningen såsom elevaktivering vha. CL og it højere end differentiering.

#### 4.3.4. Hans

I modsætning til de øvrige lærere, tager Hans i sin beskrivelse af differentiering udgangspunkt i begrebsparret elev- og undervisningsdifferentiering. Om elevdifferentiering siger han:

Man behandler elever forskelligt alt efter deres niveau, altså man betragter elever, sådan, hvad skal man sige, i forskellige grupper, alt efter, hvor gode, de er.... vi har de dårlige, vi har mellemgruppen, vi har de gode...

Her taler han altså om elevdifferentiering som niveaudeling af eleverne. Længere fremme i interviewet præciserer Hans sin definition:

Nogle skoler gør det at niveaupdele i tysk i 1.g, fx, fordi der er stor spredning, og det er vist nok det, der hedder elevdifferentiering.

Dvs. hans betragter elevdifferentiering som niveaudeling på tværs af klasser. Som udgangspunkt er Hans positiv over for denne udgave af elevdifferentiering, som han betegner som "fint", "super", og derudover tilføjer han, at han "slet ikke kan se noget problem med det."

Ikke desto mindre påpeger han, at det skal gøres "med omtanke", og alle skal behandles "ordentligt". Han præciserer, at det indebærer, at læreren begrundet niveauinddelingen for eleverne og forklarer, at det er for deres eget bedste. Efterfølgende karakteriserer han endvidere nogle af de risici, han mener, der er forbundet med niveaudelingen:

Men risikoen er jo også, at dem på det svageste hold for evigt vil forblive på det svageste hold, fordi de ikke oplever nogle, som er væsentligt bedre end dem selv, [...] eller der er ikke mulighed for, [...] hvis man pludselig udvikler sig voldsomt, [...] at så er der måske manglende udfordringer.

Han fremhæver altså ligesom Klafki, at manglen på forbilleder kan være problematisk, og at niveau ikke er en konstant størrelse, hvorfor eleverne ikke nødvendigvis vil være placeret korrekt på længere sigt (jf. elevdifferentierings statiske menneskesyn 2.1.2. og Klafkis problematisering af elevdifferentiering 2.1.3.2.).

Hans mener dog, at denne niveaudeling ikke udelukkende handler om, at alle får undervisning på et passende niveau, men om at fjerne de forstyrrende elever:

Helt personligt, så tror jeg faktisk, at det også rigtig mange steder har handlet om, at man isolerer de virkelig dårlige og de virkelig irriterende og de virkelig forstyrrende elementer i en gruppe, og så kan man give de andre muligheden for at udfolde sig.

Derudover plæderer Hans flere gange for, at lærere skal være eksplicite omkring niveaudelingen både i elev- og undervisningsdifferentiering, fordi "de [eleverne] kender [...] hinandens karakterer, så de er slet ikke i tvivl." Han mener, at eleverne blot "griner af det", når lærerne finder på andre betegnelser, som skal kamuflere, at der er tale om niveaudeling.

UVD beskrives af Hans som metodedifferentiering, hvor man "tilgodeser forskellige elevtyper, som måske har forskellige læringsstile." Da han sidenhen bliver bedt om at beskrive, hvad der kendetegner en differentieret undervisning, tager han udgangspunkt i Vygotskys teori om zone for nærmeste udvikling<sup>85</sup>, hvorved han tilføjer niveau til beskrivelsen af UVD:

nogle har tænkt over, hvor ens zone for nærmeste udvikling ligger og har planlagt opgaver til en, som rammer en lige præcis på det rigtige sted.

Hans tager afstand til denne differentiering. Ikke desto mindre fortæller han om, hvordan han reagerer på elevforskellene. Eksempelvis omtaler han i relation til sin egen undervisning en mere moderat UVD, der minder om selvdifferentiering (jf. 2.2.8.), hvor eleverne altså tildeles en aktiv rolle:

Forbered tre spørgsmål til den lektie, du har læst, sørg for, du selv kan svare på dem, sørg for, at de er på forskellige taksonomiske niveauer, og det vil jo differentiere automatisk, ikke? [...] Altså der differentierer eleverne selv, kan man sige. Nogle vil spørge, hvad farve er bilen? Og nogle vil spørge, hvad symboliserer den blå bil i den her tekst?

---

<sup>85</sup> Teorien om zone for nærmeste udvikling er kort beskrevet i afsnit 2.2.1.2., hvor det sættes i relation til potentialebegrebet.

Han fortæller endvidere om, hvordan han håndterer forskellene vha. variation, som han dog ikke betragter som differentiering:

Man kan evt. variere, det jeg tror mange af os gør i virkeligheden[...] snarere end at differentiere, og idet vi varierer meget, så rammer vi nok alle engang i mellem, men vi rammer nok ikke alle samtidig[...] men jeg tænker ikke, at det er differentiering.

På samme måde beretter Hans om, hvordan elevforskelle kan tilgodeses vha. CL-strukturer, som han heller ikke synes at betragte som differentiering:

I CL arbejder man med struktur, og der er fire personer i hver gruppe [...], som er heterogen, og top og bund mødes aldrig. Det er tanken, men det behøver ikke kun være fagligt, det kan også være socialkompetence [...] Men man skal bare sikre den her heterogenitet i grupperne.

Direkte adspurgt til, hvordan han danner grupper, fortæller han dog, at "det ofte er meget tilfældigt", fordi det er tidsbesparende både i forberedelsen og i undervisningssituationen. Hans påpeger endvidere, at det er vanskeligt at planlægge på forhånd, fordi det er uvist, hvem der rent faktisk møder op til undervisningen. Desuden lægger han i tilfælde af, at tyskholdet er sammensat af elever fra forskellige klasser, vægt på at blande eleverne, så de lærer hinanden at kende. Dvs. der i disse tilfælde ikke er tale om differentieringshensyn i gruppedannelsen. Om end sidstnævnte kan betragtes som tiltag for at forbedre klasserumskulturen og dermed rammebetingelserne for differentiering (jf. 2.2.7.). Generelt understreger han dog, at han normalt anvender CL-strukturerne "meget ofte".

Hans fortæller endvidere, at han udfører tidsdifferentiering, idet han tildeler de hurtige ekstra opgaver, som han understreger "meget gerne må" være udfordrende. Som det også fremgår af citatet pga. valg af modalverbum (må), der indikerer, at det er en mulighed, udføres dette dog ikke altid i praksis: "det er ikke altid, jeg gør det på den måde, men hvis jeg er særligt velforberedt". De langsomme tager han ikke videre hensyn til. På spørgsmålet til, hvad han stiller op med dem, der ikke når det, svarer han: "så nåede de dertil, hvor de nåede".



#### 4.3.4.1. Differentieringens mål

Hans er helt eksplicit omkring målet med det, som han betegner som UVD:

...[man har] det samme mål for øje, og [...] man får eleverne hen til det mål på forskellig vis, med forskellige strategier ved at klø dem på ryggen eller på maven eller bag øret alt efter, hvad deres pågældende læringsstil nu er.

Ifølge Hans er målet med UVD altså konvergens, idet alle ad forskellige veje når frem til det samme mål. Hans mener dog ikke, at dette er rimeligt og realiserbart mål. Målet med det, han betegner som elevdifferentiering, fremgår ikke så tydeligt. Men givet hans bekymringer omkring niveaudeling mener han sandsynligvis, at forskellene bibeholdes, og måske i endnu højere grad end, hvis man havde undladt at differentiere.

#### 4.3.4.2. Differentieringens rammebetingelser: Plenum

Hans er mindre begejstret for plenumundervisning, som han siger, "kan det være praktisk og godt lige at tage en hurtig opsamling", men ellers er det problematisk, at kommunikationen ofte foregår mellem læreren og enkelte elever. I bedste fald lytter de øvrige elever, men han mener, det sjældent er tilfældet, at de ikkedeltagende elever typisk sidder og laver noget helt andet og er fuldstændigt passive.

#### 4.3.4.3. Differentieringens aktører

Ovenstående beskrivelse af UVD taget i betragtning, opfatter Hans UVD som noget, der initieres og udføres af læreren: læreren skal undervise på differentierede måder for at tilgodese elevernes forskellige læringsstile; og læreren skal ramme eleverne der, hvor de er. Denne opfattelse af rollefordelingen understreges i følgende citat:

Lærerens opgave det er selvfølgelig så at regne ud, hvor de forskellige er og have designet opgaven, således at den rammer alle rigtigt, lige præcis på det sted, hvor den enkelte elev er, eller der er jo selvfølgelig nogle, der er samme sted, ik? Men ideelt set jo helt individuelt.

Af dette citat fremgår det endvidere, at UVD ideelt set er ensbetydende med individualisering. I de øvrige differentieringsformer, som han selv praktiserer, overlades en stor del af ansvaret derimod til eleverne.

#### 4.3.4.4. Differentieringens relevans og udfordringer

Hans betragter UVD med udpræget skepsis. Dette fremgår bl.a. af ovenstående beskrivelse heraf, hvor hans skepsis kommer til udtryk ved de mange overdrivelser ("rammer en lige præcis på det rigtige sted"; "lærerens opgave det er selvfølgelig så at regne ud, hvor de forskellige er, således at den rammer alle rigtigt, lige præcis"; "men ideelt set jo helt individuelt") og valget af formuleringer såsom "ved at klø dem på ryggen eller på maven eller bag øret alt efter, hvad deres pågældende læringsstil nu er" og "have designet opgaven", der gør fremstillingen karikeret.

Han understreger også udtrykkeligt, at han ikke medtænker læringsstile i sin undervisning:

I: Tænker du forskellige læringsstile ind i din undervisning?

Hans: Overhovedet ikke

I: Overhovedet ikke?

Hans: Overhovedet ikke

I: Nej og

Hans: Altså hvis du tænker på læringsstile, som jeg snakkede om i starten, at så er der nogle, der er særligt affektive, og de vil have godt af at danse det og sådan noget, nej overhovedet ikke.

I: Nej, men ikke nødvendigvis at folk får forskellige opgaver, men at du har noget af hver slags med i undervisningen?

Hans: Ja, nej det bruger jeg ikke.

Hvilket er interessant taget i betragtning, at visse aspekter af CL er inspireret af Gardners (1993) teori om de mange intelligenser (jf. 2.2.5.2.), som på sin vis minder om teorien om læringsstile.

Efter at have beskrevet hhv. elev- og undervisningsdifferentiering ytrer Hans sin skepsis endnu mere direkte: "Jeg er ikke en stor tilhænger af det [UVD], det skal jeg så også sige." Sidenhen præciserer han, at det bl.a. skyldes, at UVD er vanskeligt og krævende at praktisere:

Det er faktisk utrolig svært at lave UVD. Det er enormt krævende i forberedelsen, og det er enormt krævende i udførelsen, fordi man jo skal være flere steder samtidig, og det er rigtig svært.

Andetsteds påpeger han i overensstemmelse hermed, at differentiering vanskeliggøres af, at der er 30 elever i en klasse. Han begrundet endvidere sin skepsis med, at gymnasielærere ikke er uddannede til at håndtere denne opgave:

Det er jo ikke noget vi gymnasielærere nødvendigvis er kvalificerede til eller er uddannede til at differentiere og lave inklusion og nurse fagligt svage igennem, altså det er ikke alle, der er interesserede i det, det er ikke alle, der er stødt på et kursus i det, det er ikke alle, der mestrer det.

Lidt i modstrid hermed mener Hans dog, han er rustet til at kunne differentiere:

I: Så føler du dig rustet til at kunne differentiere?

Hans: Ja det gør jeg, i det omfang, jeg synes, det er nødvendigt, relevant osv. ja, det tror jeg, det er sikkert en selvmodsigelse, fordi jeg har aldrig tænkt over, at jeg ikke skulle være rustet til det, det er ikke noget, der er præsent, det er ikke noget, der optager mig, at jeg ikke skulle være det.

Hans italesætter altså selv selvmodsigelsen. Dette hænger sandsynligvis sammen med, at han ikke ønsker eller har nogen ambition om at udføre den ovenfor beskrevne UVD, som han umiskendeligt ikke er tilhænger af. Ikke desto mindre fremgår det af interviewet, at han erkender forskellene på eleverne i sin undervisning og forholder sig til disse på en måde, som han finder hensigtsmæssig og realistisk. Han mener dog ikke, at denne måde ville blive betragtet som UVD fra officiel side.

I lighed med dette mener Hans da også, at differentiering er nødvendig, idet "elevgruppen er blevet stadigt mere uhomogen". Han mener dog, at det er et politisk skabt behov: "Ydre omstændigheder har gjort, at differentiering er blevet nødvendigt i gymnasiet" og han tilføjer, at han ikke er tilhænger af disse ydre tiltag. Sidenhen præciserer han, at han med "ydre omstændigheder" mener den politiske målsætning om, at 95% af en ungdomsårgang skal have en ungdomsuddannelse, som han betegner som "et stort problem for den danske gymnasieskole", fordi der ikke længere er "et sted, hvor de dygtige kan være."

#### 4.3.4.5. Opsummering

Hans tager udgangspunkt i begreberne elev- og undervisningsdifferentiering. Elevdifferentiering opfatter han som niveaudeling, hvilket han overordnet set er positivt indstillet overfor, om end han også ser visse risici. UVD beskriver Hans som metodedifferentiering med udgangspunkt i læringsstile og niveaudifferentiering med udgangspunkt i Vygotskys zone for nærmeste udvikling (jf. 2.2.1.2.). Læreren tilskrives hele ansvaret for denne differentiering. Hans sidestiller UVD med individualisering, hvilket han bestemt ikke er tilhænger af, fordi det er en umulig opgave, ikke mindst fordi en gymnasielærer ikke er uddannet hertil. Hans konstaterer således et behov for UVD, men kritiserer det, som han opfatter som den officielle udlægning af begrebet, fordi den er uforenelig med virkeligheden. Denne lidt ufleksible definition af UVD hænger dog på den anden side sandsynligvis sammen med hans kritiske opfattelse af den politiske ageren på skoleområdet. Han mener, at det er problematisk, at så mange kommer på gymnasiet. Ikke desto mindre fortæller Hans, at han håndterer forskellene vha. CL, variation og åbne opgaver (selvdifferentiering). Derudover nævner han, at han undertiden laver tidsdifferentiering i form af ekstraopgaver.

#### 4.3.5. Lene

Lenes definition af UVD tager udgangspunkt i et differentieringssystem. Dette system indebærer en opdeling af eleverne på grundlag af et spørgeskema relateret til ambitionsniveau, samarbejdsevne, disciplin, tempo, grundighed, niveau og behov for hjælp. Lene siger, at det i særdeleshed handler om forskel mht. "hvad de kan, og hvad de vil". I disse grupper skal de alle arbejde med grammatikbogen, *Alles in allem* i deres egne tempi. Efter en lektion tager Lene én mappe fra hver gruppe og retter indholdet. Grupperne er fleksible i den forstand, at eleverne kan flytte gruppe, hvis de føler, det enten går for hurtigt eller langsomt i den gruppe, de befinder sig. I overgangsperioden ved et gruppeskifte kan det være nødvendigt, at Lene laver decideret individualisering, hvis eleverne skal indhente nogle øvelser. Foruden niveau indebærer denne udlægning af differentiering også tempodifferentiering; differentiering med udgangspunkt i elevernes behov for hjælp; samarbejdsevne; disciplin og motivation. I forbindelse med dette differentieringssystem påpeger Lene, at differentiering indebærer, at "man slipper klasseundervisningen".

Det fremgår hurtigt, at Lenes opfattelse af differentiering ikke er begrænset til dette system. Bl.a. tilføjer hun, at differentiering også kan tage udgangspunkt i et hensyn til de "stille" eller de "generte" elever, idet hun taler med dem om, om hun skal spørge dem, selv om de ikke har markeret (jf. 4.2.3.).

Udover differentiering i forhold til grammatik taler Lene om differentiering med udgangspunkt i "hvor gode de er til at tale tysk". Dette organiseres ved, at hun tildeler grupper spørgsmål af forskellig sværhedsgrad.

Dertil kommer, at hun mener, at differentiering kan udføres af eleverne selv (jf. selvdifferentiering 2.2.8.), idet læreren stiller opgaver, der indeholder valgfrihed. Hun giver flere eksempler på, hvordan det kan udføres i praksis:

Man siger, hvem vil gerne arbejde med det her spørgsmål, og så vil der jo være et spørgsmål, der er banalt, og et hvor man, hvor der er lidt mere svæv, og man kommer mere omkring, og så vælger eleverne jo selv, hvad de synes, der kunne være sjovest. Og så på den måde laver de også selv en differentiering.

Umiddelbart er spørgsmålene igen af forskellige sværhedsgrader ("banalt" og "svæv"), men i det valg, som eleverne skal træffe, taler Lene ikke om, at de kan vælge det, de mener, der passer til deres niveau, men om det, de synes "kunne være sjovest", hvilket snarere er relateret til motivation og interesse end til niveau. Desuden beretter hun, at hun stiller minimumskrav i forbindelse med lektiegivningen, "så eleverne eksempelvis skal lave minimum opgave 1 og 2, og så kan man vælge at lave flere". Det er således overladt til eleverne at vurdere, hvad der passer til dem.

Under de rigtige omstændigheder er Lene stor tilhænger af niveaudeling. Hun mener sågar, at længerevarende gruppearbejde bør foregå i homogene grupper, fordi det er

for surt, hvis ikke de er nogenlunde homogene og vil det samme, altså det er for kedeligt for en elev, som hele tiden er den, som skal sidde og hjælpe de andre, selvfølgelig lærer man meget ved at hjælpe de andre, og tingene kommer til at sidde bedre fast, men det er for uambitiøst.

Lene mener således ikke, at de stærkeste bliver udfordret tilstrækkeligt ved arbejde i heterogene grupper, hvor de støtter de svagere elever. Denne indstilling er i lighed med, at Lene efter interviewet gør eksplicit opmærksom på, at hun synes, der har været en tendens til at fokusere for meget på at hjælpe de svageste, når der tales differentiering. Efter et ophold i USA, hvor hendes egne børn gik i skole, og hvor der blev lagt meget vægt på, at de dygtigste også blev udfordret, har hun arbejdet målrettet med, at alle elever bliver en del af differentieringsarbejdet.

Hun mener dog, at det er vigtigt, at "eleverne selv vælger sig ind på et niveau" for at undgå, at de føler sig "placeret" eller "stemplet". Dvs. hun ligesom Klafki er opmærksom på at niveaudeling kan virke demotiverende (2.1.3.2.). Udover niveau som udgangspunkt for gruppedannelsen påpeger Lene, at hun ofte danner grupper ud fra tilfældighedsprincippet, fordi det går hurtigere.

Lene fortæller også, at hun laver tidsdifferentiering ved fx at give et nyt spørgsmål eller en anden kreativ opgave, hvis en gruppe blev hurtigere færdige. Hun mener, at det kan være problematisk at lade eleverne arbejde videre med lektien til næste gang, fordi de så ikke nødvendigvis kan huske det.

Udover niveau fortæller Lene endvidere, at hun forsøger at tage hensyn til elevernes forskellige præferencer ift. måden at arbejde på, dvs. metodedifferentiering. Dette gør hun bl.a. ved i grammatikundervisningen at gøre eleverne opmærksomme på, at de kan huske grammatiske regler på forskellig vis (læringsstrategi). I forbindelse med andre aktiviteter forsøger hun at variere. Dette eksemplificerer hun med, at teksten fx kan bearbejdes vha. rollespil andre gange vha. spørgsmål.

#### **4.3.5.1. Differentieringens mål**

I overensstemmelse med, at Lene også ønsker at udfordre de stærke, er målet med differentiering ifølge Lene da heller ikke, at alle bliver lige dygtige (konvergens), men derimod at alle bliver dygtigere:

Lene: Det [målet med differentiering] er og at gøre alle dygtigere, eller lade alle blive dygtigere, give alle mulighed for at blive dygtigere, derfra hvor de nu står,

I: Så det betyder ikke, at de nødvendigvis alle sammen kommer op på det samme niveau?

Lene: Nej, for det gør de jo ikke[...] Man fanger flere, [...] og der ligger jo en motivation i succesoplevelsen.

Her udtrykker hun, at der er en relation mellem motivation og differentiering, idet differentieringen medfører en succesoplevelse, som motiverer eleverne til at fortsætte.

#### **4.3.5.2. Differentieringens rammebetingelser: Plenum**

Lene anvender bevidst både det, som hun betegner som elev- og lærercentreret undervisning, idet hun mener disse har forskellige funktioner. Med den lærercentrerede ved man "ligesom, hvad de [eleverne] er kommet igennem", dvs. den giver læreren kontrol; mens den elevcentrerede bidrager til "motivation og en højere aktivitet".

#### **4.3.5.3. Differentieringens aktører**

Generelt er den differentiering, som Lene beskriver, planlagt på forhånd, idet der ofte er tale om gruppedannelse. Det er dog eleverne selv, der skal placere sig i grupperne. Om end hun også giver eksempler på selvdifferentiering i form af valgfrihed, hvor differentieringen blot består i, at opgaven er åben, således at eleverne selv vælger, og dermed står i centrum for differentieringen. Lignende gør sig gældende i lektien, hvor eleverne selv skal administrere friheden bestående i minimumskrav. Dette fremgår også af citatet ovenfor ang. målet med differentiering (4.3.5.1.), hvor hun med den ændrede formulering forskyder ansvaret for elevernes udvikling fra hende selv ("at gøre alle dygtigere") til også at involvere eleverne som medansvarlige ("give alle mulighed for at blive dygtigere").

#### **4.3.5.4. Differentierings relevans og udfordringer**

Lene finder differentiering i tyskundervisningen nødvendigt, og generelt er hun positivt stemt over for forskellige former for differentiering. Derudover synes hun, det kan være problematisk for læreren, "fordi det er et stort arbejde, altså det tager længere tid... fordi man skal stille flere opgaver, og sådan rent organisatorisk er der mere at holde øje med." Hun tilføjer i forbindelse med det ovenfor beskrevne differentieringssystem, at

individualiseringen i overgangsfaserne blot kan være noget kortvarigt, "fordi det er for stort et arbejde". I forhold til differentieringssystemet påpeger hun desuden, at "hvis man først er begyndt at differentiere, kan det være svært at komme tilbage igen", fordi eleverne ikke arbejder med det samme og heller ikke lærer det samme (jf. måldimensionen: der opnås ikke konvergens, tværtimod).

Til trods for at Lene betragter differentiering som værende vigtigt, har hun ikke prioriteret at deltage i kurser om differentiering, fordi hun ikke mener, hun har lært noget nyt, når hun er stødt på artikler om emnet.

Efter interviewet fortæller Lene endvidere, at hun har ændret holdning til, at "der efterhånden kommer så mange på gymnasiet". Hun mener, det er problematisk, fordi "nogle elever føler sig for pressede, de får ikke nok ud af det, de har ingen glæde ved det." Dvs. det handler om elevernes ve og vel. Hun klager ikke over forskelligheden.

#### **4.3.5.5. Opsummering**

Lene taler hovedsageligt om niveaudifferentiering kombineret med andre faktorer såsom ambitioner, samarbejdsevne, disciplin, tempo, grundighed og behov for hjælp. Differentieringen kan tage udgangspunkt i grammatik eller evne til at tale. Differentieringen organiseres ofte ved gruppedannelser, hvor hun foretrækker homogene grupper, fordi hun mener, at de stærke ellers negligeres. I lektionen differentierer hun vha. minimumskrav. Tidsproblematikken løser hun ved at tildele ekstraopgaver til dem, der bliver hurtigt færdige. De langsomme omtaler hun ikke, hvilket er i overensstemmelse med, at hun har øget fokus på de stærke. Udover niveau taler hun også om differentiering i form af aftaler med stille hhv. generte elever. Lene nævner endvidere metodedifferentiering i form af læringsstile, som indgår i undervisningen gennem variation.

Målet med differentiering er ifølge Lene, at elevernes potentiale udnyttes, hvilket betyder, at forskellene eleverne imellem bibeholdes. Hun mener endvidere, at differentiering er nødvendigt, fordi det er motivationsskabende, idet eleverne får succesoplevelser, når de arbejder på et tilpasset niveau.



Differentiering er ifølge Lene nødvendigt, men krævende – i særdeleshed visse former for differentiering. Hun nævner i den forbindelse det politiske aspekt og påpeger, at hun mener, at mere differentiering på skolesystemniveau ville være gavnlig for eleverne, fordi visse elever ikke får succesoplevelser i gymnasieskolen.

#### 4.3.6. Malene

Malenes definition af differentiering, tager udgangspunkt i niveaudeling:

Så tænker jeg niveauopdeling af elever på den måde, at man møder de enkelte elever, der hvor de er, at man prøver at finde ud af, [...] hvor deres nærmeste zone for læring [er], altså hvordan kan de flytte sig til den næste zone, hvor skal jeg ramme dem for at flytte dem.

Malene fortæller flere gange, at hun tænker niveaudifferentiering, som en: ”treddeling, altså den svageste gruppe, en mellemgruppe og en øvre gruppe“. Endvidere betoner hun eksplicit, at niveaudifferentiering indebærer et hensyn til såvel de svageste som de stærkeste.

Malene har desuden forskellige opfattelser af, hvordan niveaudifferentiering kan praktiseres: det kan handle om ”forskellige spørgsmål” i plenumdiskussioner og det kan bestå i forskellige opgaver, hvor de stærkeste tildeles ”mere krævende opgaver”. Dette forekommer også i lektionen, men hun understreger, at ”det hører til sjældenhederne”. Niveaudifferentiering kan desuden bestå i gruppedannelse. Her handler det om: ”hvordan de stærke kan blive udfordret, og hvordan de svageste kan få hjælp”. Dette indebærer, at hun til tider danner niveaumæssigt homogene grupper, mens hun andre gange laver heterogene grupper for at give de svage elever støtte. Dvs. eleverne bliver aktive i differentieringsarbejdet, idet de stærke er ansvarlige for at støtte de svage. Sidstnævnte er tilfældet i forbindelse med CL. Malene bringer selv CL på tale, da hun fortæller om sin tilgang til undervisning. Direkte adspurgt bekræfter hun, at hun mener, der er en sammenhæng mellem CL og differentiering:

Det ligger i CL, at de [eleverne] er på forskellige niveauer, så det er en naturlig, altså udgang af det [CL], og jeg tror, også det er, derfor jeg synes, det fungerer så fedt.

Hun anvender dog aldrig ”den der nærmest religiøse måde med at sætte dem: en stærk, en mellem overfor en svag“. Derudover har Malene øje for forskellige aspekter af tyskundervisningen, når hun laver niveaudifferentiering: den ”kører på forskellige ting, altså at man kan være helt vildt dygtig til grammatik fx, men at bede dem om at læse mellem linjerne i en tekst, der fatter de ingenting”.

Malene er tilhænger af niveaudeling af eleverne på skoleformniveau (jf. afsnit 2.1.3.2.). I observationsperioden var Malene og en kollega på gymnasiet i gang med et niveaudifferentieringsprojekt, hvor de havde lagt to 1.g.-klasser sammen, hvorefter de havde inddelt eleverne på tre niveauer. Til trods herfor problematiserer Malene også niveaudeling:

Jeg har tit den der angst for at gøre nogle kede af det, eller at nogle skal føle sig udstillet, [...] Så derfor så prøver jeg altid på at pakke det lidt ind, altså medmindre jeg har dem foran mig og kan snakke med dem om, hvorfor vi gør, som vi gør.

Malene mener altså, at niveaudeling under de rigtige omstændigheder er positivt. Udover niveau som udgangspunkt for grupperdannelsen nævner Malene grupperdanneelse ud fra tilfældighedsprincippet. I tilfælde af, at eleverne kommer fra forskellige klasser, lægger hun vægt på, at eleverne blandes for at sikre, at de lærer hinanden at kende, hvorved der ifølge Malene, bliver en bedre atmosfære, hvilket også kan betragtes som en forbedring af rammebetingelserne for differentiering (jf. 2.2.7.).

Desuden giver Malene udtryk for, at hun ikke er tilhænger af individualisering, som hun betegner som elevdifferentiering, fordi det pga. antallet af elever i klasserne ikke er praktisk muligt.

Malene forsøger at tage højde for forskelle i arbejdstempo (tidsdifferentiering), men påpeger, at det langt fra altid lykkes hende. Hun fortæller bl.a., at hun til disse situationer har købt nogle tyske spil, som hun dog typisk glemmer.

Malene medtænker endvidere metodedifferentiering med udgangspunkt i de forskellige elevtyper i sin undervisning:

Jeg synes det er vigtigt, [...] at man rammer flere forskellige elevtyper, [...] jeg prøver at bygge nogle forskellige sekvenser op i løbet af en time...

Heraf fremgår det, at Malene betragter variation som en form for differentiering, da hun beskriver, hvordan de forskellige elevtyper tilgodeses ved, at der varieres mellem forskellige aktiviteter. Der er altså ikke nødvendigvis tale om parallelle aktiviteter, hvor de forskellige elevtyper tilgodeses samtidig.

Malene giver desuden et eksempel på differentiering af mere emotionel karakter. En henvendte sig pga. nervøsitet i forbindelse med fremlæggelser. Malene lod eleven fremlægge for hende og/eller en mindre gruppe.

#### **4.3.6.1. Differentieringens mål**

Både niveau- og metodedifferentiering indgår i Malenes beskrivelse af målet med differentiering, der indeholder flere elementer, som umiddelbart kan forekomme selvmodsigende:

Når man går ind og ser på læreplanen, så er der jo de der forskellige mål, de [eleverne] skal nå, og det er jo de samme, men man kan ikke forvente, at de alle sammen når det samme, hvis ikke man differentierer[...] derfor synes jeg det er afsindig vigtigt, at man tænker i, at [...] de faglige mål kan nås på mange måder, og at man ikke altså man bliver virkelig nødt til at tænke i de der udviklingszoner[...] Så det er ikke, fordi jeg er blind og tænker, hvis bare man undervisningsdifferentierer, så bliver alle lige gode, det gør de helt sikkert ikke.

Malene siger altså på den ene side, at alle skal nå de samme mål, og at dette udelukkende er muligt, hvis måden, hvorpå disse mål opnås, differentieres. Ud fra dette ræsonnement er målet ensbetydende med konvergens: eleverne opnår de samme mål ad forskellige veje, dvs. ved metodedifferentiering. Derefter tilføjer hun dog behovet for differentiering med udgangspunkt i de forskellige udviklingszoner og dermed behovet for niveaudifferentiering. I den forbindelse påpeger hun, at eleverne ikke bliver lige gode. Desuden er hun som tidligere nævnt tilhænger af niveaudeling, hvor eleverne arbejder med forskellige mål. Malenes pointe synes således at være, at der er behov for såvel niveau- som metodedifferentiering for, at alle kan blive så dygtige som muligt, men at dette ikke betyder, at forskellene udviskes.

#### **4.3.6.2. Differentieringens aktører**

Det indledende citat taget i betragtning, synes Malene at tilskrive læreren en central rolle i differentieringsarbejdet: læreren skal finde elevernes nærmeste zone for udvikling (jf. 2.2.1.2.), og læreren skal ramme elevernes niveau. Sidenhen fremgår det dog, at Malene mener, at eleverne ligeledes bærer en del af ansvaret for differentieringen:

Jeg pådutter dem det ikke, jeg giver dem muligheden for at lære mere og vide mere, men det er ikke noget, jeg kræver af dem, altså de kan også vælge at sige, det gider jeg ikke, jeg er dygtig nok til tysk i forvejen, det er ikke der, jeg gider lægge min tid.

Eksemplet med eleven, der henvender sig pga. nervøsitetsproblemer ifm. fremlæggelser, illustrerer yderligere, at Malene mener, at differentieringen kan udgå fra eleverne selv.

#### **4.3.6.3. Differentierings relevans og udfordringer**

Som det allerede fremgik af ovenstående beskrivelse af Malenes opfattelse af differentiering, mener hun, at differentiering er nødvendigt pga. niveauforskelle, og fordi eleverne lærer på forskellige måder. Endvidere påpeger hun elevernes forskellighed fra grundskolen, som skyldes, at deres lærere har lagt vægt på forskellige aspekter af tyskundervisningen. Konkret mener hun, at der er nogle, der har lagt vægt på kommunikationsevne uden at beagte grammatisk korrekthed, mens andre udelukkende har fokuseret på grammatik. Malene understreger dog, at det, uanset hvilket fokus de har haft, er vigtigt via differentieringsarbejdet at anerkende, at eleverne kan "en masse, når de kommer fra folkeskolen".

Derudover pointerer Malene flere gange, at "differentiering altid har noget med tid at gøre, [...] altså det er så tidskrævende." I den forbindelse understreger hun ledelsens og politikernes ansvar. Disse instanser er ansvarlige for at skabe rammebetingelser, der muliggør differentiering:

Hvis ledelsen forventer UVD, så bliver man også nødt til at anerkende, at det er et stort arbejde.

Det er jo vigtigt, når man arbejder med UVD, at man fx ikke fra ministeriets hold kan lave en skrivelse ud om, nu skal der foregå mere UVD[...] hvis man samtidig sidder og skærer på forberedelsesfaktor osv., så begynder tingene ikke at hænge sammen mere.

Malene opfatter det dog ikke, som om der på nuværende tidspunkt er et krav om differentiering (jf. 4.1.2.):

Sådan som det er nu, så kan jeg jo vælge det fra, altså jeg kan sige okay det er det, der fungerer bedst, men nu bliver det altså bare lige en rugbrødstime, hvor alle laver det her, men hvis det bliver et krav, så skal man også have tid til det.

Afslutningsvist skal det nævnes, at Malene ikke mener, at det er hendes uddannelse, der har rustet hende til at differentiere. Derimod er det hendes familiære baggrund, der har været afgørende, fordi hendes forældre begge var folkeskolelærere, og hendes far var ”den kæmpe store guru inden for tysk i forhold til den kommunikative kompetence i 1970erne og 1980erne. Han var landets yngste fagkonsulent også i tysk, og har været med til at udvikle læreplanen jo osv. for folkeskolen, og det vil sige, at jeg er opvokset i det der miljø”. Hun mener i øvrigt ikke blot, det har manglet i uddannelsen, men at der også har været en anden tradition i gymnasieskolen:

Altså hvis jeg skulle følge [...] det jeg har fået ind med modermælken, og som virkede så naturligt for mig, så bliver jeg nødt til selv at køre videre i det spor, altså og tage og finde ud af, jamen hvordan møder man så den enkelte elev, og der synes jeg, at jeg har mødt en mur i gymnasiet af ”hvad snakker du om?” Altså som en af mine kolleger sagde: ”Malene, du skal ikke underholde, du skal undervise.”

Det forekommer nærmest at være ildeset at have øje for differentiering og læringsstile i det traditionelle gymnasium.

#### **4.3.6.4. Opsummering**

Malene tænker overordnet på metode- og niveaudifferentiering. Methodedifferentieringen, som hun sætter i relation til læringsstile, kommer i hendes undervisning hovedsageligt til udtryk i form af variation. Derimod fortæller hun om mange forskellige måder at organisere niveaudifferentieringen på. Den kan bestå i forskellige spørgsmål i plenumdiskussioner; tildeling af opgaver af forskellig sværhedsgrad; i arbejdet med CL og i dannelsen af homogene eller heterogene grupper. Hun er tilhænger af niveaudeling på skoleniveau, om end hun mener, at dette kan være forbundet med visse farer. Malene italesætter også niveaudifferentiering ifm. tidsproblematikken, som optimalt set består i tildelingen af en ekstra opgave. Hun

påpeger endvidere, at niveaudifferentieringen kan tage udgangspunkt i grammatik eller tekstanalyse, og at det ikke nødvendigvis er de samme elever, der er dygtige til begge dele. Hun tænker ofte niveaudifferentiering som en tredeling med de svage, midtergruppen og de stærke, og hun understreger vigtigheden af hensyntagen til såvel de svage, som de stærke. Malene sætter ikke lighedstegn mellem differentiering og individualisering, som hun mener er praktisk umuligt at gennemføre. Derudover giver Malene et eksempel et individuelt behov for hjælp til at overkomme fremlæggelesangst, dvs. differentiering af mere emotionel karakter.

Differentieringen kan ifølge Malene være initieret af såvel eleverne som af læreren. I det de fleste af de anførte eksempler på differentiering, har læreren dog det overordnede ansvar. Men hun understreger, at det kræver, at eleverne er indstillede på at gøre en indsats og tage ansvar, og at hun er åben overfor elevernes initiativ jf. eksemplet mht. nervøsitet. Ifølge Malene er såvel metode- som niveaudifferentiering nødvendigt, for at elevernes potentiale udnyttes. Målet med differentieringen er, at alle bliver bedre, hvilket også betyder, at forskellene og dermed også behovet for differentiering vil vedblive at eksistere. Malene påpeger, at forudsætningerne for, at gymnasielærere kan differentiere, kunne være betydeligt bedre eksempelvis ved tildeling af mere forberedelsestid; ved at uddanne lærerene heri; og ved at skabe en kultur på gymnasiet, hvor differentiering, og hvad dertil hører anerkendes.

#### **4.3.7. Liam**

Liams første indskydelse ift. differentiering er niveaudeling i to grupper. Denne differentiering kan være med udgangspunkt i enten grammatik eller tekstlæsning. Niveaudifferentieringen består i at "målrette nogle spørgsmål eller nogle opgaver til de to målgrupper." Liam fortæller, at han af og til udfører niveaudifferentiering i lektien:

Jeg kan godt finde på at give, to forskellige tekster i to forskellige sværhedsgrader, oftest har de samme tekst for, og så får de forskellige opgaver til dem.

Liam er generelt positiv over for niveaudeling, som han betragter som nødvendig pga. de "kæmpe store forskelle fra top til bund". Samtidig problematiserer han det dog også. To

gange pointerer han, at der er en vis fare for, at eleverne føler sig "stemplet", hvorfor han mener, at "det virkelig er en opgave at sige, vi differentierer, fordi så kan alle lære så meget som muligt, vi differentierer ikke, fordi vi skal ud med dem, som ikke kan så meget."

Niveaudifferentieringen kan dog også bestå i differentiering ifm. tidsproblematikken, Han fortæller, at han reagerer ved at kigge på det arbejde, eleverne har lavet, og at der i den forbindelse er to scenarier:

Dem, der bliver hurtigt færdige, der kigger jeg på det, de har lavet, og så ser jeg lynhurtigt, om den er fyldt med fejl, prøv at se alle de her verber her, de er bøjet forkert, prøv at se du bliver nødt til at identificere verberne, og så må du bøje dem efter person, efter subjektet ... og så er eleven i gang igen, det andet scenarie er, at det ser rigtigt ud, det ser flot ud, jeg synes, du skulle gå videre til den her, den er en tak sværere.

Det vil sige, at Liam finder en opgave, som er på et passende niveau og dermed udfordrer eleven, uanset om eleven bliver hurtigt færdig, fordi vedkommende har besvaret opgaven utilfredsstillende, eller fordi eleven har besvaret opgaven korrekt. Han udtaler sig ikke, om håndteringen af elever, der ikke når at blive færdige.

Foruden niveaudifferentiering nævner Liam muligheden for kønsdifferentiering, som han dog ikke mener er relevant. Ikke desto mindre konstaterer han, at piger og drenge "skal tages på nogle bestemte måder", hvorved han alligevel fastslår en forskel på kønnene, som har relevans for undervisningen. Desuden har han en forventning om, at drenge er dovne, mens piger er flittige. Denne stereotypisering er dog blevet udfordret i den observerede klasse: "Jeg oplever faktisk, at i 1.b der arbejder drengene rigtig godt [...] det er den omvendte situation, [...] der er en gruppe piger, der er dovne og ikke laver noget." Sidenhen nævnes en anden kønsstereotyp, idet han flere gange fortæller om sit differentieringsarbejde med den "stille pige" og den "korrekte pige", som ikke tør tale foran den resterende klasse (4.2.11.4.).

I forbindelse med begreberne elev- og undervisningsdifferentiering bringer Liam metodedifferentiering, der tager udgangspunkt i læringsstile, på tale. Han betegner dette som elevdifferentiering:

Elevdifferentiering, [...] at man tager udgangspunkt i den enkelte elev, ikke kun tager udgangspunkt i de faglige forskelle, men selvfølgelig også hvilken måde lærer eleverne bedst på, der er nogle, der er auditive, der er nogle, der er visuelle, og der er nogle, der godt kan lide at drøne rundt og bevæge sig.

Liam giver i den forbindelse eksempler på, at han har indarbejdet bevægelse i undervisningen. Det fremgår af hans beskrivelse, at han inkorporerer metodedifferentiering i form af læringsstile gennem variation, da eleverne i disse eksempler aldrig arbejder samtidigt med forskellige læringsstile (jf. asynkron differentiering (2.2.8.)).

Direkte adspurgt giver Liam endvidere eksempler på interessedifferentiering, hvor han har ladet eleverne vælge et emne, som de interesserer sig for, som er relateret til tysk og Tyskland (selvdifferentiering i henhold til interesse).

Udover den i indledningen beskrevne dannelse af homogene grupper med udgangspunkt i niveau, fortæller Liam, at han undertiden danner heterogene grupper, hvor der i hver gruppe skal være en "motor", "og så skal der være nogle, der har glæde af, at der er nogle, der driver det fremad". I den forbindelse påpeger han endvidere, at motivation kan være mere afgørende end niveau. Derudover nævner han tilfældighedsprincippet og selvvalgte grupper, som begge er tidsbesparende for læreren i forberedelsesøjemed.

#### **4.3.7.1. Differentieringens mål**

Målet med differentiering er ifølge Liam at højne niveauet for både "bunden" og "toppen", hvilket vil sige, at han ikke ser konvergens som det overordnede mål med differentiering. I overensstemmelse hermed mener han heller ikke, at behovet for differentiering bliver mindre efter 1.g.

#### **4.3.7.2. Differentieringens rammer: Plenum**

Liam favoriserer elevcentreret undervisning frem for plenum, fordi der derved er flere, der taler tysk. Han mener dog, at plenum har en vigtig funktion ift. opsamling, og at



eleverne ofte deltager i højere grad, hvis de først har haft mulighed for at forberede sig i grupper.

#### 4.3.7.3. Differentieringens aktører

Læreren er ofte aktøren i den af Liam beskrevne differentiering. Han mener da også, at differentiering såsom niveaudeling nødvendigvis skal planlægges på forhånd, mens andre differentieringstiltag kan laves spontant i undervisningen. Her nævner han konkret differentiering ifm. grammatikøvelser i *Alles in allem*, hvor ”opgaverne bliver sværere og sværere”. I forbindelse med selvdifferentieringen i henhold til interesser overgår initiativet dog til eleven.

#### 4.3.7.4. Differentierings relevans og udfordringer

Liam mener, at differentiering er nødvendigt ”især” i tyskundervisningen pga. de ”kæmpe store forskelle fra top til bund”. Årsagen til, at elevforskellene er mere udprægede i tyskundervisningen end i andre fag, er ifølge Liam, at eleverne har modtaget undervisning af forskellig kvalitet i folkeskolen. Han er af den overbevisning, at der er flere tysklærere, der ikke har haft tysk som linjefag.

Han mener desuden, at de svage kan være så svage, at de er vanskelige at inkludere i undervisningen, selv vis der differentieres. I overensstemmelse hermed mener Liam da heller ikke, at det er alle, som er gymnasieegnede, hvilket betyder, at de lider ”nederlag, på nederlag, på nederlag, plus at det koster penge at fejlanbringe folk.” Liam opfatter det således som en systemfejl, at forskellene er så udprægede.

Liam føler han sig ”rustet til at niveaudifferentiere”, om end han også ”føler [...], at [han] altid [ville] have godt af nogle inputs.” Endvidere mener han, at der er grænser for, i hvor høj grad der kan differentieres, fordi eleverne ”har en slags pensum”. Dvs. der ifølge Liam er ydre barrierer, der er til hinder for differentieringen.

#### 4.3.7.5. Opsummering

Liams opfattelse af differentiering tager således hovedsageligt udgangspunkt i niveaudifferentiering, hvor han differentierer indholdet i henhold til elevernes niveau

inden for grammatik eller tekstlæsning ved enten at stille forskellige spørgsmål hhv. opgaver eller tildele forskellige tekster. Denne niveaudifferentiering kan resultere i dannelsen af enten homogene eller heterogene grupper. Liam mener, at motivation kan være mere afgørende end niveau. Han fortæller endvidere om niveaudifferentiering i forbindelse med tidsproblematikken, hvor han tildeler eleverne en udfordrende opgave afhængigt af, hvordan de har løst opgaven. Liam problematiserer niveaudelingen, om end han mener, det kan løses ved at tale med eleverne om årsagen hertil. Derudover nævner han muligheden for interesse- og køns- og metodedifferentiering i henhold til læringsstile. Interessedifferentieringen omsættes vha. selvdifferentiering, idet eleverne får lov at vælge et emne. Metodedifferentieringen – som han betegner som elevdifferentiering – består i, at han varierer undervisningen. Liam mener umiddelbart, at kønsdifferentiering er irrelevant, men giver samtidig eksempler på, at køn spiller en relevant rolle: 1) den stille/generte pige og 2) dovne drenge. Målet med differentiering er ifølge Liam, at alle bliver bedre, hvilket vil sige, at forskellene bibeholdes. Læreren indtager en central rolle i planlægningen i størstedelen af den differentiering, som Liam beskriver. Liam mener i den grad, at der er behov for UVD – i særdeleshed i tyskundervisningen, hvor forskellene undertiden er så store, at de er vanskelige at overkomme. Årsagen hertil er, at systemet ikke fungerer. På den ene side er undervisningen i grundskolen af svingende kvalitet, på den anden side kommer der for mange på gymnasiet.

#### **4.3.8. Sammenligning og konklusion**

I dette afsnit opsummeres lærernes kognition ift. differentiering på tværs af casene. For at bevare overblikket og tydeliggøre sammenhængen eller mangel på samme mellem teori, lærernes praksis og kognition er afsnittet underinddelt i de mest centrale emner, der indgår både i ovenstående, men også i afsnittet om lærernes praksis (jf. 4.2.) og teoriafsnittet (2.2.): Niveaudifferentiering (4.3.8.1.); gruppedannelse (herunder niveaudeling) (4.3.8.2.); selvdifferentiering (4.3.8.3.); støtte (4.3.8.4.); køn (4.3.8.5.); variation, CL og metodedifferentiering (4.3.8.6.); individualisering (4.3.8.7.); tidsproblematikken (4.3.8.8.); plenum (4.3.8.9.); mål (4.3.8.10.); aktører (4.3.8.11.) og udfordringer og relevans (4.3.8.12.), hvorefter det hele opsummeres i en tabellarisk oversigt (4.3.8.13).

#### **4.3.8.1. Niveaudifferentiering**

Niveaudifferentiering er mest dominerende i lærernes bevidsthed omkring differentiering. De udtaler alle, at de udfører niveaudifferentiering ifm. afleveringer (jf. 4.2.1.) og den mundtlige kommunikation med eleverne (4.2.2.). Med undtagelse af Mette beretter alle lærere, at de undertiden laver niveaudifferentiering i lektien. Der er desuden enighed om, at differentieringen skal gøre sig gældende for både de stærke og de svage. Lene og Malene påpeger dog begge, at de først senere i deres undervisningskarriere pga. private erfaringer er blevet opmærksomme herpå. Lykke er af den opfattelse, at det er lettere at udfordre de stærke vha. en ekstraopgave, end det er at tage hensyn til de svage og give dem tid og rum. Til trods for at Mette mener, at differentiering med udgangspunkt i både de stærke og de svage er afgørende for motivation, påpeger hun, at hun prioriterer de svage i begyndelsen. Helene, Lene, Malene og Liam taler endvidere om, at niveaudifferentieringen kan tage udgangspunkt i grammatiske eller tale evner hhv. tekstanalyse. Lykke og Helene tilføjer læsefærdighed, idet de taler om muligheden for en mindre læselektie hhv. en lettere passage til de svageste. Derudover taler lærerne om forskellige måder at organisere, udføre og kombinere denne niveaudifferentiering på. Dette vil fremgå af nedenstående.

#### **4.3.8.2. Gruppedannelse**

Lene, Hans, Malene og Liam danner ofte grupper ud fra tilfældighedsprincippet, fordi det både i forberedelsen og undervisningssituationen er tidsbesparende. Hans og Malene nævner begge, at de på tyskhold, der er sammensat af elever fra forskellige klasser, lægger vægt på, at eleverne blandes for at sikre, at de lærer hinanden at kende, hvorved der skabes tryghed. I disse situationer tages der ikke hensyn til elevernes forskellige behov, og der er således ikke tale om differentiering. Sidstnævnte kan dog siges, at skabe nogle rammer hhv. en klasserumskultur, som er fordelagtig for differentieringsarbejdet (jf. 2.2.7.). Mette og Helene danner begge grupper med udgangspunkt i køn, som de mener korrelerer med koncentration hhv. tryghed/niveau. Mette taler i den forbindelse både om muligheden for at danne homogene og heterogene grupper. Lykke lader i modsætning til de øvrige lærere oftest eleverne danne grupperne selv. Lykke, Helene og Mette omtaler

dobbeltgruppemodellen, som for dem ikke blot anvendes direkte til differentiering, men også til at opnå et kendskab til eleverne.

Derudover taler samtlige lærere om gruppedannelse med udgangspunkt i niveau. Overordnet skelner de mellem to varianter. I den ene variant dannes grupper efter et heterogenitetsprincip, hvor stærke og svage blandes. I den forbindelse nævner Hans og Malene CL-princippet for gruppedannelse. Mette fremhæver, at denne form for gruppedannelse kan være problematisk, fordi de dygtige hhv. aktive elever med tiden bliver trætte af at skulle påtage sig ansvaret. I den anden variant er der tale om niveaudeling, hvor der ønskes homogenitet. De stærke er ofte "selvkørende" (Mette 26.11.2013), mens de svage støttes af læreren og/eller arbejder med lettere materiale. Flere af lærerne udtrykker større eller mindre forbehold ift. niveaudeling i homogene grupper. Lene mener, at niveaudeling er nødvendigt for at bevare motivationen, men ligesom Mette lægger hun meget vægt på, at eleverne selv skal vælge gruppe. Hans problematiserer manglen på forbilleder for de svage samt det statiske udviklingssyn, mens Malene og Lykke fremhæver et problem ift. elevernes følelser. Mens Malene mener, at dette kan løses gennem samtale med eleverne, er Lykke mere tilbageholdende. Samtidig viser Lykke, Malene og Hans dog interesse for niveaudeling på skolesystemniveau.

#### **4.3.8.3. Selvdifferentiering**

Med undtagelse af Malene beskriver alle en form for selvdifferentiering. Mens det hos Helene, Hans og Liam forekommer at være en tilfældighed, at de berører emnet i en enkelt sammenhæng i interviewforløbet, er det et gennemgående emne hos Mette og Lykke. Det forekommer at være et bevidst og integreret differentieringskoncept, som består i opgavernes og lærernes åbenhed over for eleverne.

#### **4.3.8.4. Støtte**

Mette omtaler "lærerhjælp" direkte og beskriver både en differentiering af støtte, hvor hun spiller en aktiv rolle (opdragende, individuelle møder, kønsdifferentiering i form af homogene grupper) og en, hvor hendes rolle består i at danne grupper, hvori eleverne støttes (kønsdifferentiering i form af heterogene grupper). Sidstnævnte beskrives

ligeledes af Lykke, Helene, Malene og Hans, der beretter, at de støtter eleverne gennem dannelsen af heterogene grupper. Lykke fortæller endvidere, at hun opfordrer en elev til at søge støtte i studiecafeen.

#### **4.3.8.5. Køn**

Som allerede nævnt differentierer Helene og Mette i henhold til køn ved med udgangspunkt heri at danne grupper. Køn er dog kombineret med en anden kategori, som bygger på en antagelse om, hvordan kønnene er. Liam mener ikke, det er meningsfuldt at danne grupper på grundlag af køn. Han beskriver dog nogle stereotype forestillinger om "stille" hhv. "generte" piger og "dovne" drenge, som han tager særegne hensyn til. Spørgsmålet er om disse antagelser er korrekte, eller om der muligvis snarere er tale om en stereotyp.

#### **4.3.8.6. Variation, CL og metodedifferentiering**

Samtlige lærere fortæller om metodedifferentiering med udgangspunkt i læringsstile. Med undtagelse af Hans, som er nærmest spottende i sin beskrivelse heraf, fortæller lærerne, at metodedifferentiering inkorporeres i form af variation herunder ved brugen af CL. Hans nævner dog også, at han håndterer forskellene ved at anvende netop CL og variation, men at han ikke betragter det som UVD. Det er hans teori, at de fleste variere frem for at differentiere. Metodedifferentieringen indgår endvidere i Mette og Lykkes ovenfor nævnte selvdifferentieringskoncept, idet åbenheden ikke mindst gælder metodevalg.

#### **4.3.8.7. Individualisering**

Af interviewene med Hans, Lykke og Malene fremgår det, at de finder individualisering urealiserbart. I modsætning til Lykke og Malene sætter Hans lighedstegn mellem individualisering og UVD; idet han betragter individualisering som den mest veludførte form for differentiering. Malene forsøger at adskille UVD og individualisering (af hende betegnet som elevdifferentiering), men har svært ved trække en skarp linje. I deres beretninger om, hvordan de retter og giver feedback på afleveringer, beskriver de alle en form for individualisering (jf. 4.2.1.). Endvidere kan Mettes individuelt tilrettelagte forløb for en enkelt elev opfattes som individualisering.

#### **4.3.8.8. Tidsproblematikken**

Alle lærerne proklamerer at have en intention om at ville tildele elever, der bliver hurtigt færdige, en ekstraopgave. De fleste understreger også, at denne bør være udfordrende. Lykke udtrykker dog forbehold overfor fremgangsmåden i 1.g. pga. frygten for, at det for nogle elever kan forekomme at være en straf og dermed virke demotiverende. Med undtagelse af Liam og Lene, som beretter spontant at frembringe en relevant opgave til eleverne med udgangspunkt i elevernes arbejde, påpeger lærerne, at de ikke altid formår at efterleve denne intention.

#### **4.3.8.9. Plenum**

Lærerne er alle opmærksomme på den passivitet, der er forbundet med plenumundervisning, hvorfor der også er bred enighed om, at denne organisationsform bør begrænses. De mener dog alle, at opsamling i plenum af forskellige årsager kan være fordelagtigt. Mette mener, det er et elevbehov, er fællesskabsskabende, og at det kan virke inspirerende. Lykke fremhæver, at det er positivt, at alle herunder frem for alt de langsomme får svar. Desuden påpeger Helene, at plenumundervisning er meningsfuldt, fordi eleverne får trænet at tale tysk foran en forsamling, og fordi hun har behov for det som grundlag for karaktergivning. Lene adskiller sig fra de øvrige, idet hun generelt er mere positiv overfor denne organisationsform, fordi hun oplever, at det giver kontrol ift. at sikre sig, hvilke informationer eleverne har fået.

#### **4.3.8.10. Differentieringens mål**

Hans, Lykke og Malene italesætter alle den teoretiske mulighed, at metodedifferentiering medfører konvergens, idet eleverne ad forskellige veje fører til samme mål. De anser dog i overensstemmelse med Klafki (jf. 2.2.3.) dette mål for utopisk. Om end Lykke og Malene i modsætning til Hans synes at mene, at metodedifferentieringen i nogen grad kan have en effekt, således at hvis der udføres metodedifferentiering, vil eleverne opnå mere, end hvis man havde undladt denne form for differentiering.

Derudover er der enighed om, at målet med differentiering er, at alle bliver bedre hhv., at alle bliver så gode som muligt, hvilket vil sige, at forskellene og dermed også behovet for

differentiering bibeholdes. Mette adskiller sig dog fra de øvrige, idet hun har øget fokus på de svageste i begyndelsen, hvorved elevernes niveau alt andet lige må nærme sig hinanden, hendes mål med denne indledende differentiering er således delvis konvergens. Derudover fremhæver Mette og Lene eksplicit motivation som et resultat af og begrundelse for differentiering.

#### **4.3.8.11. Differentieringens aktører**

Lærerne beskriver forskellige aktører og ansvarshavende i differentieringsarbejdet. For det første taler de om en på forhånd planlagt differentiering, hvor læreren har taget bevidst stilling til elevforskelle og planlagt undervisningen herefter (makrotilpasning). Her indtager læreren en centralrolle, og det er tidskrævende i forberedelsen. For det andet taler de om en differentiering, hvor læreren indtager en mere tilbagetrukket rolle. I overensstemmelse hermed tildeles eleverne et større ansvar, idet de selv træffer nogle valg, inden for en mere eller mindre fast ramme. Denne differentiering er ligeledes planlagt på forhånd, idet læreren i sin planlægning har lavet en åben opgaveformulering eller opstillet forskellige valgmuligheder. For det tredje beskriver i særdeles Lykke og Mette en form for differentiering, som opstår spontant i undervisningen i interaktionen med eleverne (mikrotilpasning). Hans adskiller sig fra de andre, idet han synes at opfatte førstnævnte som den eneste mulige lærerrolle i det, han betegner som den officielle udlægning af princippet UVD. I de eksempler han giver på, hvordan han i praksis håndterer elevforskellene (selvdifferentiering, variation og CL), beskriver han dog den anden og/eller tredje variant.

#### **4.3.8.12. Differentieringens relevans og udfordringer**

Lærerne synes alle, at differentiering er nødvendigt, fordi de har ca. 30 elever med forskellige behov. Men netop pga. antallet af elever er der enighed om, at det er tidskrævende og vanskeligt. Malene og Liam påpeger her, at disse forskelle har deres oprindelse i grundskolen. Mens Liam er skeptisk over tyskundervisningens kvalitet, mener Malene blot, at de forskellige lærere i grundskolen har haft fokus på forskellige ting. Hun understreger dog vigtigheden af at anerkende, at eleverne har lært noget. Til trods for anerkendelsen af behovet for differentiering prioriterer Mette, Lene, Helene og

Hans andre didaktiske aspekter højere, fordi de har tilstrækkeligt kendskab til princippet og udfører det i det omfang, de finder det rimeligt og overkommeligt.

Hans er den eneste, der udtrykker en decideret skepsis overfor UVD, eller retter det, som han opfatter som UVD. Han mener ikke, at en gymnasielærer er uddannet til at skulle tage sådanne didaktiske hensyn. Sidstnævnte holdning deler Malene, og tilføjer, at der ikke er tradition for det i gymnasieskolen. Lykke beretter i overensstemmelse hermed, at der for tiden er en tendens til, at alle skal behandles individuelt. I modsætning til Hans, som problematiserer udviklingen, synes Lykke og Malene at acceptere og ville efterkomme de opstående behov og krav. Malene mener dog, at det for, at det er muligt, kræver politisk og ledelsesmæssig støtte.

Hans, Liam, Lene og i nogen grad Mette tematiserer udviklingen mht. det stigende optag af elever i gymnasieskolen og spørgsmålet om, hvorvidt disse elever alle er gymnasieegnede. Hans finder det særdeles problematisk, fordi det udvander gymnasieskolen. Lene giver ikke på samme måde udtryk for dette systemiske problem, men påpeger problemet for den enkelte elev, som lider unødvendige nederlag. Liam fremhæver i overensstemmelse med Lene det individuelle problem, men tilføjer, at det ligeledes er et samfundsmæssigt problem, fordi det er dyrt at "fejllacere". Mette italesætter problemet med udgangspunkt i en konkret elev.

Hans adskiller sig fra de øvrige lærere ved at have en mere teoretisk tilgang til differentiering. Han tager i sin beskrivelse udgangspunkt i begrebsparret elev- og undervisningsdifferentiering, som han i modsætning til de øvrige lærere definerer ud fra litteraturen om emnet. Efter denne teoretiske udlægning beskriver han i lighed med de øvrige lærere sin egen håndtering af elevforskelle, som han dog ikke opfatter som differentiering.

#### **4.3.8.13. Opsummering**

Lærernes udlægnings af differentiering er opsummeret i nedenstående tabel. Øverst er navnet på den relevante lærer anført. I kolonnen til venstre er de forskellige aspekter, som bliver beskrevet for den enkelte lærer, anført: Differentieringsformer og organisering, mål, plenum, aktører og relevans og udfordringer.



	<b>Mette</b>	<b>Lykke</b>	<b>Helene</b>	<b>Lene</b>	<b>Malene</b>	<b>Liam</b>	<b>Hans</b>
<b>Differentieringsformer og organisering</b>	- Niveau herunder niveaudeling	- Niveau herunder niveaudeling også på skoleformniveau	- Niveau herunder niveaudeling (ift. grammatik og tekstanalyse)	- Niveau herunder niveaudeling (ift. grammatik og taleevner)	- Niveau herunder niveaudeling på skoleformniveau (ift. tekstlæsning og grammatik)	- Niveau herunder niveaudeling (ift. grammatik og tekstlæsning)	Elevdifferentiering - Niveaudeling, herunder også på skoleformniveau
	- Metode (læringsstile)	- Metode (læringsstile)	- Metode (læringsstile)	- Metode	- Metode (læringsstile)	- Metode (læringsstile)	UVD - Niveau (zone for nærmeste udvikling)
	- Tids-differentiering	- Tids-differentiering	- Tids-differentiering	- Tempo (tids-differentiering)	- Tids-differentiering	- Tids-differentiering	- Sidestilles med individualisering
	- Selv-differentiering /valgfrihed	- Selv-differentiering / valgfrihed	- Selv-differentiering /valgfrihed	- Selv-differentiering/ valgfrihed		- Selv-differentiering /valgfrihed	- Metode (læringsstile)
	- Køn		- Køn			- Køn	
	- Differentiering af mere emotionel karakter				- Differentiering af mere emotionel karakter		Ikke officielt UVD
		- Ikke individualisering			- Ikke individualisering		- Variation
	- Variation	- Variation	- Variation	- Variation	- Variation	- Variation	- CL
			- CL		- CL		- Tids-differentiering
	- Støtte - Opdragelse - Koncentration	- Baggrund - Modenhed - Koncentrations-evne - Studiecafe - Matrixgrupper	- Rolige vs. urolige - Tryghed	- Ambitioner - Samarbejdsevne - Disciplin - Grundighed - Behov for hjælp - Stille og generte		- Motivation - Generte /stille - Dovenskab	- Selv-differentiering
<b>Mål</b>	- Motivation - Delvis konvergens, de svage har	- Delvis konvergens - Fuldstændig konvergens vha.	- Alle bliver så dygtige som muligt, hvorfor	- Motivation - Alle bliver dygtigere, fokus på de stærke	- Alle bliver så dygtige som muligt, hvilket kun er ladsiggørligt,	- Alle bliver bedre, hvorfor forskellene bibeholdes	UVD: Konvergens, alle når frem til samme mål ad forskellige veje.

	førsteprioritet i begyndelsen	metode-differentiering betragtes som utopisk	forskellene bibeholdes		vha. metode- og niveau-differentiering		Ikke rimeligt eller realiserbart mål
<b>Plenum</b>	Positivt: - Fællesskabs-skabende - Inspiration - Elevbehov  Negativt: - Passivitet	Positivt: - Alle får svarene  Negativt: - Lavt aktivitetsniveau hos mange	Positivt: - Opsamling - Tale foran forsamling - Karaktergrundlag  Negativt: - Passivitet	Positivt: - Kontrol  Negativt: - Lavere aktivitetsniveau		Positivt: - Opsamling  Negativt: - Lavere aktivitetsniveau, dog mindre problematisk, hvis der forud har fundet gruppearbejde sted	Positivt: - Opsamling  Negativt: - Passivitet
<b>Aktør</b>	- Såvel lærer- som elevinitieret. - Spontan og planlagt	- Såvel lærer- som elevinitieret - Spontan og planlagt	- Mest lærerinitieret - Mest planlagt	- Mest lærerinitieret - Mest planlagt - Eleverne dog medansvar i visse situationer	- Mest lærerinitieret - Mest planlagt	- Mest lærerinitieret - Mest planlagt	Teoretisk UVD: - Læreren indtager en helt central rolle og er alene ansvarlig for resultatet - Planlagt på forhånd  Praktisk: - Tilbagetrukket lærerrolle - Elevansvar - Spontan og planlagt
<b>Relevans og udfordringer</b>	- Nødvendigt pga. heterogenitet og	- Nødvendigt pga. heterogenitet	- Til en vis grad nødvendigt	- Nødvendigt - Vanskeligt - Tidskrævende	- Nødvendigt - Ydre faktorer, der kunne være bedre:	- Nødvendigt - Forskellene undertiden så	- Nødvendigt - Systemkritik: Politisk skabt

	bibeholdelse af motivation. - Ikke førsteprioritet / selvfølge - Nogle former for differentiering: tidskrævende - Udfordrende pga. antallet af elever - Gymnasie-uegenede elever	- Tendens i tiden, som hun accepterer og forsøger at efterkomme - Udfordrende pga. antallet af elever	- Ikke første prioritet - Tidskrævende - Vanskeligt pga. antallet af elever - Ikke førsteprioritet	- Systemkritik: For mange på gymnasiet. Det er ikke alle, der kan inkluderes og hjælpes tilstrækkeligt, så de får succesoplevelser - Ikke førsteprioritet	forberedelsestid, uddannelse, gymnasiekulturen - Tidskrævende	store, at de er vanskelige at overkomme - Systemkritik: 1) Svingende kvalitet i tysk-undervisningen i grundskolen; 2) For mange kommer på gymnasiet	problem, som burde ændres - I særdeleshed metode-differentieringen urimelig - Udfordrende pga. antallet af elever - Ikke førsteprioritet
--	--	--	---	--	--	--	---

**Tabel 38: Opsummering af lærernes udlægning af differentiering**

Lærerne kommer altovervejende ind på samme aspekter af differentiering, om end det varierer, hvilke aspekter der dominerer hos den enkelte. Desuden nævner lærerne en række løsthængende eksempler på udgangspunkter for differentiering, som har det tilfælles, at lærerne ikke går i dybden med dem og ofte kombinerer dem med andre kategorier såsom niveau eller for Mette, Helene og Liams vedkomne køn. Disse aspekter er derfor også placeret på en række i oversigtstabellen. Hans adskiller sig fra de øvrige lærere, idet han skelner mellem elevdifferentiering, UVD og egen praksis. Dette fremgår også af tabellen, hvor Hans er opført som den sidste længst ude til højre. Til trods for at han omtaler stort set de samme aspekter, som de øvrige lærere, ville det være misvisende at stille kategorierne op overfor hinanden, fordi det ville bryde med denne definatoriske tredeling. Hvilket ikke mindst er afgørende, fordi han mildest talt stiller sig skeptisk over for det, han betegner som UVD. På dette punkt adskiller han sig fra de øvrige, som alle er positivt indstillede overfor alle de anførte aspekter, om end de mener, at det pga. antallet af elever er vanskeligt at omstætte i praksis.

## **4.4. Sammenhæng mellem praksis og kognition**

I dette afsnit besvares det tredje og sidste forskningsspørgsmål:

Er der en sammenhæng mellem de observerede differentieringsmønstre og lærernes indstilling og viden?

Det undersøges altså, om der er sammenhæng mellem de praksisser, der er beskrevet i afsnit 4.2., og lærernes opfattelser af differentiering, der blev beskrevet i afsnit 4.3. De syv cases behandles separat i hver deres afsnit.

### **4.4.1. Mette**

Som den fremgår af afsnit 4.3.1. refererer Mette ofte direkte til den observerede undervisning i sin fortælling om differentiering (opdragelse, køn/koncentration (4.2.10.2., 4.2.10.5. og 4.2.11.6.), småjustering i form af selvdifferentiering (4.2.5 og 4.2.6.) og ekstraordinær differentiering ift. to særdeles svage elever 4.2.3.). Derfor er der ikke overraskende i vid udstrækning overensstemmelse mellem det, hun fortæller, og den

differentiering, hun udfører. Mængden af differentiering i henhold til det, der i afsnit 4.2. bliver betegnet som emotionel støtte, samt af elevinitieret selvdifferentiering korrelerer ligeledes med, at hun i interviewet fortæller, at hun bestræber sig på at imødekomme elevernes behov – desuagtet at hun undertiden opfatter disse behov som værende subjektive (4.3.1.). I interviewet nævner Mette kun variation som konkret eksempel på implementering af metodedifferentiering (4.3.1.). I lighed hermed bliver metodedifferentieringen også blot observeret som variation (4.2.7.) samt enkelte eksempler metodedifferentiering i form af selvdifferentiering (4.2.5. og 4.2.6.). I interviewet beskriver Mette endvidere en prioritering af de svage i differentieringsarbejdet i begyndelsen, dvs. i 1.g. (4.3.1.1.). Dette fokus på de svage fremgår ligeledes af observationerne, som netop fandt sted i 1.g., således har hun ekstra fokus på to særdeles svage elever (4.2.3.).

På visse punkter er der dog diskrepans mellem observeret praksis og Mettes udtalelser om differentiering. Således udfører hun generelt relativt lidt niveaudifferentiering, til trods for at Mette i interviewet fremhæver dennes betydning for både de svage og stærke elevers motivation (4.3.1.). Hun danner på intet tidspunkt grupper med udgangspunkt i niveau herunder heller ikke centrum-periferi. I interviewet leverer hun dog selv to mulige forklaring herpå: For det første fortæller hun, at forskellene trods alt ikke er så udprægede på det observerede hold (4.3.1.); for det andet, at det er enormt tidskrævende at lave niveaudeling (4.3.1.4.). Mette tildeler endsige ekstraopgaver ifm. tidsproblematikken i observationsperioden, om end hun i interviewet påpeger vigtigheden af, at de stærke i den forbindelse udfordres (4.3.1.). Modsigelsen mellem praksis og teori er dog ikke fuldstændig, idet hun efterfølgende understreger, at det ikke altid er tilfældet, hvilket ligeledes begrundes med meromkostningerne i forberedelsen (jf. afsnit 4.2.8.3. om håndteringen af tidsproblematikken). Derudover fremhæver Mette vigtigheden af, at der udføres såvel planlagt som spontan differentiering (4.3.1.3.). Der blev dog blot observeret enkelte tilfælde på planlagt differentiering: feedback på afleveringer, som både blev beskrevet i interviewet og bekræftet i de udleverede eksempler (4.2.1.), og i enkelte tilfælde lærerinitieret selvdifferentiering (4.2.5.). Som allerede anført harmonerer dette dog med, at differentiering er tidskrævende (4.3.1.4.). Desuden er det i overensstemmelse med, at differentiering ikke har førsteprioritet hos Mette. Hun betragter det, som en form for selvfølge, der opstår, når der er behov for det

og/eller som indgår automatisk og implicit i andre tiltag såsom variation eller valgfrihed gennem åbne opgaver (4.3.1.4). Endelig foregår gennemsnitligt ca. halvdelen af undervisningstiden i plenum (4.2.13.), til trods for Mettes kritiske refleksion omkring brugen af plenumundervisning (4.3.1.2).

#### **4.4.2. Lykke**

Den af Lykke beskrevne differentiering, som indebærer en tilbagetrukket lærerrolle (4.3.2.3.) og som bl.a. består i variation og åbne opgaver (4.3.2.) blev i høj grad observeret i hendes undervisning (jf. selvdifferentiering (4.2.5. og 4.2.6.) og variation (4.2.7.)). Niveaudifferentieringen i disse opgaver bestod dog udelukkende i omfangsdifferentiering, men der var forskelligartet differentiering mht. metode, som hun netop også nævner i interviewet (4.3.2.), men også mht. emne og i et enkelt tilfælde produkt. På dette punkt er der således overensstemmelse mellem praksis og beskrivelse med undtagelse af omfanget af niveaudifferentieringen. Også den niveaudifferentiering, som i højere grad kræver en aktiv lærerrolle (4.3.2.), er udelukkende repræsenteret i afleveringssituationen, hvor hun tilmed blot fokuserer på de svage (4.2.1.), til trods for at hun i interviewet siger, at hun mener, det er lettere, at tage hensyn til de stærke (4.3.2.), samt i et enkelt eksempel ifm. tidsproblematikken, hvor hun tildeler en ekstraopgave (4.2.8.3.), skønt hun i interviewet proklamerer, at hun normalt ikke giver ekstraopgaver i 1.g. (4.3.2.). Denne tilbageholdenhed ift. den planlagte niveaudifferentiering skyldes sandsynligvis, at den, som hun netop også påpeger i interviewet, er forbundet med meromkostninger i forberedelsestiden (4.3.2.4). Lykke forholder sig skeptisk til plenum undervisning (4.2.13.), hvilket er i overensstemmelse med at hun i gennemsnit benytter denne organisationsform i 39% af tiden (4.3.2.2).

#### **4.4.3. Helene**

Der er diskrepans mellem det, Helene beskriver i interviewet og den differentiering, hun udfører i observationsperioden, i den forstand, at hun i interviewet beretter om flere muligheder for at differentiere fx i forbindelse med lektien; i form af "delehold"; grammatikøer og ekstraopgaver til de stærkeste (4.3.3.), som ikke kommer til udtryk i undervisningen på observationstidspunktet. På den anden side er der i Helenes

opfattelse af differentiering i høj grad fokus på grupperinger, hvilket er en af de få differentieringsformer, der blev observeret (differentiering i henhold til køn (4.2.11.4.)). Hendes skildring af afleveringssituationen er ligeledes i overensstemmelse med observationerne, idet hun netop beretter præcist om sin fremgangsmåde inkl. de begrænsninger ift. differentiering, som denne indeholder (4.2.1.). Hun fortæller endvidere, at hun undertiden undlader at intervenere, når eleverne er ukoncentrerede ifm. gruppearbejde (4.3.3), hvilket der netop også blev observeret et eksempel på (4.2.11.5.). I interviewet fortæller Helene om, at hun indtænker læringsstile i sin undervisning, idet hun varierer mellem forskellige metoder fx gennem CL (4.3.3.). Helene må siges at variere sin undervisning i observationsperioden (4.2.7.) dog ikke i form af CL-strukturer, som der blot blev observeret ét eksempel på (4.2.9.). Ift. hendes håndtering af tidsproblematikken fortæller hun i lighed med praksis (4.2.8.), at hun, hvis hun har haft tid og energi, har planlagt en ekstraopgave, mens hun andre gange blot beder eleverne vente eller begynde på lektionen til næste lektion (4.3.3.). Generelt er både den observerede og den beskrevne differentiering relativt begrænset hos Helene, hvilket korresponderer med, at hun er mere interesseret i det, som hun betegner som "elevaktiverende aktiviteter", men er i modstrid med, at hun mener, at differentiering er nødvendigt, hvilket hun dog også relativiserer, idet hun siger, at eleverne laver den samme type fejl. Til trods for hendes begejstring for elevaktiverende aktiviteter og manglende begejstring for plenumundervisning (4.3.3.2.) foregik 43% af undervisningen i plenum (4.2.13.). Helene siger dog også, at det er en "død klasse" (4.3.3.2.), hvilket kan betyde, at opsamlingerne kommer til at tage lang tid pga. manglende aktivitet fra elevernes side. Men eksempelvis gennemgangen af afleveringen i plenum kunne have været undladt (4.2.1.).

#### **4.4.4. Hans**

Hans beskrivelse af UVD afskiller sig ikke overraskende fra den observerede praksis, idet han ikke individualiserer opgaverne i henhold til elevernes læringsstile og niveau, og heller ikke indtager en central lærerrolle (4.3.4.). Dermed ikke sagt, at der ikke er overensstemmelse mellem det, Hans siger, han gør, og det han gør. Hans fortæller netop, at han ikke praktiserer denne form for differentiering, men at han håndterer elevforskellene ved at lave det, som i nærværende projekt betegnes som selvdifferentiering, anvende CL-strukturerne og vha. variation (4.3.4.) – tiltag, som

inkluderer en tilbagetrukket lærerrolle og et stort ansvar til eleverne (4.3.4.3.). Med undtagelse af variation (4.2.7.) er det netop det, der er karakteristisk for den observerede differentiering hos Hans: selvdifferentiering (4.2.5. og 4.2.6.), hvor han ofte overlader en stor del af ansvaret til eleverne, og brugen af CL-strukturer (4.2.9.). Derudover fortæller han i interviewet om, at han tildeler ekstraopgaver til de elever, der bliver hurtigt færdige. Dette blev ikke observeret, hvor han ifm. tidsproblematikken anvendte lektien som tidsudligner (4.2.8.). Hans påpeger dog netop også i interviewet, at det kun er tilfældet, når han er særligt godt forberedt (4.3.4.), hvorfor det ikke kan betragtes som en afvigelse. Endvidere er der overensstemmelse mellem Hans forbehold overfor plenum (4.3.4.2.) og hans praksis, idet han gennemsnitligt blot udfører plenumundervisning i 30% af undervisningstiden (4.2.13.).

#### **4.4.5. Lene**

Lenes beskrivelse af differentiering i interviewet og den observerede praksis korrelerer ikke. I observationsperioden forekommer der meget få eksempler på differentiering, mens hun i interviewet beskriver flere forskellige former for niveaudifferentiering og differentiering af metode vha. variation (4.3.5.), som hun heller ikke udfører i så høj grad som de øvrige lærere (4.2.7.). Der forekommer et enkelt eksempel på tidsdifferentiering i form af en ekstraopgave, hvor hun rent faktisk også udfordrer eleverne (4.2.1.3.); et enkelt eksempel på metodedifferentiering i form af selvdifferentiering ifm. grammatikundervisningen, hvor hun stiller forskellige huskeregler til rådighed (4.2.5.3.); og der forekommer enkelte eksempler på lærerinitieret selvdifferentiering (4.2.5.). Derudover fylder plenumundervisning meget (gennemsnitligt 71% af tiden) (4.2.13.). Lene er dog også den lærer, der viser sig mest positiv over for plenumundervisning pga. den kontrol, det medfører (5.3.5.2.). Dette er alt sammen til trods for, at Lene beskriver differentiering som værende nødvendigt (4.3.5.4.); siger, at man bør niveaudele ifm. længerevarende gruppearbejder (4.3.5.); og flere gange nævner den motivation, der er forbundet med især niveaudifferentiering og elevcentreret undervisning (4.3.5.1.).



#### **4.4.6. Malene**

Udover metodedifferentiering med udgangspunkt i læringsstile, som udføres ved at variere (4.2.7.), er der ikke udpræget overensstemmelse mellem den differentiering, som Malene beskriver i interviewet, og den, der bliver observeret i undervisningen. Malene taler i interviewet om en række forskellige former for systemiseret niveaudifferentiering (niveaudeling i tre hold, tildeling af opgaver af forskellig sværhedsgrad og håndtering af forskelle vha. gruppedannelse (både heterogene og homogene) (4.3.6.)), som ikke blev observeret i undervisningen. Dette kan dog skyldes, at differentiering – som hun siger – er tidskrævende (4.3.6.3.), og Malene havde på observationstidspunktet igangsat et niveaudifferentieringsprojekt sammen med en kollega. Dette projekt indebar, at de havde lagt deres to klasser sammen, hvorefter de havde lavet niveaudeling med de stærke, en mellemgruppe og de svage. Lærerne havde lavet tre stationer, som de tre niveauer skiftede i mellem: 1) grammatik med lærer et, 2) tekstlæsning med lærer to, og 3) opgaveløsning uden lærer. Dvs. Malene kunne ikke anvende strukturen eller materialet fra dette projekt til sin anden klasse. En stor del af den i interviewet beskrevne differentiering blev netop observeret i forbindelse med deres projekt, som jeg også observerede. Dette blot i parentes bemærket, da projektet egentlig ikke skulle indgå i nærværende afhandling, fordi det er en undtagelsessituation, som ikke er repræsentativ (jf. 3.2.2.1. Caseudvælgelse). Projektet har dog muligvis haft indirekte indflydelse på hendes praksis på det observerede hold, fordi det utvivlsomt har været enormt tidskrævende, hvorfor hun med al sandsynlighed har haft mindre tid til forberedelse af undervisningen på det observerede hold.

#### **4.4.7. Liam**

Alt overvejende er der sammenhæng mellem det, Liam fortæller i interviewet, og den praksis, der blev observeret. Lærerinitieret og -styret niveaudeling er det mest centrale både i Liams fortælling om differentiering (4.3.7.) og hans undervisningspraksis, hvor han i to af seks lektioner udfører niveaudeling med to niveauer (4.2.4.). Liam påpeger i interviewet, at denne form for differentiering begrænses af, at der til eksamen skal opgives et vist antal tekster, som eleverne alle skal have kendskab til (4.3.7.4.). I undervisningssituationen med niveaudeling sørger han for, at alle får indsigt i alle

tekster, ved at lade de to niveauer udveksle informationer (4.2.4.). Det er endvidere i overensstemmelse med praksis, at Liam blot berører andre mindre planlagte og mindre lærerstyrede differentieringsformer ganske overfladisk (4.3.7.). Således udfører han kun i minimal grad elev- og lærerinitieret selvdifferentiering, og dette på en sådan måde, at i de fleste tilfælde kan diskuteres, om der snarere er tale om tilfældigheder (4.2.5. og 4.2.6.). Derudover fortæller Liam om kønsdifferentiering, som han som udgangspunkt finder irrelevant, samtidig med at han dog beretter om en observeret kønsforskel med relevans for undervisningen: Drengene er dovne, mens piger er flittige. En fordom, som han konstaterer, er omvendt i den observerede klasse (4.3.7.). I observationsperioden bliver der observeret en reaktion over for en pigegruppe, som passer til denne beskrivelse, i en enkelt situation, hvor han forsøger at få dem til at deltage i plenumundervisningen (4.2.2.). I interviewet fortæller Liam på interviewers opfordring om hensyntagen til elevernes forskellige læringsstile, som han dog blot tilgodeser gennem variation (4.3.7.), hvilket netop også er tilfældet i observationsperioden (4.2.7.). På samme vis giver Liam igen på interviewers opfordring et enkelt eksempel på interessedifferentiering (4.3.7.). Denne differentieringsform forekommer dog slet ikke i praksis. Slutteligt fortæller Liam i forbindelse med håndteringen af tidsproblematikken, at han sørger for at tildele nye opgaver, som er udfordrende, når eleverne bliver tidligere færdige (4.3.7.). I de seks observerede lektioner er der dog udelukkende et eksempel på, at tidsproblematikken bliver løst og det vha. antallet af opgaver (4.2.8.4.). Liam er relativt kritisk overfor brugen af plenumundervisning, om end han påpeger, at man kan sikre sig mere aktivitet ved at lade eleverne forberede, hvad de skal sige i grupper. Til trods for hans skepsis finder der plenumundervisning sted 55% af tiden. I de sidstnævnte eksempler er således tale om diskrepans mellem fortælling og praksis.

#### **4.4.8. Sammenligning og konklusion**

Med undtagelse af Lene er der generelt høj grad af overensstemmelse mellem det lærerne siger, de gør, og det de gør; om end Malenes situation er lidt speciel, idet differentieringen i den observerede klasse hovedsageligt bestod i variation, mens hun i interviewet beskrev en differentiering, som hun dog i den grad praktiserede i et sideløbende differentieringsprojekt, som egentlig ikke skulle inkluderes i nærværende projekt. Med undtagelse af Liam har lærerne desuden tilfælles, at de har kendskab til en betydeligt

mere systematisk og tidskrævende niveaudifferentiering herunder niveaudeling og ekstraopgaver ifm. tidsproblematikken, som de dog ikke udfører i observationsperioden. Dette tager de dog også højde for i interviewet, idet de alle proklamerede, at det er en praksis, som er tidskrævende, hvorfor det ikke altid er muligt. Desuden havde flere af lærerne forbehold over for niveaudeling, som de dog egentlig synes at mene, at de kunne kompensere for ved enten at lade eleverne vælge selv eller ved at tale med eleverne om det.

## 5. Konklusion

Målet med nærværende projekt var at undersøge, hvordan tysklærere praktiserer undervisningsdifferentiering (UVD), herunder hvorvidt deres praksis er i overensstemmelse med de officielle styredokumenter; hvordan de opfatter UVD, herunder om der er sket en mentalitetsændring i forhold til den danske tradition for at undgå det, der betegnes som elevdifferentiering; og om der er sammenhæng mellem lærernes praksis og kognition. Med udgangspunkt heri skal det uudnyttede potentiale, navnlig mhp. fremmedsprogsundervisning, forsøges beskrevet. Dette tager på den ene side udgangspunkt i teorien om UVD og CEFR, som det er beskrevet i kapitel 2, på den anden side er det udsprunget af lærernes praksis.

Til dette formål blev følgende forskningsspørgsmål (FS) opstillet:

- 1) Hvilke differentieringsrelaterede aktiviteter kan observeres i undervisningen i tysk fortsættersprog B i 1.g.?
- 2) Hvilken indstilling til og viden om (undervisnings)differentiering har disse lærere?
- 3) Er der en sammenhæng mellem de observerede differentieringsmønstre og lærernes indstilling og viden?

I dette afsluttende kapitel gives der først et overblik over de opnåede resultater opdelt i henhold til ovenstående FS. Derefter beskrives det tidligere nævnte uudnyttede

potentiale på basis af disse resultater og den gennemgåede teori om (undervisnings)differentiering og CEFR (jf. kapitel 2), altså hvad udestår? Hvad kan der stilles op for at optimere differentieringsarbejdet? Dette inkluderer en perspektivering til fremtidig forskning. Denne del af konklusionen afsluttes med en opsummering af det konkluderede. Hele kapitlet afsluttes med en vurdering af studiets generaliserbarhed.

## 5.1. FS 1: Praksis

Overordnet set skaber lærerne generelt relativt gode betingelser for differentiering, idet de – med undtagelse af Lene – udfører elevcentreret undervisning min. halvdelen af tiden (jf. 4.2.13), og derudover arbejder de med opnåelse af kendskab til eleverne på forskellig vis (4.2.12.). Med undtagelse af Liam, som til gengæld er den eneste, der laver niveaudeling (4.2.4.), udfører lærerne kun i meget begrænset omfang traditionel differentiering hhv. makrotilpasning, hvor læreren er hovedaktøren, og differentieringen er planlagt på forhånd (2.2.7.). Således er det stort set kun ifm. afleveringer, hvor eleverne modtager individuel feedback afhængigt af niveau (4.2.1.); ifm. variation, som betragtes som en perifer form for differentiering, idet hensynet foregår asynkront (4.2.7.); og ifm. trappemodellen repræsenteret ved anvendelsen af grammatikbogen *Alles in allem*. I sidstnævnte tilfælde består planlægningen for lærerne blot i valget af bogsystem samt grammatisk emne, idet progressionen er indbygget i bogen. Lærerne benytter sig ikke af muligheden for at udvælge niveaumæssigt forskellige opgaver til eleverne (4.2.10.3). Derudover er der blot tale om enkeltstående tilfælde hos enkelte lærere (gruppetannelse med udgangspunkt i køn (4.2.10.5.), dobbeltgruppemodellen (4.2.10.2) og den ekstraordinære differentiering, som ligger udenfor den ordinære undervisning (4.2.3.).

Den resterende differentiering er naturlig differentiering, dvs. den i hovedsagen udføres af eleverne. Den er delvist planlagt på forhånd (makrotilpasning) og delvist opstået spontant i undervisningen (mikrotilpasning) (2.2.7.). I overensstemmelse hermed er selvdifferentiering, hvor eleven netop er den centrale aktør, den mest dominerede differentieringsform hos lærerne undtagen hos Liam (4.2.5. og 4.2.6.). Den lærerinitierede selvdifferentiering, som er mest udbredt, består oftest i kvantitativ niveaudifferentiering i form af omfangsdifferentiering (4.2.5.1.1.) herunder også i lektionen

(4.2.5.2), interessedifferentiering (4.2.5.1.1.) og i mindre omfang metodedifferentiering (4.2.5.1.2.). Derudover udfører lærerne periodevist selvdifferentiering i grammatikundervisningen, idet de stiller et udvalg af opgaver af forskellig sværhedsgrad og/eller et udvalg af forskellige grammatiske aspekter til rådighed (4.2.5.3.). Liam, Lykke og i mindre grad Helene og Mette udfører endvidere en form for differentiering ifm. sprogbrugsstrategier samt sprogforarbejdningsstrategier, idet de også her stiller forskellige muligheder til rådighed for eleverne (4.2.5.1.4.). Kvaliteten af den lærerinitierede selvdifferentiering er svingende. I visse tilfælde kan det sågar diskuteres, hvorvidt det i det hele taget kan betegnes som differentiering, eller om der snarere er tale om tilfældigheder, forseelser eller praktiske foranstaltninger. Desuden er rammerne i nogle sammenhænge for uflexible i andre for frie, i den forstand at eleverne ikke støttes og vejledes, når de eksempelvis selv skal finde materialer eller afgøre omfanget af en opgave (4.2.5.4.). I lighed hermed er differentiering i henhold til støtte særdeles begrænset, med undtagelse af enkelte eksempler på afhjælpning af koncentrationsproblemer bl.a. ved gruppedannelse og emotionel støtte til introverte, generte og/eller usikre elever (jf. 4.2.5.1.3. og 4.2.11.5.). Den observerede elevinitierede selvdifferentiering, er af samme type som den lærerinitierede (omfangs-, interesse- og metodedifferentiering og differentiering mht. læringsstrategier) naturligvis med den forskel, at den er initieret af eleverne, og at der derfor ikke er tale om valgmuligheder men om småjusteringer, som eleverne initierer og konsulterer læreren med. Desuden forekommer den observerede elevinitierede selvdifferentiering betydeligt sjældnere (4.2.6.). Derudover beretter størstedelen af lærerne, at de udfører mikrotilpasning i forhold til fejlretning afhængigt af elevernes niveau i den mundtlige sprogproduktion (4.2.2.).

Ift. tidsproblematikken synes der ligeledes at være tale om mikrotilpasning, idet lærerne ikke lader til at have planlagt, hvordan de håndterer problemstillingen. Der forekommer fem reaktionsformer hos de syv lærere:

- 1) tidsudligning vha. lektien og/eller pause
- 2) tidsudligning vha. fælles gennemgang i plenum
- 3) udsættelse af problemet ved at lade de hurtige fortsætte med næste opgave

- 4) et stort antal opgaver, der gør, at ingen bliver færdige
- 5) udvidelse af opgaven

Med undtagelse af sidstnævnte, som blot blev observeret i to situationer, er alle løsninger fra et differentieringsperspektiv forbundet med problemer. I løsning 2-4 kan det diskuteres, hvorvidt der overhovedet er tale om differentiering. Afhængigt af, hvad tempoforskellene skyldes, kan løsning 1 være mere eller mindre problematisk. Antages det, at tempoet afhænger af niveau, vil denne løsning negligere de dygtige, fordi de ikke udfordres, mens de svage potentielt overbebyrdes, fordi de ikke får en muligvis tiltrængt pause (4.2.8.).

Ses der nærmere på, hvilke aspekter af sprogundervisningen den ovenfor nævnte differentiering involverer, er det påfaldende, at der hovedsageligt er tale om differentiering i henhold til grammatisk korrekthed også i den mundtlige men i særdeleshed den skriftlige del af undervisningen (jf. også 4.2.11.7. om sprogelementer i differentieringsarbejdet). I den mundtlige del inkluderes der dog også andre delkompetencer: evnen til at tale frit og flydende samt fonetisk kompetence. Det forekommer dog, at differentieringen mht. til disse delkompetencer begrænses til at være en italesættelse af kompetencen eller mangel på samme uden nogen form for opfølgning herpå hverken i form af positiv udnyttelse af eksisterende kompetencer eller i form af støtte til at forbedre delkompetencerne ifm. fastslåede mangler. Derudover er der enkelte eksempler på, at tre af lærerne arbejder med differentiering i forbindelse med læsefærdighed hhv. læseforståelse ifm. omfangsbegrænsning i lektien og niveauforskelle i teksterne til de stærke og de svage. Det skal desuden påpeges, at det undertiden kan være vanskeligt at vurdere præcist, hvilke aspekter af sprogundervisningen læreren har fokus på i differentieringsarbejdet, fordi der ofte er overlap, dvs. der er flere aspekter involveret samtidig (jf. 2.3.).

Som det fremgik af delkonklusionen afsnit 4.2., er der i vid udstrækning overensstemmelse mellem lærernes praksis og de konkrete krav, der stilles i de officielle styredokumenter. Heri lægges der netop vægt på 1) Feedback frem for alt i skriftlige afleveringer herunder ifm. omlagt skriftlighed, som samtlige lærere udfører i en eller

anden grad. 2) Variation, som lærerne med undtagelse af Lene og Hans i høj grad praktiserer. 3) Ansvarsdeling mellem elever og lærere, hvilket netop er tilfældet med selvdifferentiering, som udover differentieringen ifm. afleveringer, er den mest dominerende differentieringsform. Til punkt tre hører desuden, at eleverne evalueres og reflekterer over egen læring og opfordres til at anvende læringsstrategier, hvilket lærerne også gør, om end selvrefleksionen og læringsstrategierne blot blev observeret sporadisk. 4) Et særligt hensyn til såvel elever med særlige behov som til elever med særlige talenter, der blev udført af enkelte lærere i form af ekstraordinær differentiering uden for undervisningstiden; studiecafe og elevudveksling.

## 5.2. FS 2: Kognition

Med undtagelse af Hans, som har en lidt anden tilgang til UVD, end de øvrige lærere, er deres opfattelse af UVD overordnet set relativt bred og fleksibel. Igen med undtagelse af Hans sættes der eksempelvis ikke lighedstegn mellem UVD og individualisering, som de betragter som værende utopisk (4.3.8.7.).

Generelt er niveaudifferentiering, som ifølge lærerne bør involvere både de stærke og de svage elever, mest dominerende i lærernes beskrivelse af differentiering. Når de taler om niveaudifferentiering er det hovedsageligt med udgangspunkt i grammatisk korrekthed, sjældnere ifm. evner til "at tale tysk". Derudover giver tre af lærerne enkelte eksempler på niveaudifferentiering ift. tekstanalyse og læseforståelse (4.3.8.1.). De nævner forskellige måder at organisere niveaudifferentieringen på. Bl.a. kan den organiseres som gruppedannelse, hvor der kan dannes heterogene eller homogene grupper (niveaudeling), i den forbindelse nævnes også dobbeltgruppemodellen, som netop også blev anført som løsning hos Blach og Andersen (2010). Helene og Mette omtaler også denne mulighed med udgangspunkt i køn, som de dog mener korrelerer med motivation hhv. koncentration. Helene og Mette problematiserer heterogene grupper, fordi de mener, at det kan udløse frustrationer hos de stærke/koncentrerede/motiverede elever at skulle påtage sig ansvaret for de andre. Homogen gruppedannelse problematiseres af samtlige lærere på forskellig vis. Nogle fremhæver manglende forbilleder for de svage, stigmatisering, og udstilling af elever, hvilket i høj grad er i overensstemmelse af de problemstillinger, der fremføres i litteraturen (jf. 2.1.3.). Grundlæggende er de dog

tilhængere af niveaudeling, hvis blot eleverne får lov at vælge selv, eller det følges op af en samtale med eleverne om hensigten. Lykke, Hans og Malene erklærer sig endvidere interesserede i en sådan niveaudeling på skoleformniveau (4.3.8.2.). Niveaudifferentieringen kan også omhandle udvalgte elever, der fx har behov for hjælp. Det er hovedsageligt Mette, der omtaler elevernes forskellige behov for hjælp. Lykke udliciterer så at sige denne opgave til studiecafeen, idet hun opfordrer svage elever til at søge hjælp der (4.3.8.4.). Slutteligt omtaler de også niveaudifferentiering ift. tidsproblematikken. De mener, det er afgørende, at de dygtige – dvs. de synes at sætte lighedstegn mellem tempo og niveau – tildeles en ekstraopgave, som er udfordrende. Med undtagelse af Liam og Lene, som udtænker sådanne opgaver spontant, påpeger lærerne dog, at det langt fra altid lykkes pga. begrænsede ressourcer hertil i forberedelsestiden (4.3.8.8.).

Udover niveau taler de alle om metodedifferentiering med udgangspunkt i læringsstile, hvilket de alle omsætter i form af variation (dvs. asynkron differentiering). Dette inkluderer bl.a., at de anvender forskellige CL-strukturer. Hans adskiller sig fra de andre på dette punkt, fordi han mildest talt er skeptisk over for læringsstile. På den ene side betvivler han en effekt; på den anden side mener han ikke, at det er en gymnasielærers opgave. Derfor proklamerer han ikke at arbejde med disse. Ikke desto mindre fortæller han, at han arbejder med variation og CL-strukturer (4.3.8.6), hvori de forskellige læringsstile delvist indgår (jf. 2.2.5.2.).

Samtlige lærere beskriver både former for differentiering, som er initieret af læreren og af eleven. Det varierer dog, hvorvidt den ene eller den anden form dominerer. Mette og Lykke giver flere eksempler på differentiering med en tilbagetrukket lærerrolle, hvor selvdifferentiering, valgfrihed og elevernes egen involvering i differentieringsarbejdet er fremherskende. Mens de andre overvejende giver eksempler på planlagt og organiseret differentiering. Hans adskiller sig igen, fordi han beskriver forskellige roller for forskellige former for differentiering. UVD er for Hans ensbetydende med en meget central lærerrolle, hvor læreren er involveret i alt! Mens han beskriver en tilbagetrukket rolle i sin praktiske håndtering af forskellene (4.3.8.3. og 4.3.8.11.).



Der er bred enighed om, at målet med differentiering er, at alle bliver dygtigere hhv. så dygtige som muligt, skønt Mette og i nogen grad Lykke mener, at differentieringen bevirker, at forskellene reduceres. I Mettes tilfælde er der her en klar sammenhæng mellem, at hun bevidst vælger at have øget fokus på de svage i opstartsfasen, således at disse elever indhenter de andre. Mens Lykke begrundet målet om delvis konvergens med metodedifferentiering. Hun understreger dog også, at fuldstændig konvergens vha. denne fremgangsmåde er utopisk. En holdning, som samtlige lærere deler. Mette og Lene fremhæver endvidere motivation som en afgørende årsag til at differentiere (4.3.8.10.).

Lærerne – inkl. Hans – mener generelt, at der er behov for UVD. Som årsag til behovet anfører de alle den heterogenitet, som de oplever i klasserne. Lykke tilføjer, at det også hænger sammen med en tendens i samfundet generelt til at fokusere på individet. Der er endvidere enighed om, at det er vanskeligt og tidskrævende at differentiere ikke mindst pga. holdstørrelsen (ca. 30 elever pr. klasse), hvilket netop også blev fremhævet i Blach og Andersens (2010) undersøgelse (jf. 2.4.) . Til trods for at lærerne oplever et stigende behov for differentiering, prioriterer de med undtagelse af Malene og Lykke ikke differentiering så højt, fordi de mener, der er andre didaktiske aspekter, der er vigtigere, og fordi de føler sig rustede til at differentiere og derfor ikke behøver have specifikt fokus herpå. Hans ytrer dog en decideret kritik af det, som han opfatter som UVD. Han mener ikke, at gymnasielærere er uddannede til at skulle tage sådanne didaktiske hensyn. Malene giver på sin vis også udtryk for sidstnævnte, idet hun oplever – eller tidligere har oplevet –, at der ikke er tradition for UVD i gymnasieskolen.

Flere af lærerne kommenterer hhv. kritiserer skolesystemet. Malene og Liam omtaler begge grundskolen som årsag til, at forskellene er så enorme i tyskundervisningen i gymnasiet. Mens Malene mener, at der er forskel på, hvad lærerne har fokuseret på, kritiserer Liam undervisningens varierende kvalitet., som ifølge Liam skyldes, at det ikke nødvendigvis er faglærere, der underviser i tysk. Lene, Mette, Liam og Hans kommenterer mere eller mindre direkte på det store antal elever, der kommer på gymnasiet som følge af 95%-målsætningen. Mens Mette blot konstaterer, at der som følge heraf undertiden finder frafald sted, fordi der er nogle, der ikke er gymnasieegnede, er der hos Lene, Liam og i særdeleshed Hans tale om en kritik af systemet. Hans mener, at det udvander gymnasiet, fordi det ikke længere er et sted for de dygtigste. Lene påpeger problemet for

de elever, der ifølge hende lider unødige nederlag. I lighed hermed fremhæver Liam det individuelle problem men tilføjer, at det ligeledes er et samfundsmæssigt problem, fordi det er dyrt at "fejllacere" (4.3.8.12.).

Er lærerne så enige i valget af løsning på heterogenitetsproblematikken? Alt overvejende synes lærerne at være rede til at differentiere i undervisningen, og de føler sig tilmed rustede til det, om end de undertiden finder det vanskeligt pga. holdstørrelserne, hvilket også blev anført i det omtalte studie foretaget af Andersen og Blach (2010) (jf. 2.4.). På den anden side udtrykker de en principiel åbenhed og nysgerrighed overfor niveaudeling i form af *setting* (jf. 2.1.3.2.) – om end de er opmærksomme på fare, der kan være forbundet hermed. Hvilket er i overensstemmelse med, at så mange skoler laver forsøg med *setting* (jf. 4.1.2.). Lærerne forekommer hovedsageligt at være interesserede i at arbejde med problemstillingen på en konstruktiv måde, hvor de ikke udelukker nogle løsninger. Jeg mener således ikke, at der kan konstateres en mentalitetsændring; lærerne har en åben og konstruktiv indstilling, hvilket også er i overensstemmelse med, at lærerne i Blach og Andersens (2010) undersøgelse giver udtryk for et positivt syn på forskellene. Mest af alt forekommer lærerne mig at være interesserede i at få at vide, om niveaudeling i form af *setting* eller undervisningsdifferentiering er mest hensigtsmæssigt. Taget i betragtning, at forskningsresultaterne på dette område er tvetydige (jf. 2.1.3.), ville det være hensigtsmæssigt at udføre forskning i denne specifikke kontekst.

### **5.3. FS3: Sammenhæng mellem kognition og praksis**

Lærernes beskrivelser af deres undervisningsdifferentieringspraksis stemmer med undtagelse af Lenes og på sin vis Malenes i høj grad overens med det observerede. Dermed ikke sagt, at samtlige undervisningsdifferentieringstiltag, som beskrives i interviewet, også blev observeret i praksis. Faktisk beskriver alle med undtagelse af Liam differentieringstiltag, som ikke blev praktiseret i observationsperioden, herunder navnlig niveaudifferentiering, hvor flere sågar understreger vigtigheden af et fokus på såvel svage som stærke elever. Men i interviewet bemærker de netop også, at disse tiltag er enormt tidskrævende, hvorfor de ikke altid omsættes. Desuden giver fem ud af de syv lærere udtryk for, at UVD ikke er deres første prioritet, hvilket alt andet lige må betyde, at de, når de har overskud, prioriterer at bruge denne på andre didaktiske tiltag, som de

finder vigtigere. Hvilket er i overensstemmelse med den øvrige lærerkognitionsforskning, hvor prioritering anføres som årsag til diskrepans mellem viden og praksis (jf. afsnit 2.4.). Ikke desto mindre både fortæller om og udfører lærerne individualisering ifm. afleveringer og variation, og i særdeleshed Mette og Lykke beskriver og udfører naturlig differentiering, dvs. differentiering med elevernes involvering i form af selvdifferentiering, som i den form, som de praktiserer, er betydeligt mindre krævende i forberedelsen.

Liam adskiller sig som allerede nævnt fra de øvrige ved at have et mere snævert syn på differentiering, som hovedsageligt indbefatter niveaudeling, hvilket er i fuld overensstemmelse med hans praksis, idet han stort set udelukkende udfører denne form for differentiering. Lærerne synes altså altovervejende at være relativt bevidste om deres praksis.

I det efterfølgende afsnit vil der blive kommenteret på de punkter, hvor der synes at være diskrepans mellem praksis og kognition, samt på de punkter, hvor der blev konstateret diskrepans mellem litteraturen om (undervisnings)differentiering og fremmedsprog og lærernes kognition og praksis.

## **5.4. Anbefaling og perspektivering**

I dette afsnit ses der nærmere på, hvordan lærerne specifikt i fremmedsprogsundervisningen ville kunne forbedre deres differentieringsarbejde, dvs. hvor der er udviklingspotentiale ift. det observerede, lærernes kognition og teorien om differentiering og fremmedsprogstilegnelse, som er præsenteret i kapitel 2.

### **5.4.1. (Positiv) niveaudifferentiering med udgangspunkt i delkompetencer**

Som nævnt er lærernes fokus – såvel i praksis som i interviews – i differentieringsarbejdet hovedsageligt på grammatisk korrekthed, i mindre grad på talefærdighed herunder fonetisk kompetence, *fluency* og evne til at tale frit og i endnu mindre grad på læsefærdighed. Dvs. der er potentiale for mere målrettet inddragelse af de enkelte delkompetencer i fremmedsprogfaget i differentieringsarbejdet. Til dette

formål ville det være oplagt at tage udgangspunkt i CEFRs beskrivelse af fremmedsprogsundervisningen og ikke mindst de dertilhørende "Kan-Gøre"-deskriptorer (jf. 2.3.). Fordelen ved disse deskriptorer er som allerede nævnt, at de lægger vægt på, hvad læreren kan fremfor at fokusere på mangler. Et sådan differentieringsarbejde, der så at sige har et positivt udgangspunkt ville sandsynligvis virke motiverende – hvilket også fremhæves af Tomlinson (jf. 2.2.6.). Lærerne berører emnet i interviewene, således fremhæver Malene vigtigheden af at anerkende de kompetencer, som eleverne har med sig fra grundskolen; og Malene, Lykke og Lene beretter, at de gennemgående forsøger at være så anerkende som muligt i deres feedback på elevernes mundtlige sprogproduktion. Tages der udgangspunkt i flere delkompetencer i fremmedprogstilegnelsen, er det sandsynligvis lettere at fremhæve elementer, som eleverne behersker – her tænkes der i særdeleshed på svage og/eller usikre elever – men det giver også mulighed for at vise fagets mange facetter for de stærke og /eller motiverede, interesserede elever, for hvem et dybere indblik i eksempelvis de pragmatiske aspekter kunne være interessant. Denne tilgang forekommer ikke mindst oplagt pga. de fremhævede forskelle på fokuspunkter i grundskolen, som påpeges af såvel elever som lærere. Det er en oplagt mulighed at lade eleverne lære af hinanden, specielt når de opviser forskellige styrker og svagheder, så de skiftes til at være hhv. den stærke og den svage.

Faren ved en sådan udfoldelse af fremmedsprogsfaget ift. differentiering på et teoretisk plan er naturligvis, at det kan blive for komplekst og uoverskueligt og dermed vanskeligt at arbejde med for læreren (jf. Klafki (2007) afsnit 2.2.8.: øges kompleksitetsgraden af kategoriseringen af UVD vanskeliggøres arbejdet hermed). Muligvis kan dette problem afhjælpes vha. de konkrete deskriptorer samt de i afsnit 2.3. opstillede tabeller (16.1. og 16.2.) over delkompetencerne, hvor der i tabel 16.1. blot gives et overblik over de forskellige muligheder, mens der i tabel 16.2. er opstillet blokke, hvor flere delkompetencer indgår samtidig, således at muligheden for en vekselvirkning mellem at have fokus på delementer og klumper af delementer visualiseres.

Første skridt må være at afprøve, om disse deskriptorer og tabeller ville bidrage til et udvidet perspektiv på differentieringsmuligheder hos fremmedproglærerne i gymnasieskolen; mens andet skridt ville være at undersøge, om det gør en forskel for

elevernes læring, at der fokuseres på flere delelementer. En undersøgelsen skulle optimalt set udføres af lærerne, men følges af en forsker, som efterfølgende kan justere og evt. udvikle nye diskretorer hhv. en ny oversigt.

#### **5.4.2. Fleksibel niveaudeling**

Da Liam er den eneste, der udfører niveaudeling – til trods for at samtlige lærere italesætter muligheden for og vigtigheden af dette – må der i den grad siges at være potentiale på dette område. Taget de farer og bekymringer, der er forbundet med niveaudeling, i betragtning (jf. afsnit 2.1.3.2.) er det oplagt at niveaudelingen er fleksibel, således at eleverne ikke fastlåses på et bestemt niveau (også understreget af Klafki (2007) og Tomlinson (bl.a. 2001 jf. afsnit 2.2.4.). Pga. fællesskabsbevarelse (jf. definitionen af UVD afsnit 2.2.1.) og skolens opdrageles- og dannelsesfunktion, som bedst opfyldes i heterogene grupper (jf. Klafki (2007) afsnit 2.1.3.2.), er det desuden vigtigt, at niveaudeling blot finder sted periodevist og/eller efter strukturen Fælles-Individuelt/Par/Gruppe-Fælles (jf. Bundesgaard afsnit 2.2.2.). Hvilket Liams niveaudeling er et eksemplarisk eksempel på. Flere af lærerne kommer i interviewet desuden ind på muligheden for at lade eleverne vælge selv, hvilket kan imødekomme de emotionelle problemer, der kan være forbundet med denne differentieringsform (4.3.8.2.).

Problemet ved denne differentieringsform er, at den er tidskrævende i forberedelsen, fordi lærerne derved ender med at skulle forberede til to grupper – hvis de ligesom Liam vælger at lave en todeling – ikke mindst fordi det i forvejen kan være vanskeligt og tidskrævende at finde interessante, autentiske tekster, som egner sig til undervisning og elevernes niveau. Desuden skulle der optimalt set, dannes nye grupper afhængigt af fokus på enkelte delkompetencer (jf. ovenfor), idet eleverne muligvis ikke er lige stærke eller svage inden for alle delkompetencer. Spørgsmålet er, om det kunne være muligt at lave et kollegialt samarbejde internt eller sågar på tværs af gymnasier, hvor lærerne sammen udvikler og deler materialer egnede til fleksibel niveaudeling. I særdeleshed på ét af de observerede gymnasier foregik der et tæt samarbejde mellem lærerne, som netop delte deres materialer via Google drev. En anden mulighed kunne være, at der blev udviklet sådanne materialer inden for de mest gængse emner (tyskundervisningen skal inddeles

i 6-8 emner og i hvert fald i den observerede undervisning var der en lang række gengangere). Det kunne i øvrigt være interessant at lade en forsker teste materialerne for at undersøge differentieringsformens effekt (jf. forskningsproblemet omkring effekten af forskellige former for niveaudeling afsnit 2.1.3.2.) og efterfølgende optimere materialet.

Hensigten med at nævne fleksibel niveaudeling som et punkt med potentiale, til trods for at lærerne tydeligvis har kendskab til det, men undlader at udføre det pga. arbejdsbyrden, der medfølger, er således en påpejning af 1) nødvendigheden af fleksibilitet, som lærerne ikke italesætter; 2) en opfordring til at benytte strukturen Fælles-Gruppe/Individuelt/Par-Fælles (2.2.2.), som lærerne heller ikke italesætter; 3) en opfordring til fra et forskerperspektiv at undersøge effekten af specifikt denne form for niveaudeling; og 4) en opfordring til at udvikle og teste materiale, så arbejdsbyrden lettes og effekten dokumenteres.

#### *5.4.2.1. Elev- versus undervisningsdifferentiering?*

I forbindelse med niveaudeling vil jeg gerne benytte lejligheden til at kritisere anvendelsen af begreberne hhv. elev- og undervisningsdifferentiering. I litteraturen og debatten om differentiering bliver elev- og undervisningsdifferentiering anvendt som et begrebspar, der kan stilles overfor hinanden. Efter at have arbejdet med begreberne forekommer det mig dog at være fejlagtigt at betragte begreberne på denne måde. Elevdifferentiering defineres som en gruppering af eleverne, hvor målet er at skabe så homogene grupper som muligt (jf. 2.1.2). Men der kan også indenfor undervisningen finde grupperinger af eleverne sted. Efter min opfattelse plæderes der ikke imod elevdifferentiering hhv. niveaudeling generelt, men imod permanent opdeling af eleverne (2.1.3.2.). Derfor kunne det måske være mere retvisende at anvende de norske, svenske og/eller tyske begreber og definerer disse mere entydigt (2.1.2).

#### **5.4.3. Fokus på stærke og svage**

Flere af lærerne proklamerer at have fokus på såvel de stærke som også de svage i differentieringsarbejdet. Det fremgik dog ikke i så høj grad af deres praksis, hvor der eksempelvis var flere lærere, der udelukkende havde fokus på de svage elever i afleveringssituationen (4.2.1.). En måde at tilgodese begge grupper kunne være at

arrangere særlige tilbud til elever med særlige talenter og særlige behov, som det i øvrigt også er indskrevet i styredokumenterne (4.1.). Det er tilsyneladende blot Malene, Mette og Lykke, der arbejder med sådanne tiltag. Sandsynligvis fordi det er tidskrævende, hvilket lærerne også påpeger. Fokus på såvel svage som stærke kunne dog indtænkes i den nedenfor nævnte lærerinitierede selvdifferentiering (jf. 5.4.4.).

#### **5.4.4. Lærerinitieret selvdifferentiering**

Fordelen ved selvdifferentiering er, at læreren indtager en mere tilbagetrukket rolle og overlader en del af ansvaret og arbejdet til eleverne. Dette betyder også, at selvdifferentieringen kan være mindre tidskrævende, eksempelvis ifm. anvendelse af digitale grammatikplatforme. Selvdifferentiering i form af åbne opgaver og fleksibilitet overfor eleverne – i stil med det i særdeleshed Mette og Lykke udfører – kræver eksempelvis mindre forberedelse sammenlignet med niveaudeling. Med holdstørrelser på omkring 30 elever samt en presset hverdag, forekommer denne form for differentiering at være den mest attraktive, fordi den er overkommelig og dermed realistisk, hvilket også bekræftes i observationerne, idet det var den mest fremtrædende differentieringsform hos de syv lærere med undtagelse af Liam.

Der forekommer dog at være potentiale ift. lærerinitieret selvdifferentiering. På den ene side, fordi flere af lærerne kunne udføre mere af den ovenfor beskrevne form for selvdifferentiering; på den anden side, fordi selvdifferentieringen i visse tilfælde kunne optimeres, enten fordi lærerne havde for faste, eller lige modsat for stramme rammer. Generelt er det min opfattelse, at et mere bevidst og udfoldet arbejde med lærerinitieret selvdifferentiering er muligt.

I den forbindelse ville det være hensigtsmæssigt at arbejde mere med elevautonomi, som er tæt relateret til differentiering (jf. 2.2.4.), ikke mindst til selvdifferentiering, idet effekten af denne bl.a. afhænger af elevernes evne til at orientere sig i og vælge mellem de tilbud, der stilles til rådighed og/eller have overblik over egen læring, således at eleven selv er i stand til at tage initiativ i tilfælde af elevinitieret selvdifferentiering. Besidder eleverne ikke den fornødne autonomi, har de behov for støtte ikke mindst i en evt. udvælgelsesproces. Er eleverne derimod udpræget autonome, vil høj grad af frihed i form

af selvdifferentiering sandsynligvis bidrage til læring ikke mindst pga. den motivation, der følger med medbestemmelsen (jf. 2.2.7.1. om elevautonomi; 2.2.1.1. om sammenhængen mellem potentialeudnyttelse og motivation og 2.2.3. om differentiering i henhold til selvstændighed). Dette kræver, at lærerne:

- 1) har fokus på selvrefleksion hos eleverne således, at de får opbygget autonomi. De syv lærere gjorde det i nogen grad, men der er fortsat potentiale (jf. 4.2.12.3. og 4.2.12.6.)
- 2) arbejder målrettet med læringsstrategier, fordi gode læringsstrategier bidrager til elevautonomi (2.2.7.1.). Enkelte lærere arbejdede med læringsstrategier, men kun i ringe omfang (jf. 4.2.5.1.4. og 4.2.6.3.).
- 3) støtter og vejleder de elever, der har behov for det, fordi de ikke besidder den fornødne autonomi, dvs. differentiering i henhold til selvstændighed (jf. Klafki (2007) afsnit 2.2.3.), hvilket jeg netop fremhævede som et problem ifm. visse observerede eksempler på selvdifferentiering (jf. 4.2.5.4.)

Det skal påpeges, at en mere udfoldet og bevidst form for selvdifferentiering alt andet lige er mere tidskrævende, idet det fx tager tid at forberede valgmuligheder. Derfor kunne der med fordel udarbejdes materialer, indenfor de mest gængse emner, hvor selvdifferentieringsmulighederne er indbyggede. Det kunne i den forbindelse være interessant fra et forskerperspektiv at undersøge, hvorvidt denne selvdifferentiering, som også kan karakteriseres som naturlig differentiering, fordi den involverer eleverne, er mere effektiv, end den ovenfor nævnte niveaudeling, som i højere grad er lærestyret, og derfor kan karakteriseres som traditionel differentiering (jf. 2.2.7.).

Slutteligt skal det pointeres, at denne selvdifferentiering er i tråd med de officielle styredokumenter, hvori det kræves, at der arbejdes med elevautonomi og læringsstrategier (jf. 4.1.); og det er en form for differentiering, som rent faktisk er gennemgribende jf. UVD som princip (2.2.1.1.), fordi det kan integreres i de fleste undervisningssammenhænge.



#### **5.4.5. Generering af nye interesser**

Differentiering i henhold til generering af nye interesser, som i litteraturen fremhæves af Tomlinson (2001) (jf. 2.2.3) og Hansen m.fl. (1992, 1994, 1998) (jf. 2.2.1.), blev ikke hverken observeret hos eller omtalt af de syv lærere. Dette aspekt ville med fordel kunne implementeres vha. lærerinitieret selvdifferentiering, idet lærerne med udgangspunkt i deres kendskab til eleverne opstiller forskellige emner, som de mener kunne vække elevernes interesse, hvorefter eleverne selvstændigt arbejder videre med det valgte emne. Igen er det vigtigt, at de elever, der har behov for det, modtager den fornødne støtte enten af læreren til fx at finde materialer på et passende niveau eller andre elever fx gennem heterogen gruppedannelse.

#### **5.4.6. Emotionelle behov**

Flere af lærerne – i særdeleshed Mette – differentierer med udgangspunkt i det, der kunne betegnes som emotionelle behov, som i hvert fald ikke umiddelbart har relevans for det rent tyskfaglige. Mette mener dog, at det alligevel er afgørende for deres læring, fordi det er tæt relateret til motivation, hvilket ifølge Hansen m.fl (1992) er en forudsætning for potentialeudnyttelse (jf. 2.2.1.). Imødekommer læreren eleverne på deres subjektivt følte behov, motiveres de til at arbejde. Denne form for differentiering nævnes ikke i litteraturen, men synes – ovenstående rationale taget i betragtning – at være berettiget. Hvilket er endnu et emne, der kunne være interessant at se nærmere på fra et forskerperspektiv: Hvilken effekt har differentiering i henhold til emotionelle behov.

#### **5.4.7. Tidsdifferentiering**

Tidsdifferentiering nævnes såvel i litteraturen (2.2.3) som af de syv lærere. Håndteringen af tidsproblematikken i praksis kunne dog muligvis være mere hensigtsmæssig, end det var tilfældet flere gange i observationsperioden. Jeg kunne dog også konstatere, at et grundlæggende problem ved vurderingen af håndteringen af denne problemstilling er, at årsagen til tidsforskellene ikke er entydig. Skyldes det: 1) at nogle er detaljeorienterede; 2) niveauforskelle, eller 3) at nogle elever simpelthen er langsomme til at komme i gang.

En anden mulig løsning kunne være, at der differentieres på andre parametre, således at problemstillingen ikke opstår (4.2.8.).

#### **5.4.8. Kønsdifferentiering**

Tre af lærerne taler om og praktiserer kønsdifferentiering. De kombinerer dog alle denne kategori med andre såsom motivation/koncentration/generthed. Med andre ord sættes der lighedstegn mellem køn og disse kategorier. Spørgsmålet er, om dette virkelig er tilfældet, eller om der derved skabes eller reproduceres stereotyper. For at kunne besvare dette endegyldigt, skal der ses nærmere på genderforskningen. Generelt vil jeg dog plædere for, at man forsøger at undgå det, der kunne betegnes som kamuflerede differentieringsformer, som køn- og tidsdifferentieringen muligvis er eksempler på, og forsøger at tage hånd om de bagvedliggende problemer, ikke mindst for at undgå reproduktion af stereotyper.

#### **5.4.9 Opsummering**

Opsummerende kan det konkluderes, at differentiering i tyskundervisningen kan forbedres ved: 1) et øget positivt fokus på delkompetencer af fremmedsproget vha. tabel 16.1. og 16.2. og deskriptorerne fra CEFR; 2) fleksibel niveaudeling med strukturen fælles-gruppe/individuel/par-fælles; 3) differentiering med udgangspunkt i emotioner; 4) mere fokuseret selvdifferentiering kombineret med differentiering i henhold til selvstændighed; 5) generering af nye interesser; 6) undgåelse af kamuflerede differentieringsformer. For at realisere disse former for UVD ville det være hensigtsmæssigt at udvikle materialer indenfor de mest gængse emner. Disse materialer skulle testes af lærerne og skulle det følges af en forsker, som derefter har mulighed for at analysere materialets effekt og udføre evt. justeringer sidstnævnte optimalt set i samarbejde med læreren. Generelt er der behov for forskning indenfor effekten af forskellige differentieringsformer, fordi de enten direkte eller indirekte via motivation bidrager til potentialeudnyttelse.

## 5.6. Generaliserbarhed

De anvendte metoders fordele og ulemper blev diskuteret på et generelt plan i metodeafsnittet (3.2.3.1.4. og 3.2.3.2.6.). Et af problemerne ved kvalitativ forskning herunder casestudiet er generaliserbarheden. Ifm. casestudiet er der tale om analytisk generaliserbarhed, dvs. hvorvidt det er muligt at overføre resultaterne til andre situationer, hvilket afhænger af ligheder og forskelle på de to situationer (jf. 3.2.2.2.). Det er netop det, der skal ses nærmere på i dette afsnit. I Danmark findes der 168 skoler, der udbyder stx, hf og/eller IB<sup>86</sup>. I nærværende projekt deltog der lærere fra fem gymnasier. Dvs. det er et relativt lille uddrag og det kan derfor være problematisk at generalisere på grundlag af undersøgelser på fem ud af 168 skoler. Ikke desto mindre er der dog en vis sandsynlighed for, at tysklærerne og deres praksis opviser ligheder, idet de arbejder under nogenlunde samme betingelser:

- 1) de arbejder under samme styrerdokumenter
- 2) holdstørrelserne er nogenlunde ens på de forskellige gymnasier
- 3) de har gennemgået nogenlunde samme uddannelse (cand.mag. i tysk efterfulgt af pædagogikum), om end der gennem tiden er blevet gennemført reformer; de har forskellige sidefag; de kan have haft fokus på forskellige aspekter af tysk-og pædagogikumstudiet; de kan have deltaget i forskellige videreuddannelseskurser.

Resultatet taget i betragtning tyder det da også på, at lærerne agerer relativt ens ift. heterogenitetsproblematikken. Mht. lærernes indstilling til differentiering er det muligvis mere problematisk at generalisere på grundlag af det lille antal cases. Med undtagelse af Hans er der dog også her relativ stor overensstemmelse mellem de syv cases, hvilket kunne tyde på, at det måske alligevel er muligt. Dette kan hænge sammen med, at lærerne er opvokset og uddannet i det samme samfund – det danske samfund, som tilmed er enormt homogent –, hvilket alt andet lige har påvirket deres mindset. Det er måske tvivlsomt, om resultatet kan overføres til andre lande. Ikke desto mindre formodes det, at den mere teoretiske diskussion af en specifik formidling af

---

<sup>86</sup> IB står for international Baccalaureate, som er en 2-årig international gymnasial uddannelse.

differentieringsmulighederne i tysk kunne være relevant både for andre fremmedsprogsfag og andre steder i verden, da litteraturen på området generelt er begrænset.

## 6. Litteraturliste

Ali, Holi Ibrahim Holi (2015): Toward Differentiated Assessment in a Public College in Oman, i: *English Language Teaching*, 8, 12, 27-36.

Andersen, Hanne Leth & Blach, Christina (2010): *Tysk og fransk fra grundskole til universitet. Sprogundervisning i et længdeperspektiv*, Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.

Andersen, Peter (2006): Introduktion, i: *Læringens og tænkningens stil. En antologi om stilteorier*, 5-15.

Angrosion, Michael V. (2012): Observation-based research, i: James Arthur & Michael Waring & Robert Coe & Larry Hedges (red.): *Research Methods and methodologies in education*: Los Angeles: SAGE, 165-169.

Ashley, Laura Day (2012): Case study research, i: Arthur, James & Waring, Michael & Coe, Robert & Hedges, Larry (red.) (2012): i: James Arthur & Michael Waring & Robert Coe & Larry Hedges (red.): *Research Methods and methodologies in education*: Los Angeles: SAGE, 102-107.

Bailey, Jennifer P. & Williams-Black, Thea Hayes (2008): Differentiated Instruction: Three Teachers' Perspectives, i: *College Reading Association Yearbook*, 29, 133-151.

Beck, Steen & Paulsen Michael (2011): Læringsamarbejde – et etnodidaktisk analyse af cooperative Learning på hf og VUC, i: *Gymnasiepædagogik*, nr. 86, 2011, 7-203.

Beecher, Margaret & Sweeny, Sheelah (2008): Closing the Achievement Gap with Curriculum Enrichment and Differentiation, i: *Journal of Advanced Academics*, 2008, 19, 3, 502-530.

Bimmel, Peter (1995): Lernstrategien im Deutschunterricht – Funktionen und Vermittlungsfragen, *Fremdsprache Deutsch*, 1995, Sonderheft, 16-21.

Bimmel, Peter (2012): Lernstrategie – Bausteine der Lernerautonomie, i: *Fremdsprache Deutsch*, 46, 2012, 3-10.

Bimmel, Peter & Rampillon, Ute (2000): Lernerautonomie und Lernstrategien, München: Langenscheidt.

Binderup, Thomas (2012): Undervisningsdifferentiering – dynamiske mål og relevante metoder, i: Thomas Binderup (red.): *Undervisningsdifferentiering i fag*: Frederikshavn: Dafolo, 11-30.

Binderup, Thomas (2013): Undervisningsdifferentiering og teknologi – brugerkompetencer og didaktisk kompetence, i: Thomas Binderup & Martin Jørgensen & Torben Nørregaard Rasmussen (red.): *Undervisningsdifferentiering og teknologi*, Aarhus: Kvan, 9-21.

Bloom, Benjamin S. (1968): Learning of Mastery, i: *Evaluation Comment*, 1, 1–12.

Böhnel, E. (1995): Entwicklung, Grundlagen, Modelle und Funktion schulischer Differenzierung – unter besonderer Berücksichtigung des österreichischen Bildungswesens, i: E. Böhnel & G. Khan-Svik (red.), *Schulische Differenzierung: Erstarrte Strukturen oder dynamische Entwicklung?* Frankfurt: Peter Lang, 17-182.

Böner, Otfried; Edelhoff, Christoph; Rebel, Karlheinz; Schmidt, Torben & Schröder, Konrad (2011): Funktion und Profil von Lehrwerken in der Epoche von Standards und Kompetenzen, i: *FLuL*, 40, 2, 2011, 31-48

Bönsch, Manfred (1995): *Differenzierung in Schule und Unterricht. Ansprüche – Formen – Strategien*. München: Ehrenwirth.

Bönsch, Manfred & Schittko, Klaus (1981): Das Modell eines waldifferenzierten Unterrichts und Probleme seiner Umsetzung im Schullalltag, i: Haußer, Karl (red.): *Modelle schulischer Differenzierung*, München: Urban & Schwarzenberg, 202-216.

Brad L. Prince (2011): *Teacher Perceptions of Differentiated Instruction*. Walden University. Ph.d.-afhandling.

<https://search.proquest.com/openview/9c1b8a5372186e948a52eff03f311f18/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y> (lokaliseret d. 16.12.2019).

Brodersen, Peter & Gissel, Stig Toke (2012 2. udgave): Elevernes forudsætninger og lærernes differentiering af undervisningen, i: Andersen, Brodersen, Peter et al.: *Effektiv undervisning. Didaktiske nærbilleder fra klasserummet*, København: Gyldendal, 149-168.

Bryman, Alan (2008; 3. udgave): *Social Research Methods*. Oxford: Oxford University Press.

Bundsgaard, Jeppe (2013): Redaktionen. It-støttet udfordringsdifferentiering, i: Thomas Binderup & Martin Jørgensen & Torben Nørregaard Rasmussen (red): *Undervisningsdifferentiering og teknologi*, Aarhus: Kvan, 22-38.

Burkett, Jacquelyn Ann (2013): *Teacher preception on differentiated instruction and its influence on instructional practice*. Oklahoma State University. Ph.d.-afhandling. [https://shareok.org/bitstream/handle/11244/10960/Burkett\\_okstate\\_0664D\\_12634.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://shareok.org/bitstream/handle/11244/10960/Burkett_okstate_0664D_12634.pdf?sequence=1&isAllowed=y) (lokaliseret d. 16.12.2019).

Canale, Michael (1983): From communicative competence to communicative language pedagogy, i: J. C. Richards & R. W. Schmidt (red.): *Language and Communication*, London: Longman, 2-27.

Chambers, Bette & d'Apollonia, Sylvia (1996): Within-Class Grouping: A Meta-Analysis, i: *Review of Educational Research*, 1996, 66, 4, 423-458.

Chamot, Anna U. (2012): Differentiated instruction for language and learning strategies: Classroom applications, i: Chan, Wai Meng & Chin, kwee Nyet, Bharr, Sunoll, Walker, Izumi (red.): *Perspectives on Individual Characteristics an Foreign Language Education*, Berlin: Walter de Gruyter, 115-129.

Chien, Chin-Wen (2015): Analysis of Taiwanese Elementary School English Teachers' Perceptions of, Designs of and Knowledge Constructed about Differentiated Instruction in Content, i: *Cogent Education*, 2, 1, 1-16.

Christensen, Bjørn (2011) (oversættelse af Wolfgang Klafki (2007): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik): *Uddannelsesteori og didaktik: nye studier*, Aarhus: Klim..

Christopher, Kathleen (2017): *Understanding teachers' perceptions and resistance to implementing differentiated instruction regularly and consistently*. Capella University. Ph.d.-afhandling. <https://search.proquest.com/docview/1883835824> (lokaliseret d. 16.12.2019).

Civitiollo, Sauro; Eddie, Denessen & Molenaar, Inge (2016): How to see the classroom through the eyes of a teacher: Consistency between perceptions on diversity and differentiation practices, i: *Journal of research in special educational needs*, 16, 1, 2016, 587-591.

Coe, Robert J. (2012): The nature of educational research –exploring the different understandings of educational research, i: James Arthur & Michael Waring & Robert Coe & Larry Hedges (red.): *Research Methods and methodologies in education*: Los Angeles: SAGE, 5-14.

Cohen, Louis & Manion, Lawrence & Morrison, Keith (2011; 7. udgave): *Research methods in education*. London: Routledge.

Corno, Lyn & Snow, Richard (1986): Adapting teaching to individual differences, i: Merlin C. Wittrock (red.): *Handbook of Research on Teaching*, New York: Macmillan.

Creswell, John W. (2009; 3. udgave): *Research design. Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Los Angeles: Sage.

Creswell, John W. (2014; 4. udgave): *Research design. Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Los Angeles: Sage.



Criblez, Lucien & Oelkers, Jürgen & Reusser, Kurt & Berner, Esther & Halbheer, Ueli & Huber, Christina (2009): *Bildungsstandards*, Seelze-Velber: Klatt-Kalmeyer.

Dalin, Per (1979): Differenzieret og individualiseret undervisning: Et internasjonalt perspektiv, i: Sigmund Ongstad & Alfred Oftedal Telhaug (red.): *Differensiering i teori og praksis*, Oslo: Tanum – Norli, 145-156.

Damberg, Erik (1994): Differentiering i praksis, i: Erik Damberg & Jytte Lau: *Undervisningsdifferentiering i praksis*: Skrive: Centraltrykkeriet, 9-89.

Damberg, Erik (2013): Undervisningsdifferentiering, i: Erik Damberg & Jens Dolin & Gitte Holten Ingerslev & Peter Kaspersen: *Gymnasiepædagogik. En grundbog*, København: Gyldendal.

Danmarks Evaleringsinstitut (EVA) (2004): *Undervisningsdifferentiering i folkeskolen*, [https://www.eva.dk/sites/eva/files/2017-10/Rapport\\_undervisningsdifferentiering.pdf](https://www.eva.dk/sites/eva/files/2017-10/Rapport_undervisningsdifferentiering.pdf) (lokaliseret d. 9.10.2019).

Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) (2011): *Undervisningsdifferentiering som bærende pædagogisk princip. En evaluering af sammenhænge mellem evalueringsfaglighed og differentieret undervisning.* <https://www.eva.dk/grundskole/undervisningsdifferentiering-baerende-paedagogisk-princip> (lokaliseret d. 17.12.2019).

David, Matthew & Sutton, Carole D. (2004): *Social Research. The basics*. London: Sage.

Denzin, Norman & Lincoln, Yvonne (1994): *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks: Sage.

Dörnyei, Zoltán (2006): Individual differences in second language acquisition, i: *AILA Review*, 19, 42-68.

Duch, Henriette (2011): *Hvorfor er det så svært at arbejde med undervisningsdifferentiering. Artikel som afslutning på FoU: Niveaudeling og undervisningsdifferentiering.*

Egelund, Niels (2010a): Forord, i: Egelund, Niels (red.): *Undervisningsdifferentiering – status og fremblik*, Frederikshavn: Dafolo, 7-8.

Egelund, Niels (2010b): Elevdifferentiering og undervisningsdifferentiering – en indledning, i: Egelund, Niels (red.): *Undervisningsdifferentiering – status og fremblik*, Frederikshavn: Dafolo, 9-16.

Ellis, Rod (2009): Task-based language teaching: Sorting out the misunderstandings, i: *International Journal of Applied Linguistics*, 2009, 19, 3, 221-246.

Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration (UIM) (2008): Den Fælles Europæiske Referenceramme for Sprog: Læring, undervisning og evaluering (CEFR). <https://uim.dk/publikationer/den-faelles-europaeiske-referenceramme-for-sprog-laering-undervisning-og-evaluering> (lokaliseret d. 16.12.2019).

Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) (2004): *Undervisningsdifferentiering i folkeskolen*, [https://www.eva.dk/sites/eva/files/2017-10/Rapport\\_undervisningsdifferentiering.pdf](https://www.eva.dk/sites/eva/files/2017-10/Rapport_undervisningsdifferentiering.pdf) (lokaliseret d. 9.10.2019).

Fahrenberg, Jochen (2002): *Psychologische Interpretation. Biographien – Texte – Tests*. Bern: Hans Huber.

Fattig, Melinda L. & Taylor, Maureen Tormey (2008): *Co-Teaching in the Differentiated classroom. Successful collaboration, Lesson Design and Classroom Management*, San Francisco: Jossey-Bass.

Ferrier, Ann M. (2007): *The Effects of Differentiated Instruction on Academic Achievement in a Second-Grade Science Classroom*, Doctoral Study Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Education Teacher Leadership. Walden University.

Florander, Jesper (1991; 2. udgave): Elevdifferentiering – undervisningsdifferentiering – niveaugruppering? i: *Læsepædagogen*, 1991, 5.

Fristrup, Dorte (2009): Fagdidaktik i fremmedsprog – nogle nedslag i fremmedsprogsundervisningen anno 2008, i: *Gymnasiepædagogik*, nr. 71, 2009, 105-112.

Gagné, F (2009): Building Gifts into Talents: Detailed Overview of the DMGT 2.0, i: MacFarlane, B og Stambaugh, T. (red.): *Leading Change in Gifted Education: The Festschrift of Dr. Joyce VanTassel-Baska*, Waco, Texas: Prufrock Press.

Gardner, Howard (1993): *Multiple intelligences: The theory in practice*, New York: Basic Books.

Geisler, Jennifer L. & Hssler, Terri & Gardner, Ralph & Lovelace, Temple S. (2009): Differentiated Writing Interventions for High-Achieving Urban African American Elementary Students, i: *Journal of Advanced Academics*, 2009, 20, 2, 214-247.

González, Antonio Bueno (2003): Considering diversity in teaching of speaking, i: Manuel Jiménez Raya & Terry Lamb (red.): *Differentiation in the Modern Language Classroom. Foreign Language Teaching in Europe*, Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien: Peter Lang, 69-82.

Greene, Kelly Lanette 2017: *Teachers' Perceptions of Differentiated Instruction used in English Language Arts*. Grand Canyon University. Ph.d.-afhandling. <https://search.proquest.com/openview/8a4e9a832056e515371d9f13894c119c/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y> (lokaliseret d. 16.12.2019).

Grigorenko, Elena L. & Sternberg, Robert J. (1997): Styles of Thinking, Abilities, and Academic Performance, i: *Exceptional Children*, 1997, 63, 3, 295-312.

Halpern, Diane F.; Eliot, Lise; Bigler, Rebecca S.; Fabes, Richard A.; Hanish, Laura D.; Hyde, Janet; Liben, Lynn S.; Martin, Carol Lynn (2011): The Pseudoscience of Single-Sex Schooling, i: *Science*, 2011, 333, 1706-1707.

Hansen, Vagn Rabøl (1993): *Undervisningsdifferentiering og potentialer (ZPD)*, København: Danmarks Pædagogiske Institut.

Hansen, Vagn Rabøl & Horn, Inge & Robenhagen, Ole (1992): *Undervisningsdifferentiering 1 – ide og grundlag*, København: Danmarks Pædagogiske Institut.

Hansen, Vagn Rabøl & Robenhagen, Ole (1994): *Det man er lige ved at kunne – om forudsætninger, potentialer og udvikling*: København: Danmarks Pædagogiske Institut.

Hansen, Vagn Rabøl & Andersen, Michael Wahl & Robenhagen, Ole (1998): *Læreprocesser, potentialer og undervisningsdifferentiering*, København: Reproset.

Hansen, Jan Tønnes & Nielsen, Klaus (1999): Stilladsering og læring – et forsøg på afklaring, i: Jan Tønnes Hansen & Klaus Nielsen (red.): *Stilladsering – en pædagogisk metafor*, Århus: Klim, 9-42.

Hanskov, Kirsten (1974): *Undervisningsdifferentiering i fremmedsprog. Et ideprojekt – eksemplificeret ved tysk*, København: Lærerforeningens Materialeudvalg.

Harriet, Ole & Jansen, Mogens & Kristensen, Hans Jørgen (1993): *Undervisningsdifferentiering i skolen – aktuelt belyst fra udviklingsarbejder i 1992*, København: Undervisningsministeriet, Folkeskoleafdelingen.

Hattie, John (2011): *Visible learning for teachers. Maximizing impact on learning*, New York: Routledge.

Haug, Peder (2010): Undervisningsdifferentiering i norsk skole, i: Egelund, Niels (red.): *Undervisningsdifferentiering – status og fremblik*, Frederikshavn: Dafolo, 103-114.

Haußer, Karl (1981): Plädoyer für eine erweiterte Auffassung der Theorie schulischer Differenzierung, i: Haußer, Karl (red.): *Modelle schulischer Differenzierung*, München: Urban & Schwarzenberg, 17-30.

Häckert, Lone & Lohse, Birgit (2014): *Alles in allem*, København: Gyldendal.

Heilesen, Jais Brændgaard & Nielsen Bodil (2013): Undervisningsdifferentiering, i: Hans Jørgen Kristensen & Per Fibæk Laursen (red): *Undervisningskendskab. At Planlægge og udvikle undervisning*, København: Gyldendal, 68-83.

Hellman, Deborah W (2007): *Implementing Differentiated Instruction in Urban, Title I Schools: Effects of Facilitated Support Groups and Program Fidelity on Student Achievement*, A Dissertation submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Philosophy Department of Exceptional Student Education College of Education University of South Florida.

Helmke, Andreas (2009): *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze-Velber: Kallmeyer.

Helmke, Andreas & Weinert, Franz. E. (1997): Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen, i: Franz E. Weinert (red.): *Psychologie des Unterrichts und der Schule, Enzyklopädie der Psychologie, Serie Pädagogische Psychologie*, Göttingen: Verlag für Psychologie, Bind 3, 71-76.

Hemmet, Hans & Stramer, Ole (1996): *Udvikling af undervisningsdifferentiering i handelsskolen*: Ringsted: Malchow Bogtryk.

Herbart, Johann Friedrich (1806): *Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet*, Göttingen: Röwer.

Hilling, Steen (2011): Ressourcecentre og undervisningsdifferentiering, i: *Kognition og Pædagogik*, 2011, 21, 80, 68–81.

Hirnstein, Marco; Andrews, Lisa Coloma; Hausmann, Markus (2014): Gender-Stereotyping and Cognitive Sex Differences in Mixed and Same-Sex Groups, i: *Archives of Sexual Behavior*, 2014, 43, 1663-1673.

Hoffmann, Franz & Gottein, Hans-Peter (2011): Zusammenhänge zwischen Persönlichkeitsmerkmalen und der Bereitschaft zur Individualisierung im Unterricht, in: *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 2011, 1, 55-67.

Holec, Henri (1981): *Autonomy and foreign language learning* : prepared for the Council of Europe, Oxford: Pergamon Press.

Holec, Henri (1985): On autonomy: some elementary concepts, i: Phillip Riley (red): *Discourse and Learning*, London: Longman, 173-190.

Jones, Alexis (2019): Responsive teaching: A Narrative Analysis of Three Teachers' Process and Practice, i: *Issues in Teacher Education*, vol. 28, 1, 21-35.

Joseph, Stephen (2013): Differentiating instruction: Experiences of Pres-Service and In-Service Trained Teachers, i: *Caribbean Curriculum*, 2013, 20, 31-51.

Joseph, Stephen & Thomas, Marlene & Simonette, Gerard & Ramsook, Leela (2013): The Impact of Differentiated Instruction in a Teacher Education Setting: Successes and Challenges, i: *International Journal of Higher Education*, 2013, 2, 3, 28-40.

Kagan, Spencer & Stenlev, Jette (2010): *Undervisning med samarbejdsstrukturer. Cooperative Learning*, København: Alina.

Kaldi, Stavroula; Govaris, Christos & Filippatou, Diamonto (2018): Teachers' views about pupil diversity in the primary school classroom, i: *Compare*, 48, 1, 2-20.

Klafki, Wolfgang (2007 6. udgave): *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*, Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Klafki, Wolfgang & Hermann Stöcker (1976): Innere Differenzierung des Unterrichts, i: *Zeitschrift für Pädagogik*, 1976, 22, 4, 497-523.

Kristensen, Hans Jørgen (2007): *Didaktik og pædagogik at navigere i skolen – teori i praksis*: København: Gyldendal.

Krogh-Jespersen, Kirsten (2011): 3.3. Undervisningsdifferentiering, i: Hans Jørgen Kristensen & Per Fibæk Laursen (red): *Gyldendals pædagogik håndbog. Otte tilgange til pædagogik*: København: Gyldendal, 185-201.

Krogh-Jespersen, Kirsten & Methling, Anne Birgitte & Striib, Andreas (1998): *Inspiration til undervisningsdifferentiering*, København: Undervisningsministeriets forlag.

Kublik, James A (1992): *An Analysis of the Research on Ability Grouping: Historical and Contemporary Perspectives*.

Kvale, Steinar (1997): *InterView: En introduction til det kvalitative forskningsinterview*. København: Hans Reitzel.

Kvale, Steinar (2007): *Doing interviews*. Los Angeles: Sage.

Langley, M. L. (2015): *Secondary English Teachers' Perceptions of Differentiated Instruction for Limited English Proficient Students*. Walden University. Ph.d.-afhandling. <https://pdfs.semanticscholar.org/cd5b/fc54c1039e1f72bba6e2ab97e885fb0d6a84.pdf> (lokaliseret d. 16.12.2019).

Larsen, Ole B. & Blindum, Poul (1975): Indledning, i: Danmarks Radio, Undervisningsafdelingen *Lærerkursus 1975 Bind 4: Undervisningsdifferentiering i skolen*, Danmarks Radio.

Lau, Dorthe (2010): Formidling af principper om undervisningsdifferentiering i læreruddannelsen, i: Egelund, Niels (red.) (2010): *Undervisningsdifferentiering – status og fremblik*, Frederikshavn: Dafolo, 69-79.

Lennon, Paul (2012): The story of learner autonomy: from self-access to social learning, i: Paul Lennon (red.) *Learner Autonomy in the English Classroom. Empirical Studies and Ideas for Teachers*, Frankfurt am Main: Peter Lang, 19-64.

Lindlof, Thomas R. (1995): *Qualitative communication research methods*, San Fransico: Sage.

Little, David (2007): Language Learner Autonomy: Some Fundamental Considerations Revisited, i: *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1/1, 14-29.

Lockyer, Sharon (2008): Observer Bias, i: Lisa M. Given (red.): *Sage Encyclopedia of Qualitative Research Methods*. Thousand Oaks: Sage, 576-577.

Lummis, Trevor (1981): Structure and Validity in Oral Evidence, i: *International Journal of Oral History*, 1981, Vol. 2, No. 2, 109-120.

Manchón, Rosa M. (2008): Taking strategies to the foreign language classroom: Where are we now in theory and research?, i: *IRAL, International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 46, 3, 2008, 221-243.

Mayring, Philipp (2003): *Qualitative Inhaltsanalyse*. Basel: Beltz.

Mayring, Philipp (2007): Designs in qualitativ orientierter Forschung (elektronisk udgave), i: *Journal für Psychologie*, 15, 2007. Download d. 22.1.2015: <http://www.journal-fuer-psychologie.de/index.php/jfp/article/view/127/111>

Mears, Carolyn L (2012): In-depth interviews, i: James Arthur & Michael Waring & Robert Coe & Larry Hedges (red.): *Research Methods and methodologies in education*: Los Angeles: SAGE, 170-176.



Merriam, Sharan B. (2002): Introduction to Qualitative Research, i: Sharan B. Merriam (red.): *Qualitative Research in Practice*. San Francisco: Josset-Bass, 3-16.

Minnig, Martina Bruggmann (2011): *Innere Differenzierung im Physikunterricht. Eine multimethodische Analyse von Lehr-Lern-Überzeugungen und unterrichtlichem Handeln*. Universität Basel. Ph.d-afhandling. <https://core.ac.uk/download/pdf/18234622.pdf> (lokaliseret 16.12.2019).

Morawietz, Holger (1981): Neuere Modelle der Unterrichtsdifferenzierung, i: Haußer, Karl (red.): *Modelle schulischer Differenzierung*, München: Urban & Schwarzenberg, 95-114.

Muthomi, Mercy Wanja & Mbugua, Zachariah (2014): Effectiveness of Differentiated Instruction on Secondary School Students Achievement in Mathematics, i: *International Journal of Applied Science and Technology*, 2014, 4, 1, 116-122.

Nedellec, Cecilie Martine (2015): *Teachers' understanding of differentiated instruction in Swiss elementary schools*. Capella University. Ph.d.-afhandling. <https://search.proquest.com/openview/02f5d82b0e00294c444b6673adea0eb6/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y> (lokaliseret d. 16.12.2019).

Nielsen, Birgit & Wørts, Lars (2005): *Teamets arbejde med... holddannelse og undervisningsdifferentiering*, Vejle: Kroghs Forlag.

Nissen, Erik (1984): *Undervisningsdifferentiering*, København: Statens Erhvervspædagogiske Læreruddannelse.

Nissen, Poul & Kyed, Ole & Baltzer, Kirsten (2011): *Talent i skolen – identifikation, undervisning og udvikling*, Frederikshavn: Dafolo.

Nordahl, Thomas (2010): LP-modellen og undervisningsdifferentiering, i: Egelund, Niels (red.): *Undervisningsdifferentiering – status og fremblik*, Frederikshavn: Dafolo, 91-102.

- O'leary, Zina (2010): *The essential guide to doing your research project*. Los Angeles: SAGE.
- Oxford, Rebecca (2003): Language Styles and Strategies: An Overview, i: *Generative Approaches to Language Acquisition*, 1-25.
- Pashler, Harold & McDaniel, Mark, & Rohrer, Doug & Bjork, Robert (2009): Learning Styles Concepts and Evidence, i: *Psychological Science in the Public Interest*, 2009, 9, 3, 105-119.
- Pegram, Mary E. (2019): *Teachers' Perceptions of Implementing Differentiated Instruction for English Language Learners*. Walden University. Ph.d.-afhandling. <https://scholarworks.waldenu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=8223&context=dissertations> (lokaliseret d. 16.12.2019).
- Persson, Bengt (2010): Individualisering i svensk skola, i: Egelund, Niels (red.): *Undervisningsdifferentiering – status og fremblik*, Frederikshavn: Dafolo, 115-128.
- Petty, Geoff (2009 4. udgave): *Teaching Today a Practical Guide*. Cheltenham: Nelson Thornes.
- Pham, Huong L. (2012): Differentiated Instruction and the Need to Integrate Teaching and Practice, i: *Journal of College Teaching & Learning*, 2012, 9, 1, 13-20.
- Phipps, Alison (2013): Intercultural ethics: questions of methods in language and intercultural communication, i: *Language and intercultural Communication*, 13, 1, 10-26.
- Phipps, S. & Borg, S. (2007): Exploring the relationship between teachers' beliefs and practice, i: *The Teacher Trainer*, 21 (3), 17-19.
- Platon 2009: Theaitetos, i: Mejer & Tortzen (red.): *Samlede værker i ny oversættelse*, København: Gyldendal, 150-170.

Qvortrup, Lars (2004): *Det vidende samfund – mysteriet om viden, læring og dannelse*, København: Unge Pædagoger.

Ralking, Hans Chr. & Tylén, Thomas & Yde, Erik B. (1980): *Profession: lærer. Underviser og instruktør 1 – hvordan? Metodik*, Odense: Erhvervsforlag.

Randi, Judi & Corno Lyn (2005): Teaching and learner variation, i: *Pedagogy – Learning for Teaching*, 11, 47-69.

Rasmussen, Astrid (2016): Innere Differenzierung im Fremdsprachenunterricht als Ansatz zum Abbau stereotyper Lehrervorstellungen über Lernenden, i: Erla Hallsteinsdóttir & Klaus Geyer & Katja Gorbahn & Jörg Killian: *Perspektiven der Stereotypenforschung*, Frankfurt am Main: Peter Lang.

Rasmussen, Jens (2009): *Intelligent undervisningsdifferentiering*, i: *Folkeskolen*, 8. december 2009.

Rasmussen, Jens (2010): Undervisningsdifferentiering i enhedsskolen, i: Egelund, Niels (red.) (2010): *Undervisningsdifferentiering – status og fremblik*, 17-30.

Rasmussen, Jens (2012a 5. udgave): Kapitel 17. Undervisningsdifferentiering, i: Jens Rasmussen (red): *Pædagogiske teorier*, Værløse: Billesø & Baltzer, 277-288.

Rasmussen, Anelise Birkvad & Lundahl, Flemming (1993): *Mellem lærere. Undervisningsdifferentiering*: Søborg: Gladsaxe Kommune, Skole- og Fritidsforvaltningen.

Raya, Manuel Jiménez & Lamb, Terry (2003a): Foreword, i: Manuel Jiménez Raya & Terry Lamp (red.): *Differentiation in the Modern Language Classroom. Foreign Language Teaching in Europe*, Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien: Peter Lang, 7-12.

Raya, Manuel Jiménez & Lamp, Terry (2003b): Dealing with diversity in the modern languages class, i: Manuel Jiménez Raya & Terry Lamp (red.): *Differentiation in the*

*Modern Language Classroom. Foreign Language Teaching in Europe*, Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien: Peter Lang, 13-20.

Reid, Joy (1995): Preface, i: *Learning Styles in the ESL/EFL classroom*, Boston: Heinle and Heinle, viii-xvii.

Reisby, Kirsten (1979): Differentiering i den danske folkeskole, i: Sigmund Ongstad & Alfred Oftedal Telhaug (red.): *Differensiering i teori og praksis*, Oslo: Tanum – Norli, 45-56.

Robinson, Peter (2003): Attention and memory during SLA, i: Catherine, Doughty & Michael Long: *The Handbook of Second Language Acquisition*, Oxford: Blackwell, 631-678.

Rodrigues, Alixa (2012): *An Analysis of Elementary School Teachers' Knowledge and Use of Differentiated Instruction*. Olivet Nazarene University. Ph.d.-afhandling.

[http://digitalcommons.olivet.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1039&context=edd\\_diss](http://digitalcommons.olivet.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1039&context=edd_diss)

(lokaliseret d. 16.12.2019).

Roholm, Hans Henrik (1975): Synspunkter på lærernes muligheder for at differentiere undervisningen i klassen, i: *Lærerkursus 1975 Bind 4: Undervisningsdifferentiering i skolen*, København: Danmarks Radio, undervisningsafdelingen.

Roiha, Anssi Sakari 2014: Teachers' views on differentiation in content and language integrated learning (CLIL): Perceptions, practices and challenges, i: *Language and Education*, 1-18.

Santangelo, Tanya & Tomlinson, Carol Ann (2012): Teacher Educators' Perceptions and Use of Differentiated Instruction Practices: An Exploratory Investigation, i: *Action in Teacher Education*, 34, 4, 309-317.

Schittko, Klaus (1984): *Differenzierung in Schule und Unterricht*. München: Ehrenwirth.

Skott, Jeppe (2015): The Promises, Problems, and Prospects of Research on Teachers' Beliefs, i: Fives, Helenrose & Gill, Michele Gregoire: *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs*, 13-30.

Stagis, Inge (1993): Udarbejdelse af en illustreret antologi "Ved stranden", i: Anne Daugbjerg (red): *Fire skridt på vejen - udviklingsarbejder i Skive skolevæsen 1992-93. Del 2: Undervisningsdifferentiering*: Skive: Skive Skolevæsen, 22-27.

Stavroula, Valiande A & Leonidas, Kyriakides & Mary, Koutselini (2011): Investigating the Impact of Differentiated Instruction in Mixed Ability Classrooms: It's impact on the Quality and Equity Dimensions of Education Effectiveness, Paper presented at the: *International Congress for School Effectiveness and Improvement*.

Sternberg, Robert (1985): *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*, Cambridge, MA: Cambridge University Press.

Svejgaard, Karin Løvenskjold (2011): *Rød, gul og grøn. En metode til undervisningsdifferentiering, der virker*, Viby J: NCE Metropol.

Svejgaard, Karin Løvenskjold (2014): Undervisningsdifferentiering, i: Gunna Funder Hansen & Sophie Holm Strøm & Lene Trolle Schütter: *HF & VUC – målgrupper, pædagogik og udvikling*, Aarhus: Systime og København: Dansklærerforeningen.

Theisen, T. (2002): *Differentiated instruction in the foreign language classroom: Meeting the diverse needs of all learners*, i: LOTE CED The Communiqué6. (lokaliseret d. 5.4.2019 fra: <https://www.sedl.org/loteced/communique/n06.pdf>)

Tieso, Carol Lynne (2000): *The Effect of Grouping and Curricular Practices on Intermediate Students' Math Achievement*, A Dissertation submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Philosophy at the University of Connecticut.

Tillmann, Klaus-Jürgen (2017): Meinungstrends der Eltern über Schule und Schulreformen – die JAKO-O Bildungsstudien von 2010 bis 2017, i: Killus, Dagmar &

Tillmann, Klaus-Jürgen: *Eltern beurteilen Schule – Entwicklungen und Herausforderungen. Ein Trendbreicht zu Schule und Bildungspolitik in Deutschland*, Münster: Waxmann, 57-82.

Tomlinson, Carol Ann (2001): *How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classrooms*, Alexandria: ASCD.

Tomlinson, Carol Ann (2004): Sharing Responsibility for Differentiating Instruction, i: *Roeper Review*, 2004, 26, 4, 188-189.

Tomlinson, Carol Ann (2005): Quality Curriculum and Instruction for Highly Able Students, i: *Theory into Practice*, 44, 2, 160-166.

Tomlinson, Carol Ann (2014 2. udgave): *The differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners*, Alexandria: ASCD.

Tomlinson, Carol Ann & Callahan, Carolyn M. & Lelli, Karen M. (1997): Challenging Expectations: Cases Studies of High-Potential, Culturally Diverse Young Children, i: *Gifted Child Quarterly*, 1997, 41, 2, 5-17.

Tornberg, Ulrika (2000 2. udgave) (oversat og bearbejdet af Birgith Lotzfeldt): *Sprogdidaktik*, København: Alina.

Trapp, Ernst Christian (1780): *Versuch einer Pädagogik*, Paderborn: Schöningh.

Tulbure, Christina (2011): Differentiating Instruction upon Learning Styles in Higher Education: A Controversial issue, i: *Buletin of the Transilvania Universitet of Brasov*, 2011, 4, 53, 79-84.

Undervisningsministeriet (UVM) (2007): *Læreplan: Tysk fortsættersprog B – stx, juni 2008. Bilag 42*. <https://onlaw.dk/bekendtgørelse/valgfagsbekendtgørelsen> (lokaliseret 17.12.2019).

Undervisningsministeriet (UVM) (2010): *Vejledning / Råd og vink Stx-bekendtgørelsen Tysk fortsættersprog B*. <https://docplayer.dk/4343775-Vejledning-raad-og-vink-stx-bekendtgørelsen-tysk-fortsættersprog-b-undervisningsministeriet-gymnasieafdelingen-2010.html> (lokalisert d. 17.12.2019).

Undervisningsministeriet (UVM) (2013a): *Bekendtgørelse om uddannelsen til studentereksamen (Stx-bekendtgørelsen)*. <http://www.gymnasiefaellesskabet.dk/gym/images/docs/stx-bekendtgørelsen.htm> (lokalisert d. 17.12.2019).

Undervisningsministeriet (UVM) (2013b): *Læreplan: Tysk fortsættersprog B – stx, juni 2013. Bilag 55*. <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=152507#Bil55> (lokalisert 17.12.2019)

Undervisningsministeriet (UVM) (2017a): *Bekendtgørelse om de gymnasiale uddannelser*. <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=191190> (lokalisert d. 16.12.2019).

Undervisningsministeriet (UVM) (2017b): *Læreplan: Tysk fortsættersprog B – stx, august 2017*. <https://www.uvm.dk/gymnasiale-uddannelser/fag-og-laereplaner/laereplaner-2017/stx-laereplaner-2017> (lokalisert d. 16.12.2019).

Undervisningsministeriet (UVM) (2019a): *Bekendtgørelse af lov om de gymnasiale uddannelser*. <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=209370> (lokalisert d. 16.12.2019).

Undervisningsministeriet UVM (2019b): *Vejledning Tysk fortsættersprog B, stx*. <https://www.uvm.dk/gymnasiale-uddannelser/fag-og-laereplaner/laereplaner-2017/stx-laereplaner-2017> (lokalisert d. 16.12.2019).

Van Esch, K & St. John, O. (2003): *A framework for freedom: Learner autonomy in foreign language teacher education*, Frankfurt: Peter Lang.

Vijayarathan-R, Kalpana (2017): *Teacher cognition of grade 8 teachers on teaching speaking in English as a foreign language in The Faroe Islands and its impact on teachers' pedagogical praxis: seven casestudies*. University of Aarhus and University of Faroe Islands. Ph.d.-afhandling. <https://ebooks.au.dk/aul/catalog/download/287/201/862-2?inline=1> (lokaliseret d. 16.12.2019).

Vogt, Jürgen (2011): Einleitung: Vom Umgang der Musikpädagogik mit Heterogenität, Jürgen Vogt & Frauke Heß & Christian Rolle (red.): *Musik und Heterogenität*, Münster: LIT Verlag, 6-19.

Waring, Michael (2012): Finding your theoretical position, i: James Arthur & Michael Waring & Robert Coe & Larry Hedges (red.): *Research Methods and methodologies in education*: Los Angeles: SAGE, 15-20.

Weinert, Franz (1997): Notwendige Methodenvielfalt: Unterschiedliche Lernfähigkeiten erfordern variable Unterrichtsmethoden, i: Friedrich-Jahresheft: Lernmethoden, Lehrmethoden, 50-52.

Werler, Tobias (2011a): Asymmetry, Difference and Didaktik: An Introduction to the Field, i: Werler, Tobias (Ed.) (2011): *Heterogeneity. General Didactics Meets the Stranger*, 7-14.

Williams, J. Patrick (2008): Non-Participant Observation, i: Given, Lisa M. (red.): *Sage Encyclopedia of Qualitative Research Methods*. Thousand Oaks: Sage, 561-562.

Winkeler, Rolf (1978): *Differenzierung. Funktion, Formen und Probleme*, Ravensburg: Maier.

Wood, David; Bruner, Jerome & Ross, Gail (1976): The Role of Tutoring in Problem Solving, i: *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100.

Yin, Robert K. (2014; 5. udgave): *Case study research. Design and methods*. Los Angeles: Sage.



