



Det Nationale
Center for
Fremmedsprog



INSTITUT FOR
KOMMUNIKATION OG KULTUR
AARHUS UNIVERSITET

Rapport

Afdækning af udbredelsen og udførelsen
af niveaudeling i fremmedsprogsfagene på
gymnasialt niveau i Danmark

Maj 2021

Astrid Mus Rasmussen

Susana S. Fernández

Indhold

1. Indledning	1
2. Fremgangsmåde.....	1
3. Baggrundsbeskrivelse	2
4. Niveaudeling i praksis	5
4.1. Vurdering af eleverne	5
4.2. Holdskiftemulighed	6
4.3. Niveaudelingens omfang	9
4.4. Niveaudelingens praktiske udformning – internt på holdet.....	12
4.4.1. Tilpasning ifm. det skriftlige arbejde.....	14
4.4.2. Lektier målrettet den enkelte	15
4.4.3. Dobbeltgruppemodellen.....	15
4.4.4. Lærersamtaler i grupper	16
4.4.5. Stationslæring	16
4.4.6. Matrix.....	17
4.4.7. Ekstraopgaver	17
4.4.8. Heterogene grupper	17
4.4.9. Lærerhjælp vs. selvstændighed	18
4.4.10. To- eller tredeling med forskellige materialer hhv. opgaver	18
4.4.11. De stærke elever som undervisere	19
4.4.12. Træning af (basale) leksikalske aspekter versus træning af mundtlighed.....	19
4.4.13. Elevindflydelse	19
4.4.14. Grammatik	20
4.4.15. Opsummering.....	21
4.5. Niveaudelingens praktiske udformning – på tværs af forskellige hold	22
5. Argumenter for og imod niveaudeling.....	23
6. Vurdering af niveaudelingen.....	29
6.1. Vurderingskriterier.....	29
6.2. Elevernes vurdering	31
6.3. Lærernes vurdering.....	33
7. Konklusion.....	40
Bilag 1: Spørgeskema	42

1. Indledning

Tilstrømningen til den danske gymnasieskole har i en årrække været stigende, hvilket har medført, at elevsammensætningen er blevet betydeligt mere heterogen end tidligere. Dette er lærerne naturligvis nødsaget til at forholde sig til fx gennem undervisnings- og/eller elevdifferentiering herunder i form af niveaudeling. Niveaudeling er en omdiskuteret fremgangsmåde, som – ifølge flere internationale studier – har vist beskedne positive effekter, især hos stærke studerende, og negative effekter ift. lighed. Der er en øget tendens i fremmedsprogsgene ved de danske gymnasier til at ønske at løse heterogenitetsproblematikken vha. niveaudeling. Der er dog ikke overblik over omfanget eller den konkrete praksis på de forskellige skoler. Formålet med projektet er derfor at kortlægge: 1) I hvilket omfang der arbejdes med eller er blevet arbejdet med niveaudeling af eleverne hhv. indenfor og på tværs af klasser? 2) Hvordan denne niveaudeling udføres, herunder hvordan der undervises på de forskellige niveaudelte hold? 3) Hvordan disse tiltag evalueres af de involverede lærere? Og 5) I de tilfælde, hvor niveaudelingen er droppet igen, hvad var årsagen til dette?

Hensigten med denne rapport er således at give et overblik over udbredelsen og den praktiske udformning af niveaudeling i fremmedsprogsgene på gymnasialt niveau. Projektet er støttet af NCFE.

2. Fremgangsmåde

Nærværende rapport er baseret på en spørgeskemaundersøgelse. Spørgeskemaet er udviklet på baggrund af litteraturen om niveaudeling og dermed, hvad vi ved om de faktorer, der spiller en rolle ifm. implementeringen af niveaudeling. Spørgeskemaet er opdelt i sektioner, hvor vi ønsker at få besvaret: 1) hvordan der niveaudeles: på hvilket klassetrin, i hvilket omfang, hvordan elevernes niveau vurderes, hvorvidt eleverne har mulighed for at skifte hold samt den konkrete udformning af niveaudelingen, 2) hvorfor der niveaudeles, og 3) hvordan niveaudelingen vurderes hhv. evalueres. Derudover har vi indledningsvist bedt om baggrundsoplysninger omkring: hvilke sprogfag læreren underviser i, hvor meget undervisningserfaring læreren har, på hvilken gymnasial uddannelse, læreren arbejder, og i hvilken region uddannelsen ligger. For at sikre os, at spørgsmålene var forståelige, blev skemaet i en pilotundersøgelse sendt ud til seks fremmedsproglærere på forskellige uddannelser, hvilket da også resulterede i enkelte mindre justeringer. Hele spørgeskemaet er vedlagt denne rapport som bilag. Linket til spørgeskemaet blev mailet til 227 gymnasieledere, som vi bad videresende linket til deres ansatte fremmedsproglærere. For at nå ud til flest muligt blev linket endvidere distribueret på sociale medier via sproglærereforeninger og NCFE. Spørgeskemaet blev distribueret d. 9.5.2021. D. 29.5. 2021 blev der lukket for besvarelser. Vi modtog i alt 468 besvarelser.

Svarerne præsenteres i diagrammer, som giver et visuelt overblik. Diagrammerne ledsages af en skriftlig analyse af resultaterne. Vi har i øvrigt lagt stor vægt på, at der under hvert spørgsmål var mulighed for at tilføje aspekter (under "andet") samt at tilføje en uddybende kommentar til besvarelsen, hvilket lærerne i høj grad har benyttet sig af. Af disse kommentarer har vi foretaget en kvalitativ indholdsanalyse, som præsenteres efter hvert diagram, samt diagramanalyse. For at præcisere og validere denne indholdsanalyse har vi valgt at inddrage relativt mange citater.

Det varierer, hvorvidt niveaudeling internt på et hold og niveaudeling på tværs af klasser samt tidligere eller nuværende niveaudeling behandles separat eller samlet. Dette afhænger af, om der kunne konstateres en forskel i respondenternes beskrevne praksis. Det italesættes dog altid direkte, om der er tale om det ene eller det andet eller begge dele. Desuden er diagrammerne og dermed resultaterne altid præsenteret separat, således at man som læser har mulighed for at skabe sig et overblik over

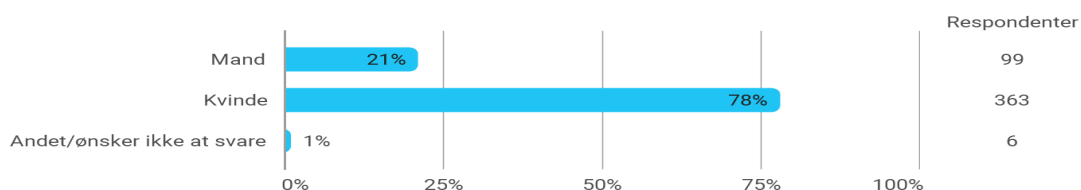
forskelle og ligheder. For at give et så fyldestgørende billede som muligt medtages der undertiden også eksempler på praksis, som blot fremhæves af en enkelt lærer.

Rapportens struktur følger i vid udstrækning ovenstående beskrivelse af sektioner i spørgeskemaet. Således indledes det med en beskrivelse af baggrundsinformationerne samt et overblik over, hvor mange der arbejder med niveaudeling på nuværende tidspunkt, hvor mange der tidligere har arbejdet med niveaudeling, hvor mange der overvejer at arbejde med niveaudeling, hvor mange der hverken nu eller tidligere har arbejdet med niveaudeling og heller ikke overvejer at gøre det, samt hvor mange, der niveaudeler internt på et hold og/eller på tværs af forskellige hold. Derefter følger et afsnit om respondenternes niveaudelingspraksis, hvoraf det fremgår, hvordan eleverne vurderes, om og hvor ofte det er muligt at skifte hold/gruppe samt en beskrivelse af niveaudelingens praktiske udformning, som er opdelt i internt på holdet og på tværs af forskellige hold. Herefter beskrives niveaudelingens årsager, dvs. lærernes anførte argumenter for og imod forskellige niveaudelingspraksisser. Inden den afsluttende konklusion præsenteres vurderingen af niveaudelingen, hvilket inkluderer en beskrivelse af, 1) hvilke kriterier, der anvendes til at vurdere niveaudelingen, 2) hvordan lærerne oplever, at eleverne vurderer niveaudelingen, og 3) hvordan lærerne selv vurderer niveaudelingen.

Rapporten og dennes konklusioner er, som det fremgår af ovenstående, baseret på 468 besvarelser. Da skemaet er sendt ud til 227 gymnasirektorer, der alle må formodes at have adskillige fremmedsproglærere, er dette antal relativt beskedent og kan derfor ikke betragtes som værende repræsentativt. Ikke desto mindre giver besvarelsene et indblik i praksis, ikke mindst fordi besvarelsene er særdeles udførlige.

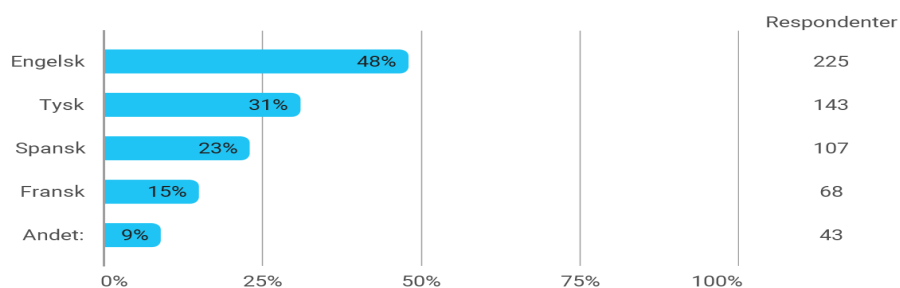
3. Baggrundsbeskrivelse

I alt har 468 fremmedsproglærere, der underviser på gymnasialt niveau, besvaret spørgeskemaet. Som det fremgår af nedenstående figur blev respondenterne spurgt til køn, og heraf fremgår det, at der er tale om 78 % kvinder og 21 % mænd, mens 1% ikke ønskede at oplyse køn.



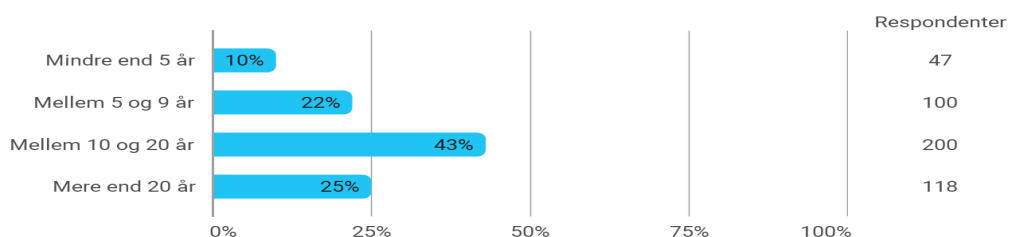
Figur 1: Køn

Respondenterne blev endvidere spurgt til, hvilke fremmedsprog de underviser. Størstedelen, nemlig 48 %, underviser i engelsk, derudover underviser 31 % i tysk, 23 % i spansk, 15 % i fransk og 9 % i andre sprog. Heraf underviser 10 personer i kinesisk, 16 i latin, 6 i Almen Sprogforståelse, 3 i russisk, 5 i italiensk, 2 i dansk som andetsprog og 1 i tyrkisk og 1 i arabisk.



Figur 2: Undervisningsfag

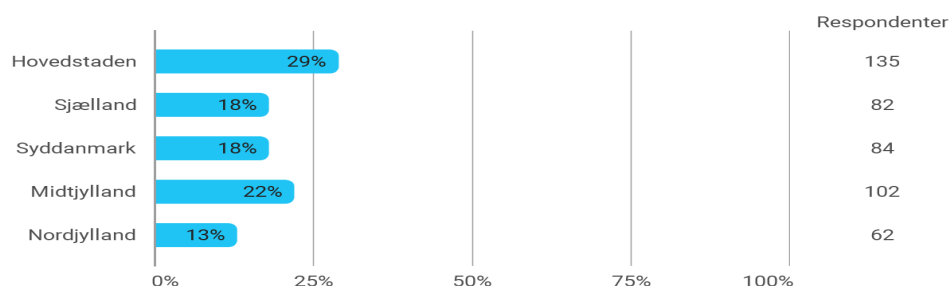
Størstedelen af respondenterne er erfarne lærere. Således har 68 % mellem 10 og 20 års eller mere end 20 års undervisningserfaring (inkl. evt. undervisning før afsluttet pædagogikum), mens 22 % har mellem 5 og 9 års erfaring, og kun 10 % af respondenterne har mindre end 5 års erfaring.



Figur 3: Erfaring (også før pædagogikum)

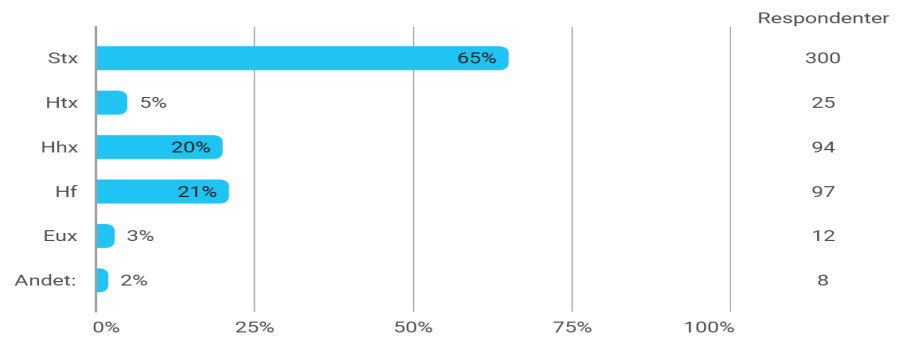
Spørgsmål: Hvor mange år har du i alt arbejdet som gymnasielærer (også før pædagogikum)?

47 % af respondenterne underviser på et gymnasium i Region Hovedstaden eller Sjælland, 18 % i Region Syddanmark, 22 % i Region Midtjylland og 13 % i region Nordjylland.



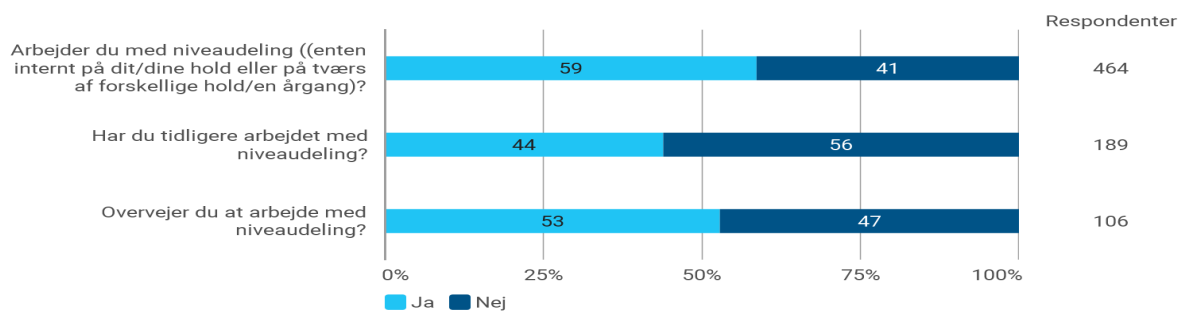
Figur 4: Region

Ikke overraskende – i og med stx er den gymnasiale uddannelse med flest elever – underviser størstedelen af respondenterne på stx (65 %). 20 % underviser på hhx, som er den næstmest besøgte gymnasiale uddannelse. Derudover anfører 21 % at undervise på hf, 5 % htx, 3 % på eux og 2 % på en anden gymnasial uddannelse. Størstedelen af dem, der underviser på hf, htx og eux, underviser samtidig på enten stx eller hhx.



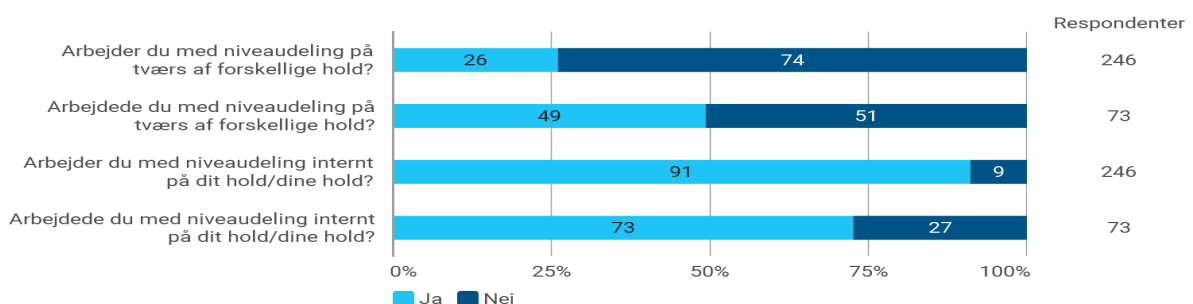
Figur 5: Gymnasial uddannelse

Som det fremgår af nedenstående figur arbejder 59 % af disse lærere med niveaudeling enten internt på deres hold eller på tværs af klasser. Af de 41 %, der anfører ikke at udføre niveaudeling, har 44 % tidligere gjort det. Af de 56 %, der hverken nu eller tidligere har udført niveaudeling, overvejer ca. halvdelen (53 %) at gøre det, heraf tænker 45 % på niveaudeling på tværs af hold og 88 % på niveaudeling internt på deres hold.



Figur 6: Niveaudelingspraksis

Af dem, der anfører på nuværende tidspunkt at arbejde med niveaudeling, anfører 26% at arbejde med niveaudeling på tværs af forskellige hold, mens 91 % anfører at gøre det internt på deres hold. Af dem, der svarede, at de tidligere har arbejdet med niveaudeling, anfører ca. halvdelen (49%), at dette var på tværs af forskellige hold, mens 73 % anfører tidligere at have lavet niveaudeling internt på deres hold. Dvs. der både ifm. tidligere og nuværende niveaudeling er lærere, der udfører begge former for niveaudeling.



Figur 7: Niveaudeling på tværs af forskellige hold og/eller internt på hold¹

¹ Disse spørgsmål er relateret til tidligere svar, dvs. dem, der svarer i datid har tidligere anført, at de ikke længere niveaudeler.

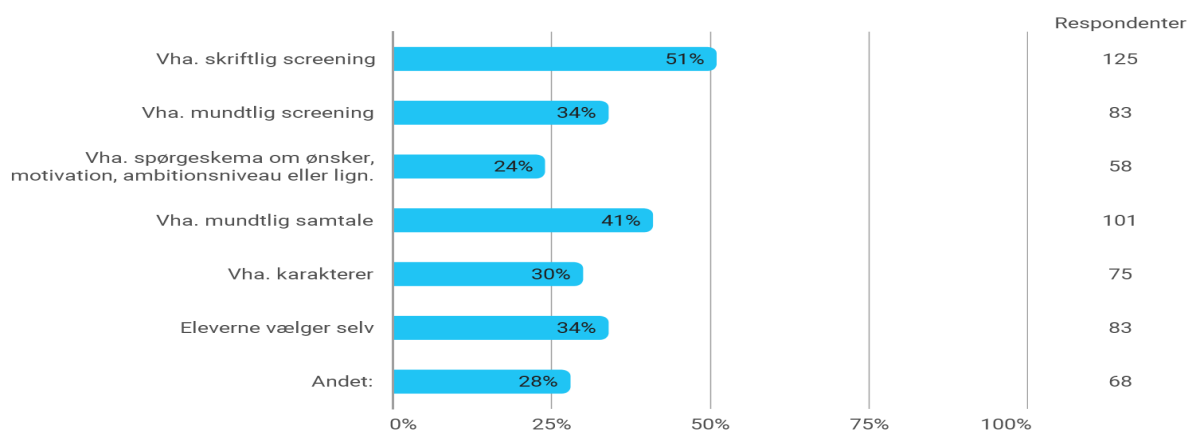
4. Niveaudeling i praksis

I dette afsnit ser vi nærmere på forskellige aspekter af den rapporterede, udførte niveaudeling – både nuværende og tidligere. Da flere af lærerne både udfører niveaudeling på tværs af forskellige hold og internt på holdene gennemgås det i første omgang samlet. Efterfølgende fremhæves eventuelle forskelle.

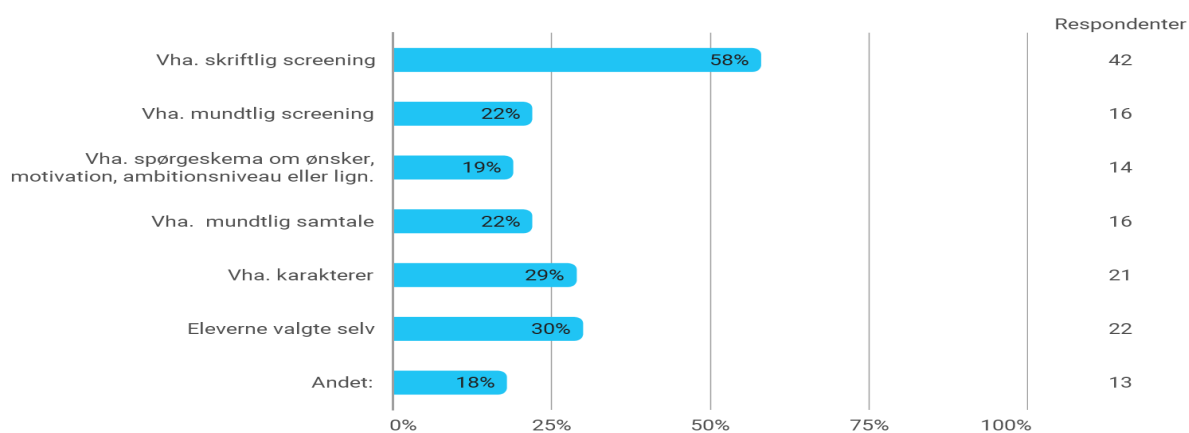
Der er meget stor variation mht. antallet af elever på de hold, der niveaudeles. Således anfører lærerne alt mellem 2 og 32 elever pr. hold. Gennemsnitligt angives der at være 23,5 elever i hver klasse, både i de klasser, der tidligere har niveaudelt, og dem, der praktiserer det på nuværende tidspunkt.

4.1. Vurdering af eleverne

Såvel de lærere, der tidligere har udført niveaudeling, som dem, der på nuværende tidspunkt niveaudeler, anvender hhv. anvendte en bred vifte af metoder til at vurdere elevernes niveau (jf. nedenstående figurer – den øverste viser, hvordan de på nuværende tidspunkt arbejder, mens den anden viser, hvordan dem, der tidligere arbejdede med niveaudeling, gjorde). Skriftlig screening adskiller sig en anelse, idet denne metode anvendes/anvendtes i noget større omfang end de øvrige.



Figur 8: Vurdering af niveau ifm. **igangværende** niveaudeling



Figur 9: Vurdering af niveau ifm. **tidligere** niveaudeling

I feltet "andet", hvor lærerne har haft mulighed for at tilføje andre aspekter, nævnes *afleveringer* af otte lærere, *mundtlighed i timerne* af syv lærere, *tests* af fire lærere, *motivation* ligeledes af fire

lærere, *AP-karakterer* af tre lærere, *forberedelsesgrad* af to lærere, og *engagement*, *aktivitetsniveau*, *ambitionsniveau*, (*manglende*) *social dynamik på holdet*, og *CEFR* nævnes én gang af forskellige lærere. Derudover er der fire lærere, der skriver, at det varierer, hvordan de vurderer eleverne afhængigt af situationen. Denne metodemangfoldighed er på sin vis ikke overraskende, da flere af disse metoder fremgår af læreplanerne for fremmedsprogsfagene under afsnittet 4.1. Løbende evaluering, og netop screening nævnes eksplicit i de store sprogfags læreplaner. Således står der eksempelvis i læreplanen for tysk: "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". På den baggrund er det måske snarere overraskende, at det blot er lidt over halvdelen, der angiver at anvende screeninger som udgangspunkt for niveaudelingen. Dette kan dog bl.a. hænge sammen med, at niveaudelingen udføres på forskellig vis, og at screening ikke nødvendigvis egner sig til alle disse fremgangsmåder. Således skriver en lærer eksempelvis:

Jeg har klikket af i "eleverne vælger selv", da jeg i engelsk nogle få gange har været med til at køre rød-gul-grøn af Karin Svejgaard.

Læreren vurderer således, at selvvalg er mere hensigtsmæssigt ifm. rød-gul-grøn-metoden. En enkelt lærer skriver direkte, at hun ikke har behov for screeninger: "Jeg kender deres niveauer fra timerne og afleveringer, så jeg kan sagtens inddele dem i hold uden screeninger". En sådan holistisk, intuitiv tilgang til vurdering af niveau beskrives på lignende vis af yderligere 41 lærere. En enkelt af disse lærere uddyber, hvordan dette helhedsbillede af eleven opnås, og begrundet samtidig fravalget af de anførte metoder:

Det er en meget mekanisk opdeling, I skitserer der. Jeg niveaudeler, når jeg har et indgående kendskab til eleverne hver især. Dette sker gennem dialog, oplæg, samtale, gruppeopgaver osv. Kort sagt "undervisning".

Af kommentarerne fremgår det hos enkelte lærere, at de tager højde for, at eleverne kan have forskellige niveauer inden for forskellige færdigheder:

Eleverne kan have forskellige færdigheder og indgår i hold efter deres kompetencer inden for det givne område.

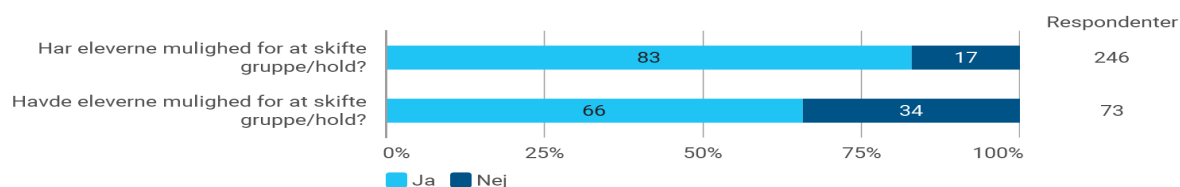
Ovenstående citat er relateret til niveaudeling internt på holdet, hvor det er enklere at have forskellige holdsammensætninger ifm. forskellige aktiviteter.

En anden lærer, som niveaudeler på tværs af forskellige hold, beskriver, at lærerne i deres vurderinger af eleverne har fokus på forskellige færdigheder:

Vi screener indledningsvist alle 1 hf-hold i engelsk i læsehastighed, læseforståelse, ordforråd i anvendelse og verbaltider i anvendelse.

4.2. Holdskiftemulighed

Som det fremgår af nedenstående diagram, angiver langt størstedelen (83 %) af dem, der på nuværende tidspunkt niveaudeler, og 66 % af dem, der tidligere har arbejdet med niveaudeling, at et holdskifte er muligt.



Figur 10: Holdskiftemulighed

På dette punkt er der stor forskel på niveaudeling internt på et hold og niveaudeling på tværs af forskellige hold, hvorfor disse vil blive gennemgået separat nedenfor.

Af dem, der på nuværende tidspunkt arbejder med niveaudeling på tværs af forskellige hold, er der 52, der svarer ja, mens der blot er 11, der svarer nej. Af dem, der tidligere har arbejdet med niveaudeling på tværs af forskellige hold, er det langt fra så entydigt. Her svarer 16 nej, mens 19 svarer ja. Fem lærere beskriver, at de indbygger en kontrolmekanisme i form af en screening efter en periode. På grundlag af denne screening flytter lærerne så evt. fejlplacerede elever. En enkelt lærer beretter, at eleverne tidligere fik lov til at skifte på eget initiativ, men at det var "noget bøvl", bl.a. fordi elever, der skiftede hold, selv skulle læse op på det, de andre på holdet havde arbejdet med, inden holdskiftet. I overensstemmelse hermed understreger tre tysklærere, at lærergruppen arbejder med samme emner for at lette eventuelle skift. 14 lærere fortæller, at der er et fast tidspunkt hhv. flere faste tidspunkter eller en afgrænset periode, hvor et holdskifte er muligt. De præciserer dog ikke, om der i den forbindelse foretages en eller anden form for evaluering af eller med eleverne. Tre af lærerne understreger endvidere, at et sådant skifte kan begrundes ikke bare med niveau, men også trivsel. En lærer, der tidligere niveaudelte, skriver, at "det havde stor psykologisk betydning for eleverne, at muligheden var der. Der var vist kun en enkelt, der benyttede sig af det". En enkelt lærer begrundet sit nej til holdskifte med, at de på skolen har oplevet problemer med, at eleverne havde fået den opfattelse, at det var lettere at opnå en højere karakter, hvis man var placeret på et lavere niveau. Således var holdskiftet motiveret af en kombination af karakterjagt og dovenskab. Den pågældende lærer mener, at denne problemstilling ville kunne afhjælpes, hvis lærergruppen blev bedre til at formidle principperne for niveaudelingen.

Ifm. niveaudeling internt på holdet fremgår det af lærernes uddybende kommentarer, at det for nogle lærere er vanskeligt at besvare spørgsmålet omkring holdskiftemuligheder entydigt, fordi de af den ene eller den anden årsag ikke arbejder med faste grupper over en længere periode (dette er relateret til omfang, som vi vender tilbage til i det efterfølgende afsnit):

Jeg arbejder ikke konsekvent med niveaudeling, og ej heller i faste grupper, men det indgår i mine overvejelser, når eleverne bliver sammensat i grupper, således at jeg matcher elever med samme niveau og motivation.

Hos nogle lærere afhænger gruppedannelsen af aktiviteten, fordi de, som det også fremgår af ovenstående afsnit, er opmærksomme på, at eleverne kan have forskellige niveauer inden for forskellige delaspekter af fremmedsprogsundervisningen. Således skriver en lærer eksempelvis:

Der er ny niveaudeling til forskellige områder. Man kan have store tekstlæsningsfærdigheder uden af den grund at have store mundtlige kompetencer. Delingen foregår altså efter fokuspunkter og ikke efter en statisk model om grammatiske færdigheder.

En anden lærer beskriver det mere overordnet:

Niveaugrupperne kan variere fra gang til gang afhængigt af, hvad eleverne arbejder med.

Derudover er der flere lærere, der lader eleverne selv vælge opgaver og/eller grupper. Et eksempel herpå ses i nedenstående citat:

Da der er stor spredning på især ét af mine hold (begynder A i 2.g) med elever fra 5 forskellige klasser, giver jeg dem mulighed for at arbejde differentieret, typisk ved at give dem et antal svarmuligheder til en opgave (fx 3 - 5 punkter/noter/sætninger/muligheder), udvide en opgave til 3 niveauer for svarmuligheder, hvor de selv vælger sig ind (rød, gul, grøn), eller ved at lade dem vælge, hvilket produkt de vil lave (fx i en opgave, hvor de skal formidle noget videre til nogle andre i klassen). Jeg giver dem også mulighed for at vælge, hvordan de vil arbejde med et emne, og prøver så at stilladsere deres arbejde.

Spørgsmålet er også vanskeligt at besvare for dem, der i gruppedelingen har forskellige udgangspunkter, som er mere eller mindre relateret til niveau. Dette bliver påpeget af en del lærere. Nedenfor ses tre eksempler herpå:

Jeg deler dem nogle gange ind efter niveau, andre gange efter flid, sociale relationer, og andre gange blander jeg tilfældigt.

Jeg kombinerer personlige læringsmål hos eleverne med niveauinddeling.

Jeg har selv arbejdet mere med at niveauinddele på mit 'lokale' hold, så eleverne arbejder sammen med nogen, der matcher deres niveau / ambitioner / motivation.

Flere af dem, der arbejder med mere permanente grupper, nævner udvikling som årsag til holdskifte. Se fx nedenstående citater:

De har mulighed for at skifte gruppe inde på samme hold, hvis de eksempelvis forbedrer deres niveau.

Men parathed og faglighed kan vokse eller falde i løbet af ret kort tid og derfor kan det være en fordel at skifte gruppe.

De flyttes efter opnået progression.

Man flytter kursister, når man ser, at de kan mere eller mindre, end de skal, eller når de er blevet bedre.

Andre lærere nævner ambitionsniveau og trivsel, som årsager til holdskifte:

Jeg foreslår som udgangspunkt et niveau til den enkelte elev, men eleverne har hele tiden mulighed for at skifte gruppe. Der er altid nogle, som ligger på grænsen og for dem handler det om ambitionsniveau samt, hvor de føler sig bedst tilpas.

Som det også fremgår af de ovenfor anførte citater, varierer det, hvorvidt lærerne i deres kommentarer blot påpeger muligheden for holdskiftet uden at anføre en initiativtager hertil eller om initiativtageren nævntes eksplicit. I de tre nedestående eksempler er det eksempelvis entydigt læreren, der er initiativtager:

Internt på mit hold flytter jeg dem rundt, hvis jeg vurderer, at de får mere ud af undervisningen på det andet niveau.

Men efterhånden som de udvikler sig, laver jeg nye grupper.

Jeg roterer ofte grupperingerne.

Mens det i de følgende citater fremgår, at eleverne selv har mulighed for at initiere et skifte:

Jeg laver opdeling, hvor nogle elever skal arbejde med noget, andre noget andet (og sværere eksempelvis) men eleverne må gerne selv tage stilling og ansvar og dermed gå imod min anbefaling.

Jeg justerer løbende grupperne ud fra direkte og indirekte feedback fra eleverne.

Nogle har selv bedt om at skifte fra det lave til det høje niveau.

Jeg kan godt finde på at flytte en elev fra den ene gruppe over i den anden. Jeg har ikke italesat, at jeg har inddelt dem i niveau.

Jeg har mundtligt sagt, at hvis de ønsker at skifte gruppe, kan de skrive det til mig, og så vil jeg se, hvad jeg kan gøre. Ingen i hverken 2.g sp eller 3g sp har ønsket dette.

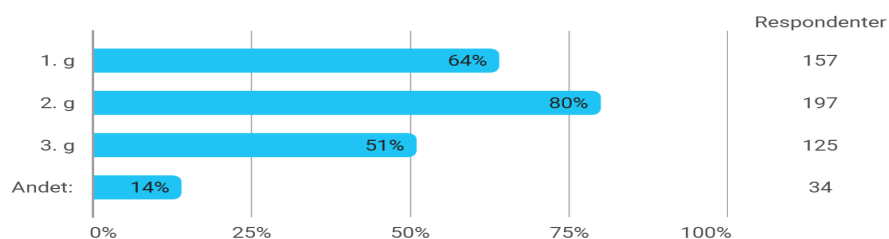
Undertiden ekspliciteres det også, at både læreren og eleverne kan initiere et skifte som i citatet nedenfor:

Eleverne kan til enhver tid komme i en anden gruppe efter eget ønske. Jeg evaluerer jævnligt gruppedannelsen.

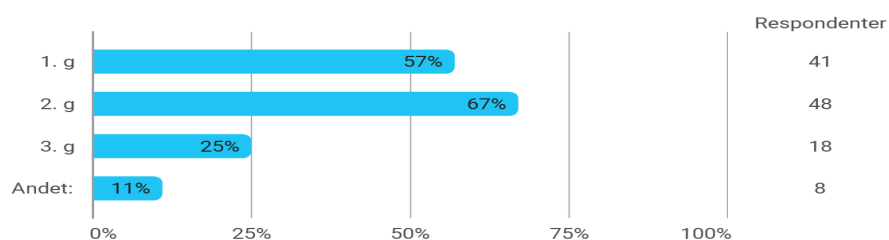
Flere lærere skriver dog, at det forekommer "yderst sjældent, at en elev ønsker at skifte hold". Slutteligt er der enkelte eksempler på lærere, der skriver, at der "kun er mulighed for skifte, hvis der er deciderede problematikker i gruppen og ikke bare et ønske om "noget andet" el.lign."

4.3. Niveaudelingens omfang

Overordnet set udføres der niveaudeling på alle klassetrin (jf. nedenstående diagrammer), om end niveaudeling i 2.g. og 3.g. er mere udpræget hos dem, der arbejder med niveaudeling på nuværende tidspunkt, end hos dem, der tidligere har arbejdet med niveaudeling. Feltet andet anvendes hovedsageligt til at præcisere, at der er tale om 1. og 2. hf og ikke g.



Figur 11: Klassetrin for **igangværende** niveaudeling



Figur 12: Klassetrin for **tidligere** niveaudeling

Spørgsmål: På hvilket klassetrin arbejdede du med niveaudeling?

Af de uddybende kommentarer fremgår det, at en af årsagerne til, at der er færre, der niveaudeler i 1.g., er, at begyndersproglærerne ikke mener, det er meningsfuldt at niveaudele fra begyndelsen, hvilket eksempelvis begrundes således:

På første år er der for få timer i skemaet, og desuden underviser jeg begyndersprog, hvilket kræver en vis base hos eleverne, inden en niveaudeling er mulig.

I 1.g. giver det mindre mening, bl.a. pga. grundforløb og der skal helst være mange succesoplevelser (lavt niveau?) for at øge motivationen og lysten til "at turde sige noget", især fordi flere sproghold er valghold med elever fra forskellige klasser, som ikke kender hinanden fra andre fagtimer. I 2.g og 3.g. begynder emnelæsningen og forskellen i elevernes niveau begynder at vise sig, fordi sprogfag er færdighedsfag, der kræver træning.

I 1.g. viser de faglige forskelle sig ikke så tydeligt i et begynderfag som spansk.

Derudover er dog også en lærer, der underviser i tysk og engelsk, som forklarer, at hun undlader at niveaudele i 1.g., "så eleverne lærer hinanden at kende både privat og i samarbejdssituationer". En anden tysklærer peger på, at niveaudeling i 1.g. kan være problematisk, fordi eleverne er mere skrøbelige i begyndelsen:

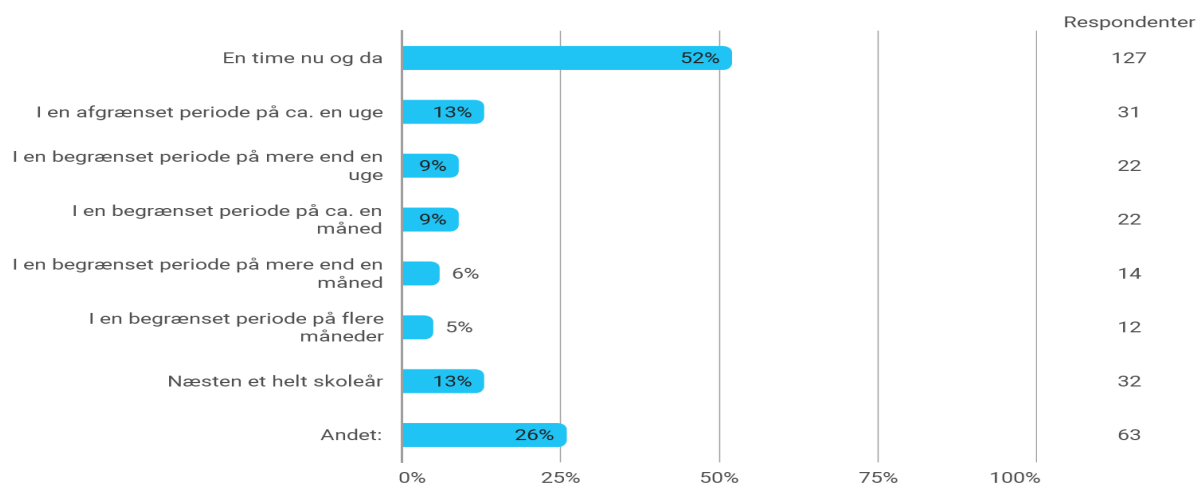
Det ville være hensigtsmæssigt at niveaudele allerede i 1g, men for mange mere skrøbelige personer kan det virke skræmmende, at blive niveaudelt i det øjeblik, man indtræder i studieretningen og mange er bange for, at de får et stempel meget tidligt og frem for alt før, de har integreret sig i klassen/studieretningen. I 2g er de fleste lidt mere robuste.

Disse lærere vægter således andre problemstillinger relateret til trivsel højere end niveauforskelle.

Årsagen til, at der er færre, der niveaudeler i 3.g., er bl.a., at en del af lærerne "kun underviser i fortsætter B-niveau, så [de] kun har eleverne til og med 2.g." Derudover er der en enkelt lærer, som tidligere har arbejdet med niveaudeling, der forklarer, at de af skematekniske årsager ikke kunne fortsætte med niveaudelingen i 3.g.

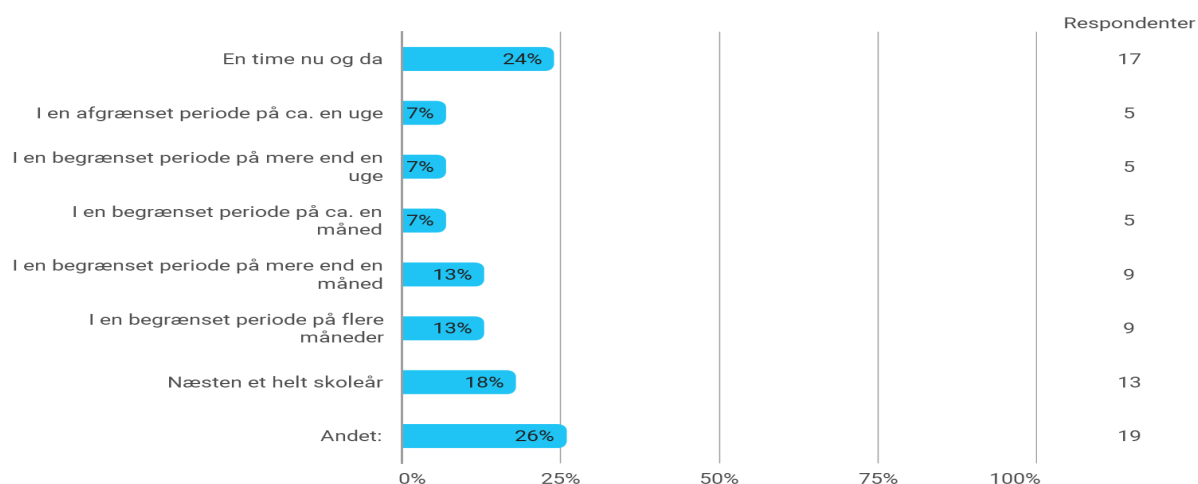
Zoomer vi specifikt ind på niveaudeling på tværs af forskellige hold påbegyndes denne dog oftest i 1.g. 23 angiver at niveaudele i 1.-2.g., 16 angiver, at niveaudele fra 1.-3.g. 10 angiver kun at niveaudele i 1.g., fem i 2.g., fire i 2.-3.g. og to blot i 3.g. En stor del af dem, der angiver at niveaudele de to første år har tysk, hvilket derfor sandsynligvis hænger sammen med, at størstedelen af eleverne blot har tysk i to år. 12 præciserer, at niveaudelingen i 1.g. eksekveres efter grundforløbet. Det er hovedsageligt begyndersprogene, der venter et år, inden niveaudelingen igangsættes.

Nedenstående diagrammer giver indblik i, i hvor stort omfang eleverne arbejder hhv. arbejdede i niveaudelte grupper/hold. Af dem, der på nuværende tidspunkt arbejder med niveaudeling, er det mest udbredte omfang "En time nu og da" (52 %). Derudover er der 26 %, der angiver andet.



Figur 13: Niveaudelingens omfang (igangværende)

Et lignende billede tegner sig hos dem, der tidligere har arbejdet med niveaudeling, om end der blot er 24 %, der angiver "En time nu og da", ikke desto mindre er det også hos dem den mest afkrydsede kategori, hvis der ses bort fra andet, som 26 % har udfyldt.



Figur 14: Niveaudelingens omfang (tidligere)

Af lærernes uddybende kommentarer fremgår det, at niveaudelingen på tværs af klasser – såvel den, der tidligere har fundet sted, og den, der finder sted på nuværende tidspunkt – er permanent gennem hele skoleåret/skoleårene undtagen i fire tilfælde, hvor lærerne kun laver periodevis niveaudeling på tværs af hold.

I feltet "andet" hhv. i de uddybende kommentarer varierer det enormt meget, hvad lærerne, som arbejder med niveaudeling internt på deres hold, skriver, og ikke mindst hvor præcise deres angivelser er. Flere af lærerne (15) anfører, at det afhænger af klassen og/eller aktiviteten. Sidstnævnte er med al sandsynlighed ligeledes afgørende for de tre lærere, der skriver, at de gør det i forskellige sekvenser af modulet. Derudover præciserer enkelte lærere forskelle enten på situationer eller forskellige sprog, de underviser i:

Mundtligt: En tysktid nu og da.

Skriftligt (grammatikworkshops): Samme selvvalgte workshopgruppe i et par uger og derefter skift.

I tysk sker det "en time nu og da".

I engelsk, hvor holdene ofte er store (30 elever), deler jeg klassen/holdet i ca. hver anden time.

Fransk: En time nu og da. Jeg beder eleverne om selv at vælge gruppe (ud fra sværhedsgrad).

Engelsk: I grammatik, hvor 3.g'erne kan vælge den 'basale grammatik'-gruppe eller den lidt mere 'avancerede grammatik'-gruppe.

Syv gange anvender lærere "løbende", fire gange "(relativt) ofte", en gang hhv. "hist og pist", "en gang i mellem", "sometider", "ca. halvdelen af tiden", "flere gange i løbet af et år", "med jævne mellemrum", "i kortere perioder" til at beskrive omfanget af niveaudeling. Fire af lærerne nævner gruppearbejde i deres beskrivelse af, hvor ofte de niveaudeler, en af dem tilføjer dog "nogle gange", mens en anden skriver "stort set alle gruppedannelser". Seks udtrykker, at det varierer, hvilket dog synes at være den rammende beskrivelse for størstedelen af de lærere, der niveaudeler internt på holdet. Kommentarer som "det er svært at sige", "det afhænger af så meget", "når og hvor det forekommer at være en god idé", "det er ikke så systematisk" vidner om, at det har været vanskeligt for lærerne at anvende de faste svarmuligheder. Dette understreges af følgende kommentar: "Jeg tænker det som en del af undervisningen. Derfor kan man ikke sætte den tidsramme ned over, som der lægges op til i spørgsmålet", som nok er beskrivende for flere af lærerne, fordi mange af dem, der arbejder med niveaudeling internt på deres hold, entydigt har en meget mere åben og fleksibel tilgang til princippet, end de der niveaudeler på tværs af hold. Dette har dog ændret sig for nogle lærere ifm. den digitale undervisning forårsaget af samfundsnedlukningen under coronapandemien. Således beretter seks lærere, at de har ladet eleverne arbejde i faste niveaudelte grupper størstedelen af tiden.

På den anden side er der fire lærere, der udtrykker, at niveaudelingen kun bør foregå i begrænset omfang:

På et hold er det også vigtigt, at der er en fællesskabsfølelse, og at fagligt stærke kursister arbejder i gruppe med fagligt svage.

De er også vigtigt, at de lærer hinanden noget - at de gode lærer fra sig. Ofte er de bedre lærere, end jeg er...

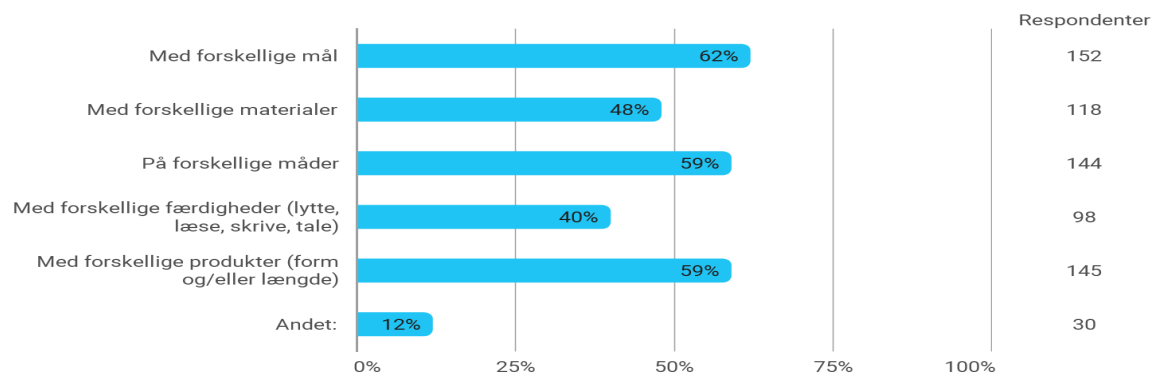
Netop for at bryde det mønster med udelukkende at søge elever, man deler fagligt niveau med, sætter jeg grupperne i andre perioder.

I sprogfag er der netop god mulighed for at sekvensere og variere undervisningen, så det ville være for tungt at have samme arbejdsform med de samme niveaudelte grupper i en for lang periode.

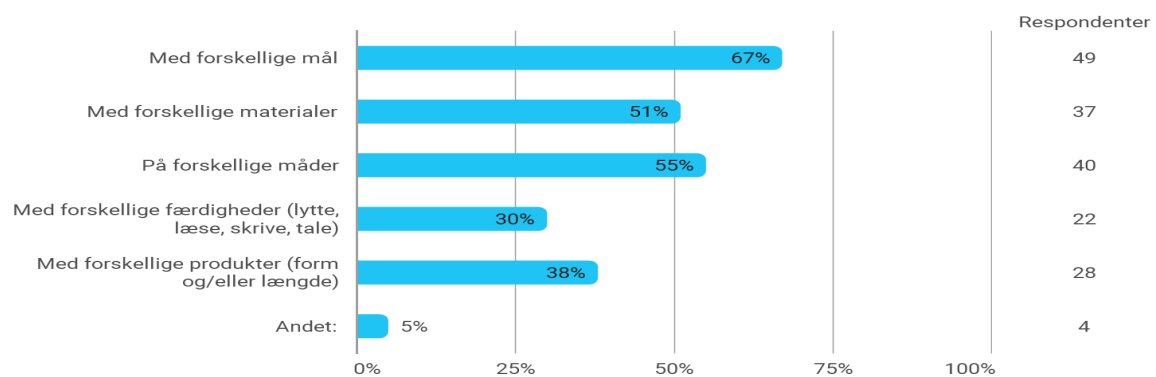
Denne begrænsning af niveaudeling begrundes altså med fællesskabsfølelse, muligheden for at lære af hinanden og variation.

4.4. Niveaudelingens praktiske udformning – internt på holdet

I dette afsnit ser vi nærmere på, hvorledes niveaudelingen er implementeret i praksis. Som det fremgår af nedenstående figurer, indebærer hhv. indebar den niveaudelte undervisning arbejde med en række parametre: mål, materialer, måder, færdigheder (lytte, læse, skrive og tale) og produkter.



Figur 15: Arbejdsformer ifm. niveaudeling (igangværende)



Figur 16: Arbejdsformer ifm. niveaudeling (tidligere)

Spørgsmål: Hvordan arbejdede eleverne, når de er niveaudelt?

I feltet "andet" angives endvidere niveaudeling med udgangspunkt i følgende parametre: tempo (fem lærere), behov for hjælp (tre), arbejdsformer (to), taksonomiske niveauer (en), lærerstyring (en), roller (en), forventninger, samt arbejde med "før-faglige kompetencer" (en). Derudover er der syv, der skriver, at de arbejder med det samme (materiale)/de samme opgaver, hvilket tages op igen af flere i de uddybende kommentarer. Her skriver 19 af de lærere, der på nuværende tidspunkter arbejder eller tidligere har arbejdet med niveaudeling internt på deres hold, at de i niveaudelingen arbejder med de samme materialer, hvorefter de vha. eksempler præciserer, hvordan de i stedet tager hensyn til niveauforskellene som i de nedenfor anførte citater:

Forskellen består i graden af hjælp, benspænd til opgaver fx grammatiske strukturer, længde på oplæg, antal gloser som støtteordning til mundtlige oplæg mm.

De forskellige grupper vil typisk få stillet samme opgaver, men jeg er opmærksom på, at de ud fra deres udgangspunkt vil arbejde med opgaverne forskelligt. Fx vil opgaven 'giv en personkarakteristik' håndteres meget forskelligt alt efter gruppen, der laver den. Ved afleveringer beder jeg gerne 'svage elever' skrive færre ord.

Min niveaudeling består som regel i, at jeg siger til hele klassen, at den enkelte fx kan læse mindre end den egentlige læselektie, men så læse grundigt. Det kan også være at skrive sin opgave ikke på 300 ord, men på mindre, og så sørge for at være grundig.

Det er ikke så svært som det lyder. Hvis man giver sine elever f.eks. 10 spørgsmål, har de forskellig sværhedsgrad. Eleverne vil jo gerne besvare alle spørgsmål, men inden for en given tidsramme vil de svage elever undgå de sværere spørgsmål. Hvis opgaverne indeholder et link eller to, som skal undersøges (og som ikke er obligatorisk læsning), vil de stærke elever få ekstra opgaver, som man også kunne sige svarede

til "forskellige materialer", "forskellige måder", "forskellige færdigheder" og "forskellige produkter". Det lyder måske som pral, men det er det ikke.

Især for sidstnævnte lærer synes denne fremgangsmåde at have løst problematikken omkring heterogenitet på en måde, der er overkommelig. En anden lærer forklarer, at det er et bevidst valg, at de arbejder med det samme materiale, fordi det muliggør fælles opsamling, som hun synes er afgørende. Derimod er der fire lærere, der giver udtryk for frustration, fordi de ikke mener, at anvendelsen af samme materialer skaber de bedste betingelser, men at det er et vilkår, de må acceptere pga. travlhed:

I den "perfekte" verden havde vi mere tid til at gøre dette, mere tid til at lave opgaver fordelt på niveau. Den luksus har jeg bare virkelig sjældent, så der har alle grupper samme opgave.

Der er seks aspekter hhv. fremgangsmåder, der går igen i disse uddybende kommentarer: 1) forskellige taksonomiske niveauer, 2) forskel mht. hjælp hhv. selvstændighed, 3) ekstraopgaver til de dygtigste og 4) ifm. (skriftlige) afleveringer reduceres omfanget for de svage, 5) grammatiske emner og 6) dobbeltgruppemodellen af lærerne ofte betegnet som "halve klasser" eller "ude- og indehold", hvor den ene halvdel af klassen arbejder alene, mens den anden er sammen med læreren.

Der er dog også enkelte eksempler på lærere, der beretter, at de arbejder med forskellige materialer og indhold til de forskellige niveauer, som i nedenstående citater:

Jeg fremstiller forskelligt materiale inden for det fælles emne, vi arbejder med, så de træner forskellige færdigheder. Det ene hold træner typisk basale færdigheder, og det foregår ret lærerstyret. Det andet hold arbejder mere selvstændigt og træner mere avancerede, sproglige færdigheder, som typisk kræver det, at de er nødt til at bruge hinanden. Jeg fungerer som konsulent for gruppen.

Elevernes niveauer var vidt forskellige, så enkelte elever læste hele romaner, andre arbejdede indenfor undervisningsens materialer, og de "svageste" arbejdede med stoffet fra undervisningen. Timen starter fælles med fælles emne, elever sendes i deres grupper. En gruppe arbejder med lærebogens opgaver til teksten, en gruppe samtaler på baggrund af dagens tekst eller får en parallel-tekst, sidste gruppe læser og samtaler om en roman helt udenfor temaet (modersmålsniveau). Svært at navigere i, kræver meget planlægning, men elevernes tilfredshed og udbytte var godt.

Alle disse aspekter går igen og konkretiseres yderligere i kommentarerne, hvor lærerne blev bedt om at give konkrete eksempler på, hvordan deres elever arbejder i niveaudelte forløb. For at give indsigt i den konkrete praksis har vi foretaget en kategorisering af disse eksempler. Disse præsenteres i nedenstående afsnit. Der er visse overlap mellem afsnittene, idet lærerne ofte kombinerer forskellige tiltag. Med denne opdeling ønsker vi at illustrere, på hvor mange forskellige måder problemstillingen (kan) gribes an.

4.4.1. Tilpasning ifm. det skriftlige arbejde

Tilpasning af det skriftlige arbejde går i alt sin simpelhed ud på, at eleverne får samme opgaveformulering, men de svagere elever har mulighed for at få omfanget reduceret. Dette kan foregå i form af en individuel aftale med eleven, eller læreren kan på forhånd have fastsat en ramme "fx 200-300 ord".

4.4.2. Lektier målrettet den enkelte

En enkelt lærer beskriver, at hun har "igangsat et projekt, hvor eleverne på mine to 1.g hold skal arbejde med at træne individuelle mål i tysk. De får dermed ikke (altid) en fælles lektie, men deres lektie er at træne det mål, som de hver især har sat sig. De har så opfølgende samtaler i makkerpar om, hvordan det går." Dvs. lektien anvendes til at træne de individuelle mål.

4.4.3. Dobbeltgruppemodellen

I lærernes konkretiseringer findes der forskellige variationer af dobbeltgruppemodellen. Som det fremgår af nedenstående citat kan læreren arbejde inde i klassen med enten den stærke eller den svage halvdel, og der kan arbejdes med grammatik eller mundtlighed:

Jeg opdeler mit hold i to grupper. Nogle gange er det den "svage" gruppe, som bliver i klasselokalet hos mig og får eksempelvis tid og ro til at gennemgå og arbejde med allerede gennemgåede emner, fx grammatiske emner. Den "stærkere" gruppe sendes udenfor og arbejder selv. Andre gange er det omvendt: så får den stærke gruppe lov til at blive i klassen med mig og introduceres til nye, sværere ting, som den svage gruppe ikke introduceres til, da deres niveau ikke fordrer det. Ofte er det vedr. grammatiske ting, men det kan også være i form af mundtlige øvelser til et emne, hvor den svage gruppe får mere stilladsering og sparring med mig, hvorimod den stærke gruppe får mindre stilladsering og mulighed for at bruge hinanden som sparringspartnere (med læreren som indpisker).

I dette eksempel arbejder "ude-" og "inde"-gruppen med forskellige grammatiske emner, mens forskellen ifm. mundtlighed tilsyneladende består i den hjælp hhv. stilladsering, de tilbydes.

I nedenstående eksempel ser vi en anden variant, der involverer en sprogassistent:

Klassen deles. De stærke går med sprogassistenten og taler frit tysk med hende. De svage bliver hos mig. Vi arbejder med grammatik eller forbereder en samtale med sprogassistenten.

Her arbejder eleverne altså med forskellige delkompetencer af sproget, idet de svage fokuserer på grammatik, mens de stærke træner mundtlighed.

I nedenstående eksempel arbejder læreren først med den ene gruppe, derefter den anden:

Vi starter en fælles ny tekst op på klassen, og jeg laver en kort fælles introduktion til teksten. Ofte åbner vi teksten op, ved at starte med en grammatisk iagttagelse. Fx find uregelmæssige verber i et eventyr. De dygtigste elever sendes til at starte med ud for at forsøge at løse opgaven selvstændigt, evt. i par eller grupper. De svageste elever repeterer kort reglerne for de uregelmæssige verber, og vi starter øvelsen med at finde verber i teksten sammen. Når eleverne har fanget princippet og fx kan sortere de uregelmæssige verber i et skema, bytter vi. De dygtigste elever kommer nu tilbage til klassen. Vi sørger for at samle op på opgaven, og jeg spørger eleverne, om de har lagt mærke til nogle særlige verber/underlige former m.m. Det kunne fx være uregelmæssige løst sammensatte verber eller passivkonstruktioner. Vi gennemgår denne mere komplekse sag her. Når der er gået ca. 20 min. bliver alle kaldt ind, og vi arbejder videre med teksten i det heterogene fællesskab.

De arbejder med samme tekst og i udgangspunktet samme grammatiske aspekt, men de stærke får mulighed for at tilføje yderligere aspekter.

4.4.4. Lærersamtaler i grupper

Lærersamtalen med en del af klassen minder på sin vis om den ovenfor beskrevne dobbeltgruppemodell, idet læreren har samtaler med en gruppe, mens de resterende arbejder selvstændigt uden for klassen. Igen findes der forskellige varianter af denne fremgangsmåde. Gruppestørrelsen kan variere, og det kan variere, om læreren taler med alle grupper eller blot fokuserer på enten de svage eller de stærke osv. I nedenstående eksempel taler læreren med mindre grupper:

Mundtlig fremlæggelse af alt fra billedbeskrivelse eller opsamling på forløb eller dele af forløb, hvor jeg typisk mødes med mindre niveaudelte grupper, som så har mulighed for at tale spansk med mig på det niveau, de nu kan. Har i den forbindelse haft meget stor fornøjelse af 'tolærerordning', når vi indimellem har haft en sprogassistent eller person fra den spansktalende del af verden i jobtræning på gymnasiet.

Af dette citat fremgår det endvidere, at disse samtaler så at sige kan have forskelligt indhold. Hun taler på den ene side om billedbeskrivelse og på den anden side om, at det kan fungere som opsamling. Desuden nævner hun også muligheden og fordelene ved tolærerordningen. Enkelte lærere påpeger, at der i gruppedelingen ikke blot lægges vægt på niveau, men også det, de betegner som "taleivrighed", hvilket også hænger sammen med målbeskrivelsen, som handler om, at alle får mulighed for hhv. bliver tvunget til at sige noget, fordi der bliver plads, og de føler sig mere trygge:

De er meget glade for at være i helt små hold, hvor de ikke kan gemme sig, men heller ikke er så bange for at sige noget. Det er her, de opdager (og jeg opdager), hvad de virkelig kan - uden et hurtigt opslag på google translate. Og de er ofte forundret over, at de faktisk godt kan tale sproget.

Læreren, der har udtalt ovenstående, har desuden oplevet, at denne fremgangsmåde har givet eleverne en succesoplevelse med målsproget.

4.4.5. Stationslæring

Flere af lærerne nævner stationslæring. Som det vil fremgå af citaterne, ligger differentieringen dog ikke i organiseringen med stationer, men består i, at lærerne ifm. stationslæring laver niveaumæssigt homogene grupper:

Stationsopgaver med gruppeinddeling efter niveau. Samme opgaver, men de dygtigste når længere og større detaljeringsgrad. Vigtigst er, at de svageste ikke bliver hægtet af, men er nødt til at komme til fadet og hjælpe hinanden og modtage hjælp fra mig. Hvis de dygtigste elever får lov at tage styringen/ansvaret, bliver de svageste ofte passive og lærer for lidt.

Her er der tale om de samme opgaver og niveauforskellene kommer til udtryk gennem elevernes besvarelser af opgaverne. Begrundelsen for at lave de niveaudelte grupper ifm. stationslæring er, at de svage elever bliver aktiveret og kan modtage hjælp.

I nedenstående citat kombinerer læreren den ovenfor beskrevne lærersamtale med stationslæring:

Jeg laver tit Lernstationen, hvor der er 5 stationer - typisk 1 med et grammatisk fokus, 1 med ordforråd om en bestemt tekst og 2 med analyse + fortolkning af teksten. Den 5. station er gruppesamtale med mig. Grupperne er niveaudelte, så jeg får meget snaksalige grupper ind og andre, hvor sproget og pointerne skal hales lidt mere ud af eleverne.

Læreren begrundede fremgangsmåden som følger:

De plejer at være ret glade for denne måde at arbejde på, selvom samtalen med mig kan være lidt angstprovokerende for dem. De plejer dog at udtrykke, at det ikke var så slemt alligevel - jeg vælger at tro, at det netop er fordi samtalen foregår på deres niveau, og det er vigtigt ind imellem for motivationen i sprogundervisningen.

Dvs. hun oplever, at eleverne føler sig udfordrede men samtidig har en succesoplevelse pga. niveautilpasningen.

4.4.6. Matrix

Flere af lærerne nævner, at de anvender matrixgrupper til informationsudveksling som et alternativ til opsamling i plenum efter endt niveaudeling, hvor eleverne har arbejdet med forskelligt indhold:

Fx tre tekster af forsk. niveau, 6 grupper, hvor der er sat to grupper på teksterne. Senere matrix, hvor de alle præsenterer for hinanden, senere sættes de to "tekstgrupper" sammen og udfærdiger et notedokument ud af deres samlede noter til hele klassen for deres specifikke tekst. Kan også være, at de skal levere forsk. produkter, fx at nogle skal lave en kahoot, andre skal lave en krydsord, (dygtige elever), andre mindre dygtige skal lave et word cloud eller en poster.

I ovenstående eksempel har eleverne arbejdet med forskellige tekster på forskellige niveauer, dvs. der er tale om en informationskløft, hvorefter de udveksler informationer i matrix-grupper samt udfærdiger et produkt, som deles.

4.4.7. Ekstraopgaver

Som løsning ift. de dygtige elever, der bliver hurtigere færdige, skriver flere lærere, at de tildeler dem en ekstraopgave hhv. de kan fortsætte med næste øvelse i rækken i tilfælde af, at der arbejdes med en lærebog. I nedenstående citat giver en lærer eksempler på, hvordan en sådan ekstraopgave kan se ud:

En konkret ting, jeg gør, er, at jeg har en stor opgave, f.eks. en kompliceret tekstanalyse eller en samling kryds- og tværser eller et eller andet, jeg kan bruge som ekstraopgaver, der er lidt sjovt, men samtidig giver faglig mening. Hvis eleverne er hurtigt færdige, sætter jeg dem til at lave videre på ekstraopgaverne, således at de, der bliver hurtigt færdige, ikke sidder og keder sig.

4.4.8. Heterogene grupper

En enkelt lærer beskriver, at hun håndterer forskellene ved bevidst at danne heterogene grupper:

Jeg veksler typisk imellem at lave grupper med en bred spredning i elevernes faglige niveau og så lave grupper, hvor "de stærke" elever får lov til at arbejde sammen. Jeg har ikke i udgangspunktet lyst til at lave et A- og et B-hold sådan helt formelt. Så med min "metode" sker der naturligt det, at de "stærke" elever når et højere fagligt niveau/abstraktionsniveau, når de får lov til at arbejde sammen. Samtidig er det også min overbevisning, at de "stærke" elever kan få meget ud af at arbejde i en gruppe med større faglig spredning, idet de kan lære enormt meget af at lære fra sig. Slutteligt har jeg ikke tid til de facto at forberede to timer hver gang jeg skal afholde én. Så eleverne er som udgangspunkt nødt til at arbejde med samme materialer mv.

4.4.9. Lærerhjælp vs. selvstændighed

Flere af lærerne beskriver, at de undertiden yder ekstra støtte til de svage elever. Fx læser en lærer "sommetider en tekst højt for en håndfuld ordblinde elever, så de er med på, hvad der foregår." En anden lærer beskriver, at "de selvkørende studerende arbejder selv, mens [hun] læser op og oversætter sammen med de svagere. Endnu en anden lærer har lignende tilgang men med fokus på udtale:

Elever, der har svært ved den franske udtale, får lektionen med mig, mens de andre elever arbejder med en anden opgave, som de afleverer til mig

4.4.10. To- eller tredeling med forskellige materialer hhv. opgaver

En stor del af lærerne giver eksempler på, at de laver enten to- eller tredeling af klassen, hvor niveauet tilpasses de tre grupper. Enkelte af dem betegner det som rød-gul-grøn-metoden (jf. ovenfor). Det kan være ifm. grammatik som i nedenstående eksempel:

Vælg, hvordan I vil træne de fire modalverber: Grøn: Hør hinanden i bøjningen af dem i nutid. Gul: Gør det samme som Grøn og skriv korte sætninger i alle personer og tal med mellem 1 - 3 modalverber. Rød: Gør det samme som Grøn og Gul og udbyg sætningerne med tids-, steds- og mådesudtryk.

Der gives dog også flere eksempler på niveaudeling ifm. tekstlæsning. I nedenstående eksempel består niveaudelingen i forskellige spørgsmål:

Dette gør jeg også til tekstanalyse, hvor jeg kan give de svageste elever vejledende spørgsmål, middelgruppen, knap så mange spørgsmål og over middel gruppen får til opgave at analysere teksten ved selv at finde en analysemodel.

Denne to- eller tredeling nævnes af flere lærere, om end de undlader at opdele eleverne. fremgangsmåde nævnes af mange lærere. De fleste skriver, at de blot anvender spørgsmål på forskellige taksonomiske niveauer, hvor de svageste ikke når til de mere vanskelige spørgsmål, eller de besvarer dem mindre dybdegående. Dvs. tredelingen foregår så at sige implicit, uden at eleverne nødvendigvis bemærker det.

En engelsklærer har ligeledes arbejdet med tre niveauer ifm. tekstlæsning, hvor hun ud over det taksonomiske analyseniveau også har differentieret ift. brugen af dansk:

I læsning af The US Declaration of Independence har jeg lavet opgaver på tre forskellige sproglige niveauer, hvor de allersvageste startede med at arbejde på dansk, og så i de sidste spørgsmål skulle formulere pointerne på engelsk. Den stærkeste gruppe fik alle spørgsmål på engelsk og disse var af sværere karakter. Midtergruppen fik kun et enkelt spørgsmål på dansk, og skulle derefter besvare spørgsmål der lignede den stærkeste gruppes.

En tysklærer fortæller, at hun har anvendt forskellige tekster til de forskellige grupper:

Konkret kan der være tale om 3 niveauer. Et emne - Alltagsleben in der DDR - belyses ud fra 3 forskellige "bunker tekster" - let - mellem - svær. Jeg fordeler teksterne i grupper. Der kan være tale om præsentation af opgaver, billeder, illustrationer, videoer i 3 forskellige gruppeseancer efterfølgende.

En fransklærer har tildelt forskellige opgaver ifm. en madlavningsvideo:

1.g om mad. Alle ser video med dertilhørende transskription, hvor Français avec Pierre laver Croque Monsieur.

Svage elever skal finde gloser om ingredienser.
Mellemtrinnet skal forklare artikler herunder delingsartikler.
Stærkere elever skal finde verber.
Stærkeste elever arbejder med udtale af svære ord og laver huskeregler dertil, f.eks. efficace med udtale af -c.

En spansk lærer har lavet en todeling ifm. at de har set hhv. læst en film, hvor hun netop udnytter multimodaliteten:

Jeg har fx arbejdet med México og herunder med El Mariachi. Hvor de dygtigste elever bliver sat til at læse manuskriptet, lave rollespil og både mundtlige og skriftlige øvelser - og typisk arbejder selvstændigt - læser de svageste kun meget få udvalgte scener og typisk i en mere lærerstyret undervisningssituation, og ellers er der mest fokus på filmen.

En engelsklærer har arbejdet med fire niveauer med udgangspunkt i ordforråd:

4 niveauer – vælg tema ud fra de 4 værdier
Instruktion/manual – rollefordeling - hvem skal være redaktør, ansvarshavende, korrektur, Layouter etc.
1: evt. 2 opg. til under 2000 ord: +2000: advertisement, photos and text (story of ...) cross words, comic strip, eulogy, food recipe, test,
2: bestået 3000 ord: news -> levere til kultur/politik, review
3: bestået 5000 ord: portrait, essay, short story, information article
4: bestået 10.000 ord: editorial, feature article, satire

Dette blot for at nævne nogle af de mange konkrete eksempler, der gives på to- og tredeling.

4.4.11. De stærke elever som undervisere

Enkelte lærere beskriver, at de lader de stærke elever agere undervisere for de svagere elever. Der er et par eksempler på dette ifm. grammatikundervisning (jf. afsnittet Grammatik nedenfor). Det nævnes dog også enkelte gange ifm. andre aspekter af undervisningen; således skriver en lærer, at "de gode fx kan være dem, der stiller de andre spørgsmål til en tekst," og en kinesisk lærer skriver, at de dygtige "kan have en lærerrolle, når det handler om udtale eller tegn-indlæring."

4.4.12. Træning af (basale) leksikalske aspekter versus træning af mundtlighed

Enkelte lærere beskriver, at de prioriterer, at de svageste elever får styr på det, i hvert fald nogle af dem betegner som "basal grammatik", eller andre delelementer af den lingvistiske kompetence, mens de dygtigere træner "mundtlighed" hhv. "fri samtale".

4.4.13. Elevindflydelse

Slutteligt beskrives det af nogle lærere, at eleverne har indflydelse på niveaudelingen. Dette kan eksempelvis være i form af opstilling af rammer, som det fremgår af citatet nedenfor, hvor eleverne har indflydelse på omfang og form:

Skriv 3 - 5 stikord til tekstens indhold. Præsenter i par det som i synes er det vigtigste indhold (2 - 4 punkter) fra jeres tekster - beslut selv, i hvilken form.

En anden variant heraf ses i nedenstående citat:

Eller de laver billedbeskrivelser, og her får alle eleverne sætningsstartere og chunks, men det er kun de svage elever, der rigtigt bruger dem.

Dvs. læreren stiller en hjælp til rådighed, som eleven vælger at anvende eller ej. I nedenstående eksempel er der tale om metodisk valgfrihed, dvs. eleverne beslutter selv, hvordan de opnår målet, som her er ordforrådstilegnelse:

I glosetræning har eleverne for eksempel selv kunne vælge imellem at træne 35 glosor ved at arbejde på en selvvalgt måde i 45 minutter, med frit valg mellem at lave flashcards- vendespil - huskeregler for hvert ord- en billedbeskrivelse med inddragelse af ordene - sætninger med de forskellige ord - sætninger med verberne i forskellige tider. (altså fra meget let til relativt svært).

Dette selvvalg kan desuden kombineres med indhold og interesse, hvilket snarere er interessedifferentiering end niveau-:

Man arbejder efter selvvalgt tematik ud fra et begrænset temakatalog.

En lærer beskriver, hvordan denne elevindflydelse hos hende især udfoldes fra 2.g., og at det både kan være ifm. grammatik og tekstlæsning:

Især i 2.g begynder jeg at lægge op til internt på de enkelte hold, at de i forbindelse med grammatik kan vælge om de føler sig klar til at få nye grammatiske emner fx adjektiver, relative pronominer, osv. Eller fx ved tekstlæsning kan vælge om de læser tekster sammen med mig eller sidder selv eller i grupper og læser dem.

Derudover skriver nogle lærere, at de laver individuelle aftaler med eleverne om, hvad de som minimum skal lave eksempelvis ifm. lektier.

4.4.14. Grammatik

Indledningsvist skal det nævnes, at niveaudeling ifm. grammatik i vid udstrækning (kan) kombineres med ovenstående organisatoriske fremgangsmåder. Fordi grammatik er så relativt centralt i lærernes beskrivelser, tildeles det dog også et selvstændigt afsnit.

Mange af lærerne skriver, at de niveaudeler ifm. det, de betegner som grammatikundervisning. Igen er der forskel på den konkrete fremgangsmåde. Nogle udarbejder mere omfattende forløb, som i nedenstående citater:

Grammatikforløb i 2-3 uger: Tre grupper. Grupperne arbejder med samme område. F.eks. ordklasser. Gruppen med lavest parathed arbejder hele tiden med underviser, og tempoet er lavt. Man skal føle sig helt sikker. Gruppen i midten arbejder f.eks. selvstændigt med grammatikopgaver om ordklasse. Gruppen med mest parathed definerer selv ordklasserne og udformer måske øvelser eller huskeregler. I slutningen af lektionen samles op i plenum.

Elever med større udfordringer udi tysk grammatik samles i en gruppe, hvor der må arbejdes i små grupper. Eleverne opfordres til at lave nogle af opgaverne sammen, og i disse smågrupper undervises de så efter behov af mig eller af hinanden. Eleverne finder selv sammen, og de har et godt øje for, hvem der passer sammen. De mere sikre udi tysk grammatik arbejder mere selvstændigt, og de arbejder fx med grammatik ved at lave små tutorials for hinanden, hvor de forklarer, hvordan de griber opgaver an, eller hvor de forklarer grammatiske regler for hinanden.

Sidstnævnte løsning, hvor eleverne selv så at sige underviser hinanden, beskrives også af en anden lærer i en variant, hvor de dygtige ""uddannes" til at coache de andre elever".

Andre har en mere simpel tilgang:

Den ene gruppe kan starte fra toppen og den anden fra bunden [der er tale om grammatikøvelser, hvor der er indbygget progression: De letteste først og så bliver det sværere og sværere].

De, der har svært ved det, laver øvelser ud fra grammatikbogen, og de, der har lettere ved det, formulerer selv sætninger.

Grammatik (minlæring.dk) al grammatik er differentieret efter opgavens sværhedsgrad.

Mine studerende arbejder også efter niveau i grammatik, hvor lærebogssystemet også har blå, røde og grønne opgaver...

I ovenstående eksempler arbejder eleverne tilsyneladende med samme grammatiske aspekter på forskellige niveauer. Der gives dog også eksempler, hvor de arbejder med forskellige grammatiske emner som i nedenstående citat, hvor ordforrådsdisciplinen desuden involveres:

Det kan fx være en gruppe, som arbejder med kongruens eller basalt ordforråd i forbindelse med et emne, mens den anden gruppe arbejder med verbalperifraser eller aspekt inden for samme overordnede emne. Jeg har mest brugt det til at sikre, at de dygtige får trænet fx verbalperifraser, aspekt, konjunktiv, mens de mere fagligt udfordrede får styrket at kunne udtrykke sig mere basalt, både mundtligt og skriftligt.

Dette beskrives ligeledes ifm. "opsamling på fejltyper i skriftlige afleveringer. Nogle har brug for at repetere kongruens og brugen af ser / estar / hay. Andre elever skal udfordres til at bruge de to datider og konjunktiv mere." En enkelt gang nævnes det, at eleverne selv kan vælge, hvilket grammatisk aspekt, de ønsker hhv. har behov for at arbejde med. Det ekspliciteres dog ikke yderligere, hvordan dette eksekveres.

4.4.15. Opsummering

Lærerne beskriver således en række forskellige organisatoriske fremgangsmåder: dobbeltgruppemodellen, lærersamtaler i grupper, stationslæring, matrixgrupper, heterogene grupper, lærerhjælp versus selvstændighed, to- eller tredeling med forskellige materialer hhv. opgaver, de stærke elever som undervisere samt elevindflydelse, hvor eleverne i forskellig grad selv er med til at afgøre, hvilket niveau de befinder sig på igennem valgfrihed. Derudover niveaudeles der med udgangspunkt i forskellige elementer af undervisningen, om end der synes at være et udpræget fokus på grammatik, mens (inter)kulturelle kompetencer slet ikke nævnes. Enkelte lærere beskriver, at de anvender flere af de ovenfor anførte fremgangsmåder, der også involverer forskellige færdigheder:

Som det tidligere er nævnt, niveauinddeler jeg indimellem i forhold til grammatik. Det er især i 2.g, hvor de får lov at træne det, de særligt har udfordringer med. Det kan også være i forbindelse med at skrive essays, at jeg sætter dem i gruppe med nogen, de deler niveau og motivation med.

Det kan også være ift. tekstlæsningen, at det er forskelligt, hvad de læser og formidler til deres klassekammerater, fx i et matrixformat.

Det kan være, at de får forskellige øvelser til de samme tekster - fx inddelt efter trafiklysmodellen.

Det kan være, at enkelte elever holder nogle særlige oplæg i forbindelse med et emne, vi arbejder med.

Her får de lov til at vise mere af, hvad de kan.

Forskellige sværhedsgrader af opgaver - forskellige forventninger til produkt - forskellige opgaveformuleringer (= nogle mere krævende end andre) - prioriteret lærertid på de forskellige grupper - nogle gange vælger elever selv, fx i form af at jeg som lærer fremlægger mulighed for "miniudgaven" og "maxiudgaven", og så afgør eleven selv, om han/hun vil arbejde med den ene eller den anden opgavetype, andre gange har jeg farveinddelt i 3 grupper efter sværhedsgrad, og eleven afgør så selv, hvilken sværhedsgrad de vælger. Andre gange inddeler jeg niveaudelte grupper med hård hånd, eller jeg laver delt undervisning, så den ene del af klassen er ude og arbejde selv, mens den anden del gennemgår stof med læreren, hvorefter der byttes. Det, der arbejdes med selv, og det, der gennemgås med læreren, er så af forskelligt indhold/niveau.

F.eks.: - de kan selv vælge typer af opgaver af forsk. sværhedsgrad - de sættes af lærer i grupper med arbejde/tekster/grammatik af forsk. sværhedsgrad - de laver præsentationer med emner/indhold af forsk. sværhedsgrad - de "svage" stiller spørgsmål til de "stærke".

Ellers er der en tendens til, at der fra den enkelte lærer blot nævnes en enkelt fremgangsmåde, hvilket naturligvis ikke nødvendigvis er ensbetydende med, at de blot praktiserer denne, i og med de blot blev opfordret til at give eksempler på praksis, ikke give en udtømmende beskrivelse.

4.5. Niveaudelingens praktiske udformning – på tværs af forskellige hold

I dette afsnit ser vi nærmere på den praktiske udformning af niveaudeling på tværs af forskellige hold. Seks af lærerne henviser til begrænsningerne for niveaudelingen forårsaget af bekendtgørelsen hhv. eksamenskravene. 16 af lærerne fortæller da også, at de i vid udstrækning arbejder med "det samme" på alle hold, bl.a. fordi de vil sikre, at det er muligt at skifte hold, uden at eleverne skal læse op individuelt. Forskellen mellem holdene består hhv. bestod i måden, der arbejdes på, og i, at eleverne på de forskellige hold ikke når hhv. nåede lige meget i dybden med eksempelvis tekstanalyse, undertiden betegnet som forskellige "taksonomiske niveauer": De svage har fokus på forståelse og oversættelse, mens de stærke arbejder med analyse og perspektivering. I den forbindelse nævner flere differentiering i henhold til tid, idet "de svagere elever bruger mere tid på en enkelt tekst og et enkelt grammatisk emne". Endvidere nævner de specifikt differentiering i henhold til grammatiske emner, hvor de svage elever arbejder mere med "basal grammatik", mens de stærke fokuserer på vanskeligere grammatiske emner såsom konjunktiv. Desuden er der mulighed for at supplere med yderligere materialer hos de stærke, mens de svagere holds "materiale er skåret ned til et minimum". Lærerne fortæller derudover, at de i højere grad tilpasser emner og materialer, herunder tekster, til de enkelte holds interesser og niveauer, når perioden med mulighed for holdskifte er passeret. Enkelte lærere forklarer i øvrigt, at de hos de svage hold fokuserer på "gloseindlæring"; nogle beskriver at have dette fokus i stedet for det grammatiske:

Jeg underviser hold 4, dvs. de elever, der scorede lavest i screeningen. Det har bl.a. betydet, at vi har haft et stort fokus på at lære de hyppigste 500 ord på tysk. Vi har læst en ungdomsroman til CEFR-niveau A1, så de kunne få læst en masse tyske ord, og vi har hele tiden fokus på at træne ordforråd. Grammatik, som de har meget svært ved, fylder til gengæld meget lidt. Vi har haft fokus på verbers bøjning og verbers tider, lidt ordstilling og brugen af adverbier, men mest med et leksikalsk udgangspunkt.

Vi screener indledningsvist alle 1 hf hold i engelsk i læsehastighed, læseforståelse, ordforråd i anvendelse og verbaltider i anvendelse. Vi bruger Paul Nation's vocabulary test og inddeler dem i 5 niveauer: under 2000 ord, over 2000 ord, over 3000 ord, over 5000 ord og over 10.000 ord. I starten inddelte vi alle på hold på tværs af klasser særligt tilrettelagte forløb for niveauerne, med fokus på at træne skriftlige kompetencer, men det var for ressourcekrævende både i forberedelsen af materialet, og fordi eleverne ikke bryder sig om at blive blandet på tværs. Nu har vi udviklet et materiale som er projektorienteret, og som kan afvikles på de enkelte hold som produktion af et produkt tilrettelagt på 5 differentierede niveauer med inddragelse af engelsk som Lingua Franca.

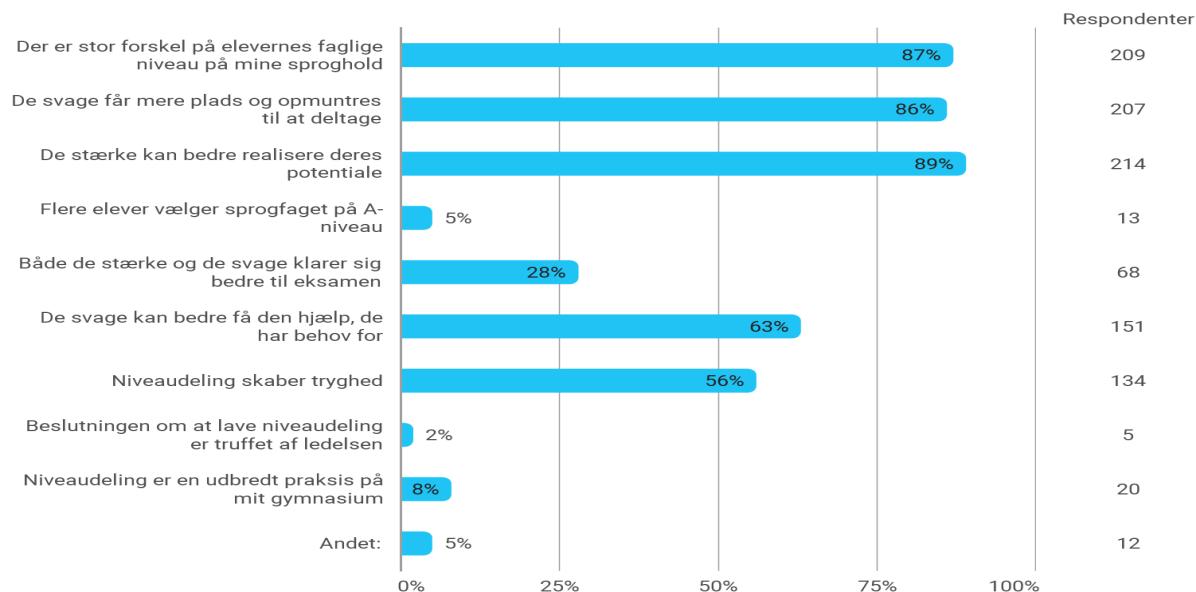
En anden lærer konkretiserer tilpasningen til eleverne på det svage hold:

På de hold, hvor eleverne har det mindst gode niveau, arbejder jeg mere med før-faglige kompetencer, fx læseformål og udnyttelse af allerede kendt viden. Jeg bruger ofte mere tid på indledende øvelser (Einstieg) til en tekst. Jeg vil også tage hensyn til produktets længde og form, fx vil der ofte være en del elever på disse hold, der har dysleksi eller andre udfordringer med at læse, hvor jeg så i højere grad bruger en auditiv tilgang til teksterne.

Hun beskriver således, hvordan hun på flere parametre sænker niveauet vha. reduktion af omfang, og derudover opstiller hun det nødvendige stillads vha. læsestrategier, før-tasks samt højtlesning. Derudover udpeger hun en konkret gruppe i form af elever med dysleksi.

5. Argumenter for og imod niveaudeling

I dette afsnit ser vi nærmere på, hvorfor lærerne vælger hhv. fravælger niveaudeling. Vi lægger ud med at se på begrundelsen for at anvende niveaudeling hos de lærere, som på nuværende tidspunkt angiver at arbejde med niveaudeling. Som det fremgår af nedenstående diagram, er de tre mest anførte årsager til at niveaudele, at 1) der er stor forskel på elevernes faglige niveau (87 % afkrydser denne årsag), 2) de svage får mere plads og opmuntres til at deltage (86 %), og 3) de stærke kan bedre realisere deres potentiale (89 %). Derudover mener 63 %, at de svage bedre kan få hjælp og 56 %, at niveaudeling skaber tryghed. Størstedelen af lærerne mener således, at niveaudeling er nødvendigt pga. store niveauforskelle, og at den både tilgodeser de stærke og de svage elever, bl.a. fordi de svage bedre kan få hjælp, og fordi det er tryghedsskabende.



Figur 17: Begrundelser for at niveaudele

Lærerne havde desuden mulighed for at tilføje andre årsager og tilføje uddybende kommentarer. Ni lærer præciserer, at det er faggruppen og/eller ledelsen, der har truffet beslutning om at udføre niveaudeling på tværs af forskellige hold. Det varierer, om denne præcisering står alene, om den følges op af en kommentar, der understreger støtten til niveaudelingen, som i nedenstående eksempler:

I tysk faggruppen på mit gymnasium besluttede vi at niveaudele for første gang i skoleåret 2016/17, primært fordi vi lærere oplevede meget stor - for stor - forskel på elevernes udgangspunkt i 1g på de

tilfældigt sammensatte hold. Vi oplevede, at eleverne kunne have svært ved at læse de samme tekster, fordi niveauforskellen var stor. Denne erfaring er nu forstærket, da nogle elever vælger tysk fra i 10. klasse eller tager på et efterskoleophold, hvor de har mulighed for at fravælge faget.

Det er ikke mig, men skolen, der vælger at niveaudele vores 4 tyskB hold. Jeg støtter 110% op om niveaudelte sproghold i tysk. Det er det eneste der giver mening.

Eller om læreren udtrykker skepsis over for niveaudelingen som i nedenstående kommentarer:

Det er et forsøg i faggruppen. Det udestår at klarlægge de punkter, som her rejses. Selv er jeg lidt kritisk over for den langvarige niveaudeling, som vi eksperimenterer med.

Tyskfaggruppe og ledelse har besluttet som forsøg at niveaudele valgholdene i tysk, ikke stamklasseholdene. Forsøget skulle vise, om det er en fordel for både stærke som svage elever. Nu har jeg ikke haft de stærke, men kun de svage. Formodentligt blomstrer de stærke elever, når de kun er omgivet af andre stærke elever. Men de svage elever blomstrer bestemt ikke. Teoretisk skulle de blomstre, fordi de ikke ville blive hæmmet af stærke elever, der hele tiden byder ind, men det er bare ikke tilfældet.

Derudover skriver en af lærerne, at det med denne niveaudeling er lettere at "målrette sin undervisning". En anden skriver:

Selvom vi ikke har haft et differentieret hold til eksamen endnu - og kun måske får lov i år - er vi helt overbeviste om, at niveaudelingen løfter alle elever. Selvom de svageste ikke har de dygtige elever som rollemodeller og kan miste lidt læring der, så ligger de samlet set meget mere stabilt på 02-4, mens de tilsvarende elever på blandede hold typisk ender med at give helt op og måske ligge på -3-00. Samtidig føler eleverne på de andre hold sig mere motiverede og oplever mere ro på holdene, fordi de svageste - og typisk mest forstyrrende - elever ikke er på deres hold.

Ifm. niveaudeling internt på holdet fremhæves tryghed og elevernes aktivitetsniveau som årsager til niveaudeling hos de svage, mens de stærke slipper af med "en klods om benet". Derudover nævnes motivation som årsag til niveaudeling. Desuden er der flere lærere, der påpeger, at de ikke niveaudeler hele tiden, fordi 1) eleverne også lærer af at samarbejde på tværs af niveau:

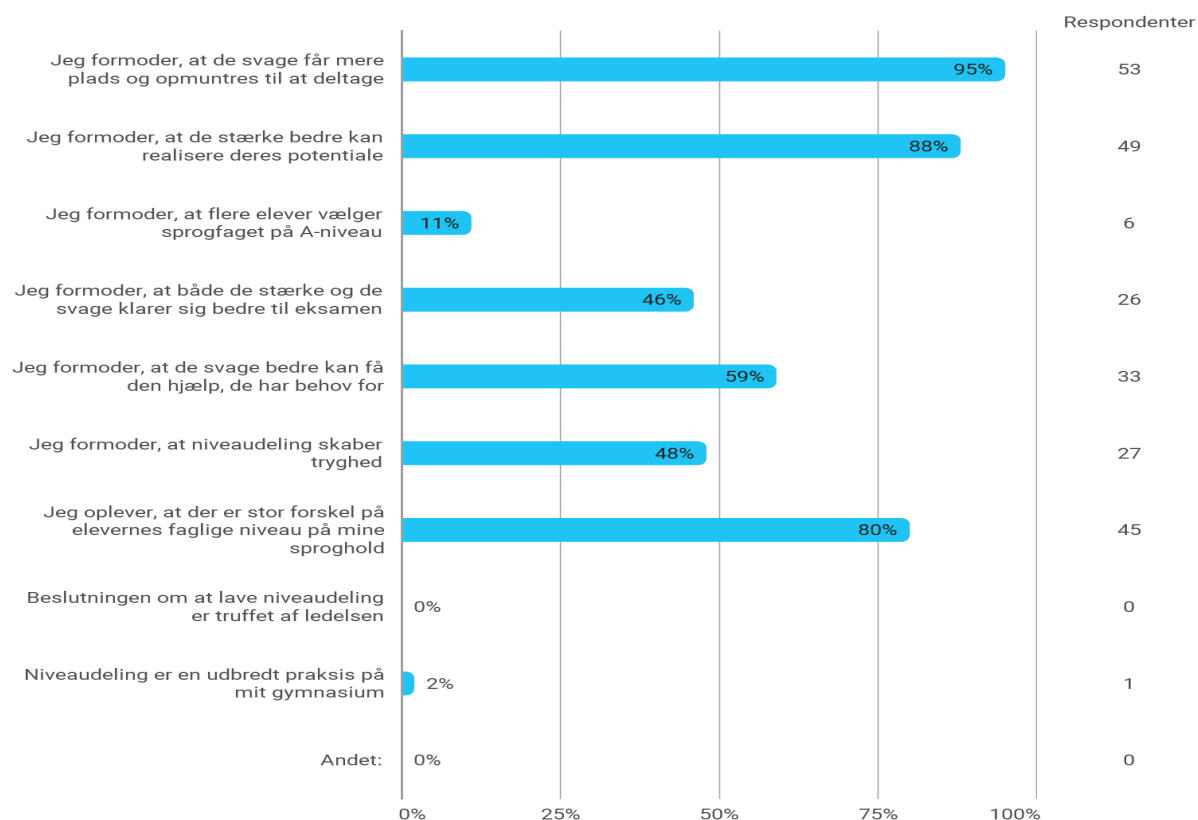
De opdager med tiden, at de alle kan bidrage og give hinanden noget. De stærke bliver udfordret ved, at de skal være "hjælperlærere", det kan de ikke altid og finder måske ud af, de har huller - og så lærer de af det. De svage finder nogle gange ud af, at de kan mere, end de tror osv.

2) fordi niveaudeling er krævende:

Niveaudeling er krævende, fordi man som lærer kun kan være et sted ad gangen. Den gruppe, der ikke arbejder sammen med læreren, skal arbejde selvstændigt og disciplineret, når de er alene. Det stiller store krav til udarbejdelse af materiale, gruppedannelse, og det er selvsagt en udfordring i især den fagligt svage elevgruppe.

Og 3) fordi det "ikke altid er nødvendigt".

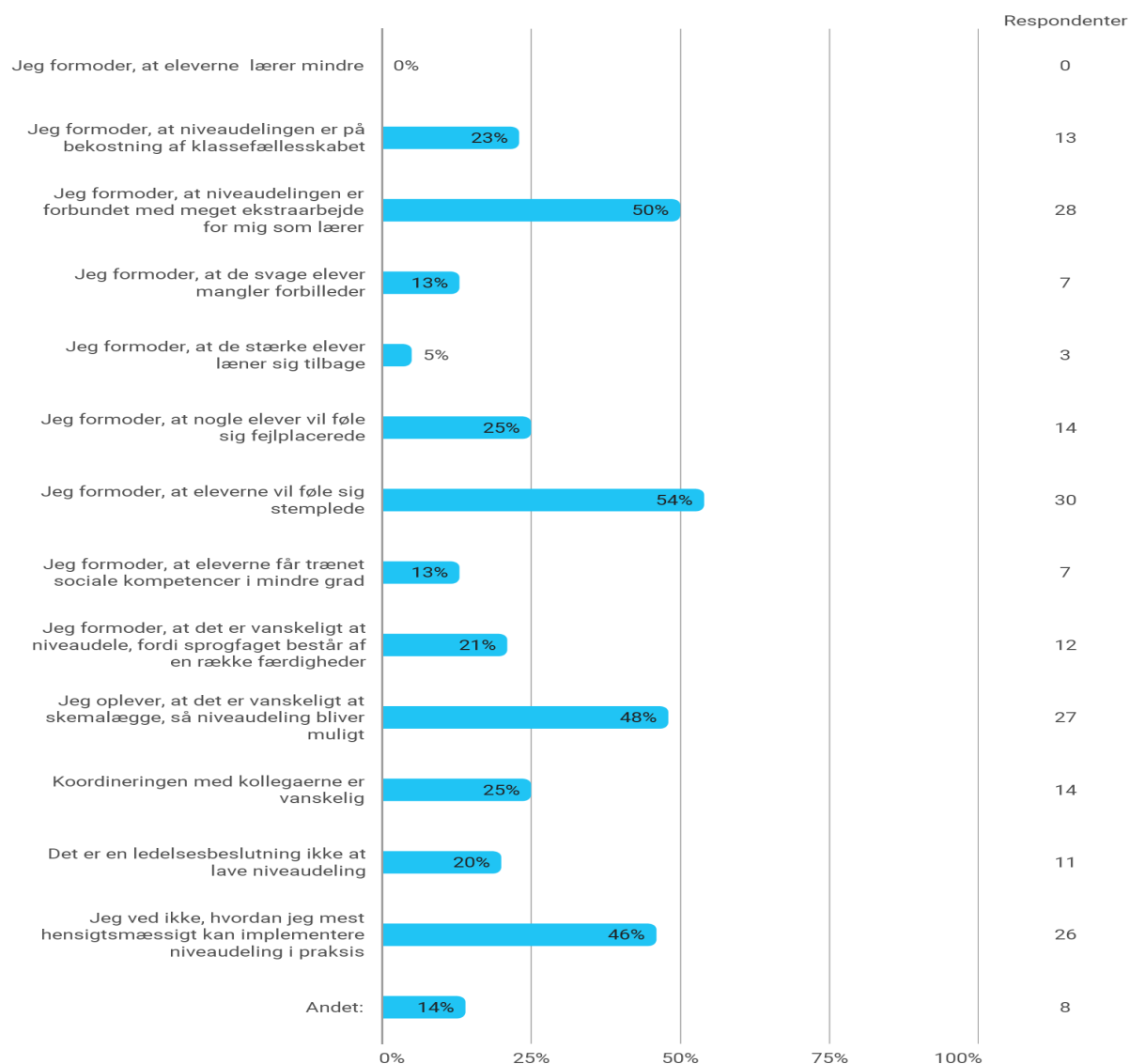
De lærere, der ikke niveaudeler lige nu men overvejer at arbejde med niveaudeling, afkrydser, som det fremgår af nedenstående diagram, stort set de samme årsager, om end eksamensresultatet procentuelt vælges af flere hos dem, der overvejer niveaudeling.



Figur 18: Begrundelser for at overveje at niveaudele

I de få uddybende kommentarer fremhæves niveauforskellene igen (jf. diagrammet ovenfor hvor 80% afkrydser niveauforskelle som årsag til at overveje niveaudeling), og det præciseres, hvordan disse niveauforskelle kommer til udtryk: ordforråd, ordblindhed og kedsomhed blandt de bedste.

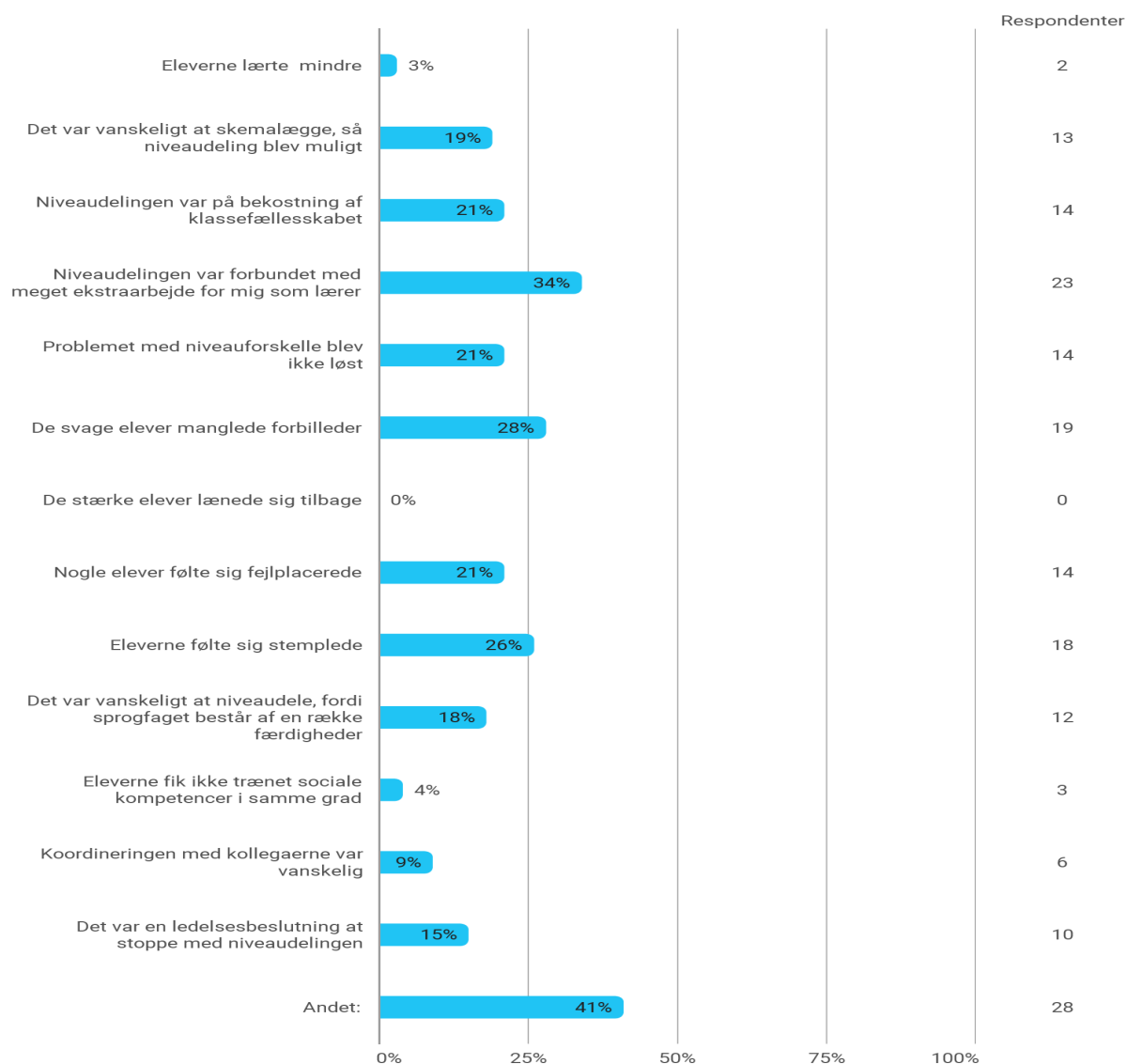
Som det fremgår af nedenstående diagram, er der en række forskellige årsager til, at disse lærere endnu ikke niveaudeler, om end der er fire årsager, som skiller sig en anelse ud: 1) niveaudeling er forbundet med ekstraarbejde for læreren, 2) eleverne føler sig stemplede, 3) det er vanskeligt at skemalægge, så niveaudeling bliver muligt, og 4) tvivl om, hvordan niveaudeling bedst implementeres i praksis.



Figur 19: Begrundelser for endnu ikke at niveaudele

I de uddybende kommentarer angiver enkelte lærere karaktergivningsvanskeligheder som årsag til ikke at niveaudele, og at andre ting prioriteres højere. I øvrigt er der hovedsageligt uddybninger af de allerede afkrydsede årsager: ledelse, tidspres og skemalægningsvanskeligheder.

Hos dem, der tidligere niveaudelte, men som ikke gør det længere, tegner der sig et broget billede, når man ser på årsagerne til at have opgivet niveaudeling (jf. nedenstående diagram). Ekstraarbejde for læreren er den mest fremtrædende årsag ud over "andet".



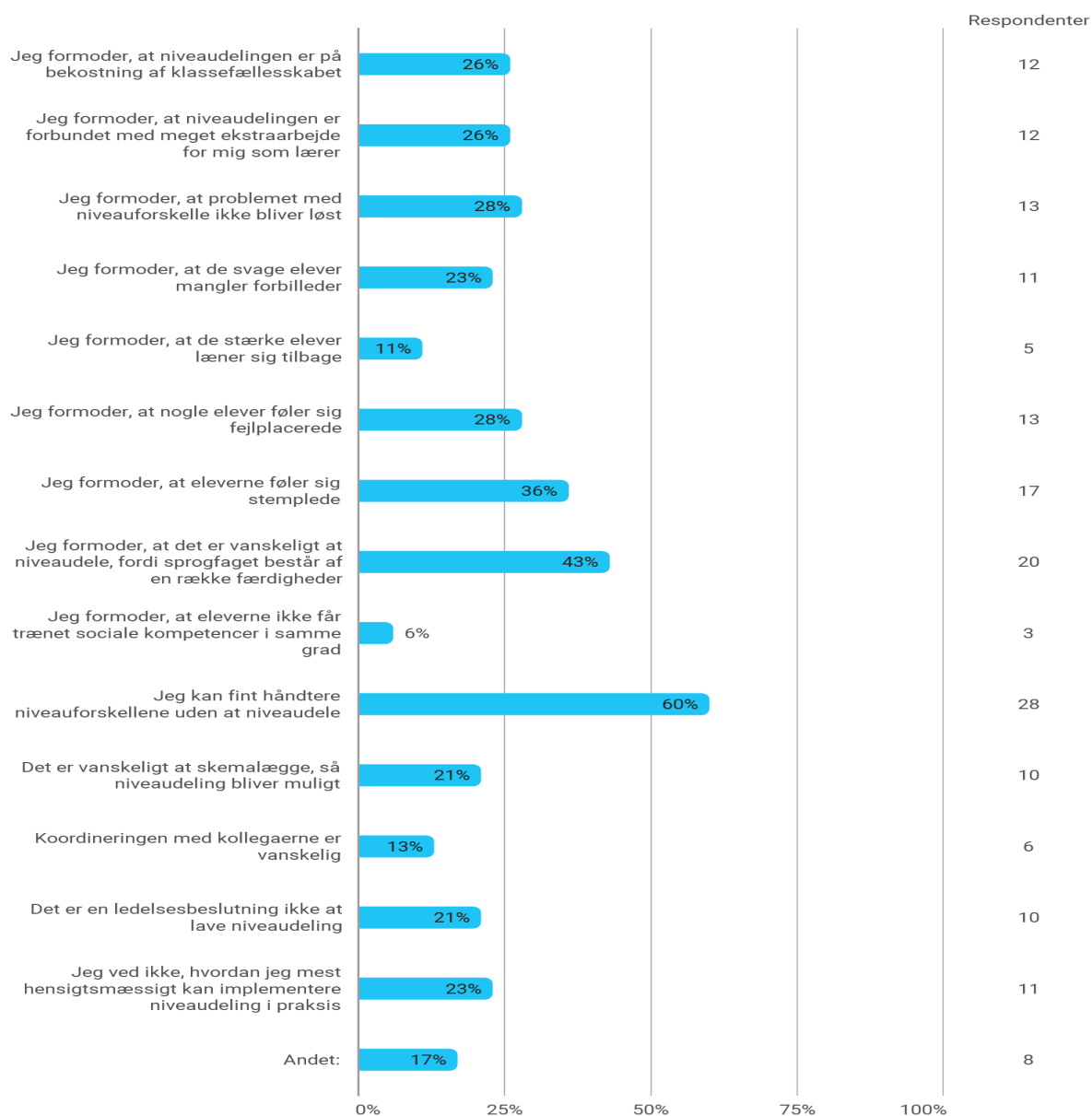
Figur 20: Begrundelser for at være ophørt med at niveaudele

Af de uddybende kommentarer herunder i feltet "andet" fremgår det, at flere af lærerne (13) er stoppet med denne praksis, fordi forholdene har ændret sig for dem, hovedsageligt i form af jobskifte. Derudover skriver flere (10), at fravalget af niveaudelingen skyldes, at det var for tidskrævende, og at det pga. besparelser ikke længere var muligt at få kompensation for denne ekstrainsats. Flere af dem beklager i samme ombæring, fordi de oplevede, at niveaudelingen havde positive konsekvenser:

Det var utroligt ærgerligt, fordi der var flere der bestod og alle klarede sig bedre til eksamen end hvis de ikke havde været niveaudelt. I hvert fald var karaktererne højere end sædvanligvis til både mundtlig og skriftlig eksamen.

Andre problematiserer niveaudelingen, fordi de oplevede, 1) at eleverne spekulerede i, på hvilket hold det var lettest at få den bedste karakter, 2) at det var "uinspirerende" at undervise holdet med de svageste, 3) at det var på bekostning af de svage elever, og 4) at de som lærere så at sige mistede deres klasser, idet de skulle afgive i hvert fald nogle elever. En enkelt lærer beretter, at det var problematisk, at elever med diagnoser og socialt udfordrede elever udgjorde et hold. Corona og den deraf følgende onlineundervisning anføres som årsag til, at de ophørte med at niveaudele, fordi de har følt sig nødsaget til at prioritere andre udfordringer.

Slutteligt skal vi se på begrundelserne for ikke at niveaudele og heller ikke at overveje det. I nedenstående diagram ses, hvilke årsager lærerne valgte at afkrydse som begrundelse for ikke at ville niveaudele. Den mest fremtrædende årsag er, at disse lærere ”fint kan håndtere niveauforskellene uden at niveaudele”, den næstmest afkrydsede årsag er formodningen om, at det er vanskeligt, fordi sprogfaget består af en række færdigheder.



Figur 21: Begrundelser for ikke at niveaudele og heller ikke at overveje det

Af de uddybende kommentarer samt ”andet” fremgår det, at deres afvisning af niveaudeling i hvert fald hos de fleste omhandler niveaudeling på tværs af forskellige hold, idet flere af dem beskriver, at de laver niveaudeling internt på holdet. En lærer skriver eksempelvis:

Og det passer heller ikke at jeg ikke niveaudeler, for jeg laver tit basisgrupper, som eleverne skal arbejde i en længere periode, og i de basisgrupper skeler jeg til niveau, men lige så vigtigt skeler jeg til motivation og arbejdsindsats, så dvs. at jeg ikke kun inddeler efter niveau og ikke systematisk.

En af de af flere anførte årsager til ikke at ville lave niveaudeling på tværs af hold er, at "niveauforskellene udjævnes over tid", og at de har "konstateret, at elever rykker sig i gevaldige hop, fremad, bl.a. inspireret af ambitiøst niveau... Niveaudeling vil ramme motiverede elever". Desuden mener flere, at de godt kan udfordre de stærke på de heterogene hold, og/eller "at de fagligt dygtige elever sagtens kan få noget ud af at forklare og hjælpe, og at de fagligt svagere elever kan få noget ud af at være sammen med dygtigere elever, som kan hjælpe dem." Der er en enkelt, som pga. erfaringer med niveaudeling fra egen skoletid nægter at niveaudele:

Jeg har oplevet niveaudeling, da jeg selv gik i skole. Og set hvad det gør ved de elever, der gentagne gange havner på det "dårlige" hold. Jeg kommer ALDRIG til at niveaudele.

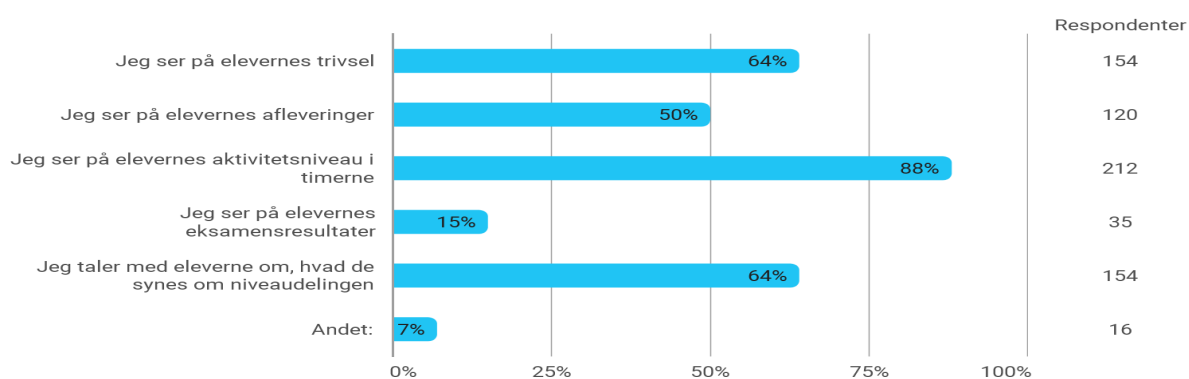
Der er endvidere en enkelt lærer, som udelukkende afviser niveaudeling pga. rammebetingelserne, men som grundlæggende mener, at det ville være meningsfuldt.

6. Vurdering af niveaudelingen

I dette afsnit skal det handle om, hvordan niveaudelingen vurderes hhv. vurderedes. Afsnittet er opdelt i tre dele. Den første del handler om, hvilke kriterier lærerne anvender til at vurdere niveaudelingen, anden del handler om lærernes oplevelse af elevernes vurdering, og tredje og sidste del handler om lærernes vurdering, herunder hvilke positive hhv. negative konsekvenser de har oplevet, samt deres overordnede vurdering af niveaudeling.

6.1. Vurderingskriterier

Som den fremgår af nedenstående diagram, anvender lærerne gennemgående flere kriterier til at vurdere niveaudelingen. Mest fremtrædende er elevernes aktivitetsniveau (88%), men en stor del ser derudover på elevtrivsel (64 %), aflevering (50 %) og har samtaler med eleverne om, hvad de synes (64 %). Blot 15 % ser på elevernes karakterer.



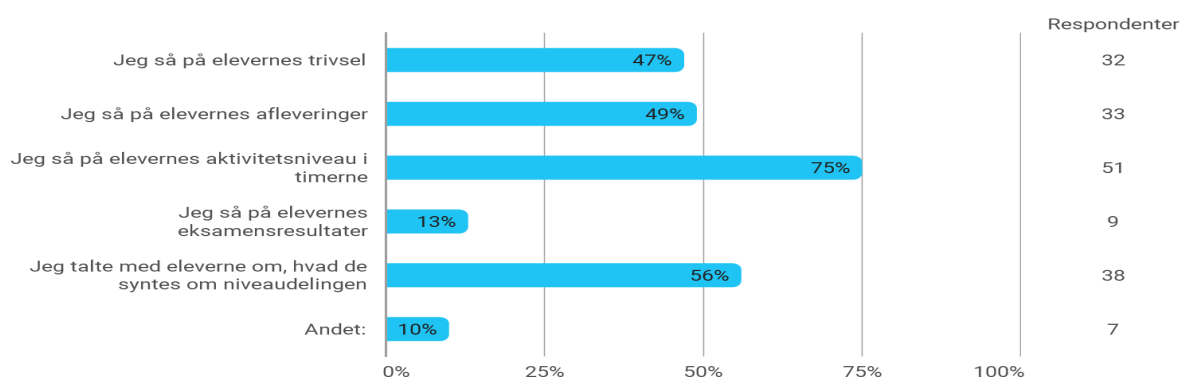
Figur 22: Kriterier anvendt til vurdering af niveaudelingens effekt for eleverne (igangværende)

I feltet "andet" tilføjer flere lærere test hhv. screening, og at de ser på elevernes motivation. En enkelt skriver, at de ikke er gode nok til at evaluere med eleverne, og i overensstemmelse hermed skriver en anden, at de "ikke ser på det [effekten af niveaudelingen]". I de uddybende kommentarer er omdrejningspunktet i stort omfang, at niveaudelingen vurderes "sammen med eleverne". På den

anden side er der dog også to, der skriver, at de ikke oplyser eleverne om, at der er tale om niveaudeling. Dertil kommer, at flere nævner, at der ikke blot er fokus på faglighed, men også på ambitionsniveau og trivsel, herunder specifikt selvtillid til at turde deltage i undervisningen.

Der er fem udtalelser specifikt relateret til niveaudeling på tværs af forskellige hold, som peger i forskellige retninger. En peger på samarbejdsproblemer i faggruppen, der har medført "inkonsistente" evalueringer. En anden peger på, at de pga. corona ikke har haft elever til eksamen, hvorfor de ikke kan tage dette som kriterium ifm. en vurdering af niveaudelingen. En tredje fortæller, at de jævnligt har møder i faggruppen, hvor de sammenligner de niveaudelte hold. En fjerde fortæller, at de ikke har faste evalueringskriterier, men blot "en samlet opfattelse af, hvordan holdene fungerer". En femte og sidste beretter, at hun taler med eleverne om det, fordi hun "er meget interesseret i, hvordan det er at være på et niveaudelt hold, men at hun "ingen indflydelse [har] på, om gymnasiet niveaudeler eller ej," og derfor har hun "heller ikke brug for at vurdere niveaudelingens effekt".

Som det fremgår af nedenstående diagram, tegner der sig et lignende billede hos dem, der udtaler sig om tidligere erfaringer med niveaudeling. Elevernes aktivitetsniveau er afgørende for flest, derudover tages trivsel, afleveringer samt elevernes holdning i betragtning, mens eksamenskarakterer afkrydses af ganske få. Også her tilføjes tests i feltet "andet".



Figur 23: Kriterier anvendt til vurdering af niveaudelingens effekt for eleverne (tidligere)

Anvendelsen af feltet "andet" samt muligheden for at tilføje uddybende kommentarer er dog kun i meget begrænset omfang blevet anvendt af denne gruppe. Ift. niveaudeling internt på holdet fremhæves det, at det i særdeleshed er de svage, der profiterer, fordi de under disse betingelser får plads og mod til at deltage mere aktivt. Konklusionen ift. niveaudeling på tværs af forskellige hold peger - ligesom det var tilfældet for ovenstående - i forskellige retninger. Eksempelvis beretter en, hvordan de systematisk har sammenlignet niveaudelte og ikke-niveaudelte hold, og på denne baggrund er nået frem til den konklusion, at niveaudeling ikke er hensigtsmæssigt:

Vi havde niveaudeling af ca. halvdelen af skolens tyskhold i en årrække og lavede en evaluering til sidst, hvor vi sammenlignede årskarakterer og eksamenskarakterer for de to grupper (niveaudelt og ikke-niveaudelt). Resultatet blev, at de fagligt stærkeste elever havde gevinst ved niveaudelingen. Mellemskolegruppen og de svageste havde ikke. Derfor er vi stoppet med projektet. Nu sammensættes alle tyskhold, uden at elevernes faglige niveau tages i betragtning.

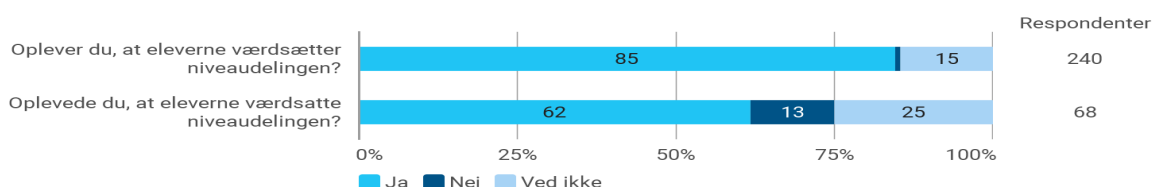
En anden beskriver en evaluering, som er baseret på lærerens overbevisning, som tilsyneladende beror på observationer fra undervisningen:

Eleverne vidste sådan set godt, at de ikke var en ørn til fremmedsproget. De var langt mere afslappede og mere på, fordi de tydeligvis vidste, at de havde en fælles opgave og udfordring. Jeg er overbevist om, at aktivitetsniveauet var højere hos mine elever, end hvis de havde siddet i klasse med de stærke elever. De

behøvede ikke at bøje nakken, gemme sig på bageste række. Eleverne fandt ret hurtigt ud af, at de var blevet niveaudelt. Flere kommenterede det, men da ledelsen valgte ikke at eksplicite vore valg, måtte vi selv give vores forklaring på niveaudelingen. Da eleverne hørte det, tog de det, som det var. Jeg vil ikke undlade at tilføje, at det havde været klart bedre, hvis ledelsen havde stået ved vores niveaudeling.

6.2. Elevernes vurdering

Nu skal vi se nærmere på lærernes oplevelse af elevernes vurdering af niveaudelingen. Størstedelen af lærerne – både dem, der tidligere har niveaudelt og dem, der gør det på nuværende tidspunkt – anfører, at de oplever hhv. oplevede, at eleverne værdsætter (85 %) hhv. værdsatte (62 %) niveaudelingen (jf. diagrammet nedenfor), om end andelen hos dem, der tidligere niveaudelte er mindre. Dertil kommer, at der er en større procentdel blandt dem, der ikke længere niveaudeler (13 % sammenlignet med færre end 1 %), der oplevede, at eleverne ikke værdsatte niveaudelingen. Det er nærliggende at tro, at disse 13 % netop valgte at ophøre med niveaudelingen af denne årsag. Yderligere er der betydeligt flere i gruppen af 'ophørte', der afkrydser "ved ikke" (25 % versus 15 %).



Figur 24: Oplevet værdsættelse hos eleverne

Mange af de lærere, der udtaler sig om niveaudeling internt på holdet, nævner, at de oplever, at de svage elever værdsætter den tryghed, motivation og det aktivitetsniveau, som niveaudelingen bidrager til, mens de stærke værdsætter at blive udfordret:

Især i tysk er der så stor niveauforskel, at det er svært at ramme eleverne rigtigt. De dygtige er meget glade for udfordringerne og for at føle, at de udvikler sig, og de svage er glade for et trygt rum, hvor de ikke føler sig dumme.

De svage er blevet mere glade for faget og interesserer sig. De får flere oplevelser af, at de mestrer faget - når de ikke hele tiden skal løbe efter de stærke. De stærke er sultne efter mere, og der er plads og tid til mere, fordi de er på et højere niveau.

Niveaudelingen medfører hos nogle, at eleverne arbejder i mindre grupper, hvorfor nogle af lærerne påpeger det som en af de ting, eleverne værdsætter ved niveaudelingen – nogle mener endvidere, at det muligvis er det, og ikke niveaudelingen, der er det afgørende: "Det er måske snarere det, end det egentlig er niveaudelingen som sådan, de sætter pris på."

Derudover er der dog også relativt mange, der understreger, at variationen er afgørende. Dette synspunkt kommer eksempelvis til udtryk i nedenstående citater:

Jeg tror, at det er vigtigt, at det skifter fra time til time eller forløb til forløb, om man niveaudeler eller ej. Man skal som elev ikke "hænge fast" i en bestemt gruppe/niveau. Jeg tror på, at variationen mellem niveaudelte grupper og grupper på tværs af niveauer er en god kombination.

Dog kan der være modstand fra eleverne i starten, fordi de gerne vil arbejde sammen med bestemte klassekammerater. Dette er bl.a. en af grundene til, at jeg ikke laver konsekvent niveaudeling. Jeg oplever også, at eleverne får meget ud af at være sammen på tværs af niveau. Variationen er vigtig.

Det bliver også beskrevet af en række lærere, at det kan variere enten fra person til person, fra klasse til klasse eller fra situation til situation, hvorvidt niveaudelingen værdsættes. Som det fremgår af nedenstående citater, kan der være forskellige årsager til, at eleverne ikke bryder sig om det:

Det afhænger meget af situationen og temperamentet hos eleverne i den enkelte lektion. Nogle gange kan elever godt blive stødt, hvis de kommer i det, de kan se er en "svag" gruppe. Dette bliver i hvert fald ikke værdsat. Andre kan godt lide det.

Ja, både-og. Mange elever trives med det, men der er også nogle, der på de blandede hold helst bare vil være sammen med dem, de kender i forvejen uanset niveauforskelle.

På nogle hold er det et fantastisk redskab, og eleverne er virkelig glade for det. På andre giver det ikke så meget mening, enten fordi der ikke er så stor faglig spredning, eller fordi der er elever, der ikke synes det er rart.

De stærke grupper er begejstrede, de svagere grupper kan godt føle sig en smule stigmatiserede.

Det kan således handle om, at nogle bliver stødt, at nogle hellere vil være sammen med elever, de kender, og i nogle klasser giver det ikke mening, fordi heterogeniteten er begrænset. Kommentarerne vedr. tidligere niveaudeling internt på holdet er meget begrænsede, og indholdet heraf er repræsenteret i ovenstående.

Kommentarerne vedr. tidligere og nuværende niveaudeling på tværs af forskellige hold indeholder ligeledes de samme pointer. Også her fremhæves det, at de svage får plads og føler sig trygge, hvorved deres aktivitetsniveau øges, mens de stærke bliver udfordret og dermed undgår at kede sig.

De svage elever oplevede, at de fik mulighed for en ny start og for at få fyldt de huller ud, de havde. De stærke elever oplevede, at de blev udfordret og ikke kedede sig, samt fik nok et boost til selvtilliden over at være kommet på det stærke hold.

Efter det første år evaluerede vi, og jeg havde det laveste niveau i niveaudelingen. Eleverne var meget glade for at være sammen med nogen, der var samme sted. De følte sig mere trygge og fik sagt mere i timerne. Nogle af de helt svage klarede sig desuden hæderligt til eksamen (4-7), og jeg vil påstå, at de kun havde fået øvet sig og forbedret sig, fordi de var på et hold, hvor de følte sig trygge.

Grundet Coronasituationen har vi endnu ikke undersøgt dette, men de første år, vi havde niveaudeling, var eleverne meget tilfredse. Vi fik respons, der overordnet set gik på, at de "gode" elever var glade for at kunne fordybe sig i faget uden at skulle vente på de andre. Samtidig var de mere udfordrede elever glade for at få et rum, hvor de følte sig mere trygge ved at deltage aktivt i timerne. Vi fik også indtrykket af, at eleverne var glade for den større opmærksomhed på deres individuelle faglige udvikling gennem øget feedback og feedforward.

En enkelt lærer skriver, at de oplever, at såvel elever som forældre decideret efterspørger niveaudeling i sprogfagene på deres gymnasium. Der er dog også en enkelt lærer, som netop problematiserer, at trygheden forsvinder ifm. niveaudeling:

Generel modstand grundet manglende tryghed / for sen opdeling.

Som ifm. den interne niveaudeling påpeges der dog også et behov for at kunne svare "både-og", fordi det er forskelligt igen fra elev til elev, fra klasse til klasse, fra situation til situation og fra lærer til lærer, hvorvidt eleverne værdsætter niveaudeling:

Ja, men igen alt afhængig af hold. Og som med al anden variation af undervisningen, skal man ikke gøre det hele tiden.

Ikke altid - det er meget afhængigt af klassen.

Nogle værdsætter det nok, andre ville nok have foretrukket, at holdene var inddelt mere efter stamklasser, så de havde flere fra egen klasse på holdet. Elever er jo forskellige.

Både-og.

De stærkeste har været meget glade for det, men de svageste var ikke, og holdene med meget svage elever fungerede dårligt pga. meget fravær og manglende aktiv deltagelse i timerne.

Afhængigt af hvilket hold, og hvilken lærer der stod for det enkelte hold.

Elever på topholdet var glade, elever på mellemholdet var delte, elever på bundholdet var demotiverede og oplevede minimal progression. Så efter nogle år droppede vi niveaudeling på separate hold og differentierer nu internt på holdene.

Det stærke hold fungerede godt et år men dårligt det næste. De svageste var bange for, at det var sværere at opnå topkarakterer på det hold. Eleverne på det svage hold mistede motivationen undervejs. Derfor lavede vi det efterfølgende år udelukkende et stærkt hold og tre blandede.

Ja og nej. De har svært ved at forstå, hvor stort et plus det er både hos de fagligt stærke og de fagligt svage. Og til tider virker de til at være meget forvirrede over, hvad niveaudelingen vil sige. De tror nogle gange, at karaktererne bliver givet uretfærdigt, og at det skyldes niveaudeling. Dette handler om manglende tydeliggørelse af projektet fra os lærere. Noget jeg er vældig ked af. Derudover får jeg samtidig også ofte at vide fra forskellige elever, at de er glade for det hold, de er på - og glade for niveaudelingen.

Pointen omkring karaktergivning i de sidste citater fremhæves af flere lærere. Af ovenstående citater fremgår det desuden, at oplevelserne af niveaudelingen blandt de svage elever varierer: nogle oplever det som en mulighed for at deltage og forbedre sig, mens andre føler sig stemplede. Lærerne beretter endvidere, at det har været vanskeligt at arbejde med de svage hold:

I fransk havde niveaudelingen (på 2 år) en vis negativ effekt, da eleverne tog kappen på sig som "det dårlige hold" og var mere umotiverede og uden "et fagligt fyrtårn" i klassen.

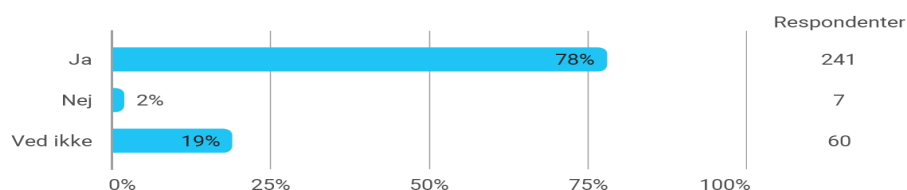
Dette blev også fremhævet ifm. den digitale undervisning forårsaget af corona-nedlukningen, hvor en lærer beretter, at det har været vanskeligt at nå ud til holdet med de svage elever.

Derudover er der en række lærere, der skriver, at det var afgørende at samtale med eleverne om niveaudelingen og målet hermed, og at det først var efter en sådan samtale, at eleverne blev positivt indstillede.

6.3. Lærernes vurdering

I dette afsnit skal det handle om lærernes positive hhv. negative erfaringer med niveaudeling samt deres overordnede vurdering af fremgangsmåden.

Som det fremgår af nedenstående diagram, har 78 % af lærerne oplevet, at niveaudelingen har haft positive konsekvenser, mens kun 2 % afviser dette. De resterende 15 % angiver ikke at vide det.



Figur 25: Oplevede positive konsekvenser af niveaudelingen

De lærere, der mente, at niveaudelingen har haft positive konsekvenser, blev bedt om at konkretisere, hvad der var positivt. Her er der i meget stor grad overensstemmelse med ovenstående og også mellem niveaudeling på tværs af forskellige hold og internt på holdet.

De svage hhv. usikre beskrives som mere aktive, hvilket bl.a. skyldes, at de føler sig trygge og derfor "tør deltage", og flere lærere skriver, at dette også gør sig gældende i timerne efter niveaudelingen, dvs. der observeres en decideret adfærdændring hos disse elever, fordi de har oplevet, at de kan:

Større aktivitet hos især lidt usikre elever.

Elever tør deltage aktivt i undervisningen.

At de fagligt svage elever får mere mod til at deltage i alle sprogtimerne, også de timer, hvor de ikke er niveaudelt.

Dem, som havde det svært, havde nemmere ved at række hånden op efterfølgende.

I nedenstående citater præciseres, hvad det mere konkret betyder:

På et svagt hold kan en 4-tals elev pludseligt blive den bedste elev og vokse, har en elev der nu får 10 i sine skriftlige opgaver fx. Generelt er min opfattelse, at eleverne tør spørge om mere og vise deres usikkerheder på et hold, hvor niveauet er nogenlunde ens.

Der har været mulighed for at starte næsten forfra med fokus på de hyppigste 500 ord og læsning af A1-tekster.

At de svagere studerende har fået et fagligt fællesskab, hvor de tør eksperimentere og lege med sproget uden at blive intimideret af de meget dygtige studerende, der også fylder meget i klasserummet.

Netop det, at motivationen og glæden ved at lære sproget er steget hos de svageste elever. Følelsen af at arbejde sammen med andre på lige fod med én selv, giver større studieaktivitet og dermed ofte større indlæring.

Formuleringen om "at starte forfra" (jf. andet citat) anvendes af flere lærere.

Der er endvidere også en del, der fremhæver generelt "større fagligt udbytte", og endnu andre, der fremhæver, "at de dygtigste virkelig kan dygtiggøre sig". En enkelt lærer beskriver, at "det år, hvor det stærke hold fungerede godt socialt" har medvirket til, at flere valgte a-niveau, hvilket er i overensstemmelse med, at en anden skriver: "Større interesse for faget". En lærer begrundes mere polariserende, at "de gode bliver bedre, når de ikke har de dovne og støjende på slæb." Det er dog en pointe, der går igen, om end formuleringen heraf er anderledes, idet mange lærere understreger, at det ofte handler om motivation og lyst snarere end niveau.

En beskrivelse, der generelt går igen er, at "de [eleverne] bliver set og forstået". Lærerne beskriver ifm. niveaudelingen på tværs af forskellige hold, at deres opgave bliver nemmere, fordi de kun har skullet "koncentrere sig om at levere undervisningen på ét niveau samt tale til eleverne om de færdigheder, netop de skulle fokusere på". En anden skriver, at der fortsat er "et behov for at lave undervisningsdifferentiering, men det er ikke så omfattende som på hold uden fastsat niveaudeling". Flere understreger i øvrigt, at de "får 'fat' i flere", en anden konkretiserer dette, idet hun fortæller, "at [hun] som lærer pludselig kunne høre, at nogle af [hendes] elever kunne meget mere, end de viste, når hele klassen var samlet".

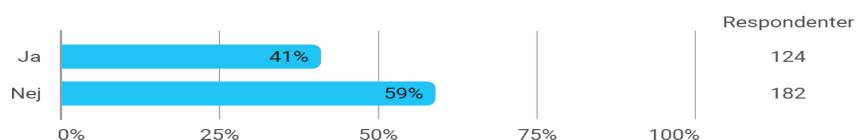
"Ansvar" er desuden et begreb, der går igen i lærernes beskrivelse af positive konsekvenser:

Eleverne arbejder mere fokuseret og tager ansvar for egen læring, da vi har besluttet det i fællesskab med fokus på motivation og elevernes egen vurdering af eget niveau, som har passeret med min opfattelse.

Det betyder, at de svage elever er nødt til at påtage sig et ansvar for at løse opgaverne.

I førstnævnte kommentar skyldes ansvarstagningen delagtiggørelse af eleverne i processen, mens eleverne i det andet citat bliver tvunget til at tage ansvar.

Vi spurgte endvidere til, om lærerne har oplevet negative konsekvenser af niveaudelingen, til hvilket 41 % svarede ja (jf. nedenstående diagram).



Figur 26: Oplevede negative konsekvenser af niveaudelingen

Lærerne blev også i denne forbindelse bedt om at konkretisere disse negative konsekvenser. Mange af dem fremhæver, at eleverne føler sig "sat i bås", "stemplet", eller "stigmatiseret". Der er i denne forbindelse hovedsageligt fokus på de svage elever, men der er også enkelte, der problematiserer det ift. de stærke. I overensstemmelse hermed er der mange, der nævner, at eleverne kan være blevet placeret på et "for dem at se forkert niveau", fordi "de ikke har et realistisk selvbillede". Hvis de er placeret på et for højt niveau ift. egne forestillinger, føler de sig pressede. Er de placeret på et for lavt niveau ift. egne forestillinger, kan det virke demotiverende og frustrerende, og nogle beskriver, at eleverne bliver "fornærmede". Andre beskriver denne problemstilling som et problem, der opstår pga. "manglende medbestemmelse", dvs. fejlen placeres af disse lærere hos læreren, ikke hos eleverne.

Desuden er det ikke blot de svage, men også de stærke, der undertiden betegnes som dovne, således skriver en lærer eksempelvis:

De stærke elever springer nogle gange over, hvor gærdet er lavest.

En anden ulempe ved niveaudelingen er, at de svage bliver demotiverede og opgivende, når de eksplicit bliver udstillet som de svage. En lærer beskriver dette ift. de hårdtarbejdende svage elever:

For eleven, som arbejder enormt hårdt, men ikke er et sprogligt naturtalent, kan det være frustrerende at blive sat sammen med de "dårlige" igen og igen. Derfor veksler jeg som nævnt tidligere også mellem forskellige former for gruppedannelse.

En anden problemstilling handler om, at eleverne på de svage hold ikke har forbilleder. En lærer konkretiserer denne problemstilling ift. en bestemt elevgruppe:

Det er ikke hensigtsmæssigt for de bedste elever på det svage hold, da de ikke har "toppen" at spejle sig i, og forstyrrende elementer fylder meget på det svage hold (eller det gjorde de på det konkrete hold).

Det er dog ikke blot forbilledfunktionen, der frafalder ved niveaudelingen. Ifølge nogle lærere mistes hjælpelærerfunktionen også:

De svage elever får ikke det gode samarbejde med stærke elever fra deres egen stamklasse. Elever, som kan være med til at trække dem op. Det er jo begrænset, hvor meget en lærer kan bruge af tid på den enkelte svage elev. Men i gruppearbejde kan den svage elev få hjælp fra den stærke elev, og den stærke elev oplever dermed også, at han/hun på det område faktisk er stærk og dermed får noget selvtillid af det udover at føle sig som en god kammerat ved at kunne hjælpe en klassekammerat.

Jeg har i år "det svage" tyskhold. Flere af eleverne på dette hold er ikke begejstrede for niveaudelingen. De savner dygtigere elever på holdet, som "også har svarene, så det ikke kun er læreren, der kan hjælpe" (citater fra en af mine elever). Ligeledes oplever de at blive skilt ad fra holdkammerater, de arbejdede godt sammen med, og som de var glade for. De oplever også, at arbejdsmorale bliver dårligere (fordi det desværre er elever med en netop dårlig arbejdsmoral, der har fået sat diskursen).

Det første citat omhandler niveaudeling internt på holdet, mens det andet drejer sig om niveaudeling på tværs af forskellige hold. Jf. det første citat, profiterer ikke blot de svage, men også de stærke elever af samarbejdet mellem svag og stærk. I det andet citat beskrives i øvrigt en problemstilling, som også tages op af andre lærere, nemlig at niveaudelingen ikke nødvendigvis skaber homogene grupper, fordi der er andre faktorer såsom "arbejdsmoral", der er afgørende. Dette kommer også til udtryk i nedenstående citat, som omhandler intern niveaudeling:

Nogle elever, som eksempelvis er svage, sættes sammen med andre svage, og der kan være forskel i motivationen. Nogle svage vil gerne lære noget, mens andre ikke vil.

Derudover peger en række lærere på, at niveaudelingen kan skabe utryghed, fordi "enkelte elever føler sig utrygge, når de er væk fra dem, de plejer at sidde sammen med". Der er her tale om et socialt aspekt på individniveau, men det bliver også beskrevet ud fra fællesskabet som i nedenstående citater:

Klassens sociale kapital kan bringes i fare, fordi fællesskabet slås i stykker.

En ulempe, når man niveaudeler på tværs af hold, er, at lærer-elevforholdet og "holdfølelsen" træder i baggrunden. Det er der nogle elever, der er lidt trætte af.

Ifm. niveaudeling internt på holdet påpeger lærerne problemer mht. tidsprioritering af de forskellige grupperinger:

Den gruppe, jeg ikke er sammen med, kan have svært ved at komme i gang/videre med arbejdet - det kommer helt an på eleverne.

I ovenstående citat omtales problemet forbundet med fraværet af læreren generelt. Undertiden præciseres det dog enten for de svage som i nedenstående citat:

At de svageste skal hjælpe hinanden og bliver svagere, hvis man ikke som lærer kan være der (hvilket man ikke kan hele tiden), men samtidig er det også synd for de dygtigste/flittigste, hvis de skal trækkes med de svageste, der enten ikke har evnerne eller flid.

Eller for de svage som i dette citat: "Stærke elever har følt sig forsømt", hvilket sandsynligvis hænger sammen med, at denne lærer har haft fokus på at hjælpe de svage.

"Mere arbejde for mig" er et problem, der påpeges ofte. Der er en, der skriver, at "en lærer blev indlagt med stress." En anden skriver:

Det er et hestearbejde for læreren, og jeg føler til tider, at vi ikke rykker nok fagligt, fordi tiden går med fokus på delt klasse snarere end faglig progression.

Han tilføjer således endnu en dimension til tidsproblematikken.

Specifikt ifm. niveaudeling på tværs af forskellige hold påpeges det tidligere anførte problem ift. fair karaktergivning på de forskellige niveauer, dvs. nogle elever er bekymrede for, at det er lettere at få

en bedre karakter på det svage hold, mens andre er bekymrede for, at det ikke er muligt at få en høj karakter på det svage hold. Dvs. lærerne oplever fuldstændig modsatrettede opfattelser hos eleverne.

Derudover beskriver nogle lærere logistiske problemer:

Eleverne skulle selv finde ud på deres hold og vi skulle stå med lister og føre fravær, der så skulle tilbage til klassens egen lærer.

Andre oplevede modstand fra ledelsen:

Ledelsen fandt blandt andet vores idé "udansk" og derfor endte det med et kompromis, hvor klassen kun var delt et modul om ugen.

Andre opnåede ikke det tilsigtede mål:

Vi troede, at vi ville redde Tysk A. Det gjorde vi ikke.

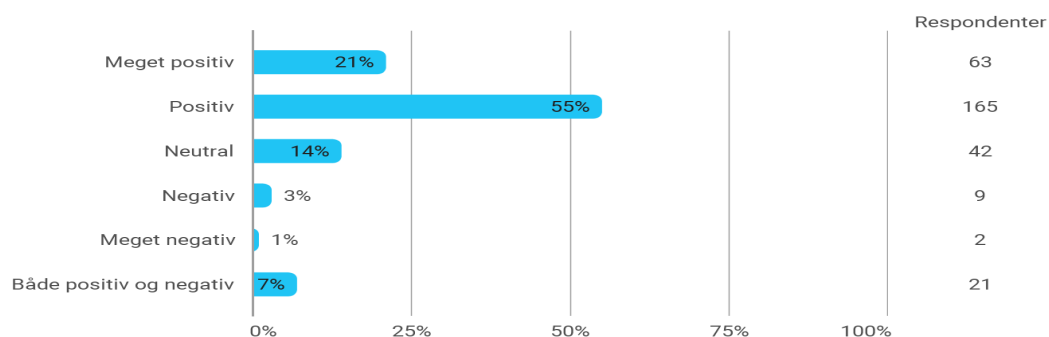
Endnu andre oplevede, at "de bedste elever havde svært ved at komme til orde ved gennemgang i plenum, fordi alle ville sige noget. De mindre gode på det bedste hold, turde nærmest ikke at sige noget grundet det meget høje niveau".

Den mest omtalte problemstilling for denne gruppe lærere er dog, at det er uattraktivt at skulle undervise den svage gruppe:

Der er lidt diskussion i faggruppen, fordi det er hårdt at have de laveste niveauer. Man er på på en helt anden måde og får ikke brugt faget helt så meget - eller talt så meget tysk, som hvis man har de højere niveauer. Det kan godt give lidt splid ift. holdfordeling.

At det for lærerne kan være særdeles hårdt at have det svage hold, i hvert fald i 1.g, da det kræver utrolig meget disciplinering, tålmodighed, og at man skal affinde sig med ikke at nå så fagligt langt de første mange måneder. Men det bliver allerede bedre i 2.g, hvor eleverne typisk er blevet mere modne. Til gengæld er det en fornøjelse, når man så får de dygtige hold. Men det betyder, at vi i faggruppen er meget ærlige omkring, hvorvidt vi føler, at vi pædagogisk og fagligt føler, at vi kan klare den store opgave, det er.

Ser vi på lærernes overordnede vurdering af deres erfaringer med niveaudeling (jf. diagrammet nedenfor), er størstedelen (meget) positive (76 %), mens kun 4 % er (meget) negative. Derudover er 14 % neutrale og 7 % vurderer, at deres erfaringer med niveaudeling er både positive og negative.



Figur 27: Overordnet vurdering af erfaringer med niveaudeling

Lærerne havde også her mulighed for at uddybe deres svar. Der er i meget stort omfang overensstemmelse mellem det, der er fremført i det resterende afsnit og de ledsagende kommentarer

til denne helhedsvurdering. For at undgå for mange gentagelser er det blot de få (nuance)forskelle, der her trækkes frem:

At niveaudeling er tids- og ressourcekrævende fremgik i flere omgange ovenfor, men i disse kommentarer vedr. lærernes helhedsvurdering understreges det i meget stort omfang, og det fremgår i endnu højere grad som en beskrivelse af lærernes oplevelse af gymnasieskolens forfatning: heterogeniteten er stigende, fordi flere, herunder også desinteresserede, umotiverede elever optages på gymnasierne, og samtidig har besparelser medført, at klassekvotienten er høj, og at gymnasielærerne har flere timers undervisning og mindre tid til at forberede den:

Jeg har ikke oplevet andet end positive konsekvenser i forhold til eleverne. Det, der er udfordringen, er tid. Det tager langt mere tid at forberede differentierede opgaver og grupper. Det kræver en fordybelse og en refleksion, som der ikke altid er tid til i en presset hverdag med masser af (lige nu virtuel) undervisning.

Min opfattelse er overvejende positiv - for eleverne, men det kræver meget tid og forberedelse for mig som lærer. På HF, hvor vi kører en hel årgang niveau-opdelt, bliver jeg presset af at have det svage hold, da de stort set alle er ordblinde. Det kan være dybt frustrerende nærmest aldrig at nå til et punkt, hvor de kan analysere en tekst, eller at de taler meget lidt engelsk. Der oplever jeg, at der skulle være afsat flere timer til min forberedelse, eller at vi skulle være to lærere om at dele holdet.

Generelt en god ting, men det kræver ressourcer - og kunne uddybes en del mere i min egen undervisning, også mht. opgaver og materialer. Kan være svært at realisere med meget store hold.

Når den ikke er helt oppe og ringe, så er det fordi det tager sindssygt meget tid og mange kræfter, og der er ikke ret meget tid til den slags lækkerier.

Det er oplagt at lave niveaudeling, men også meget ressourcekrævende hvis man skal lave det alene. Hvis man skal lave det sammen med andre kræver det fælles fodslaw på mange fronter.

Problemet er, at der mangler ressourcer til at lave niveaudelingen. Det kan hurtigt resultere i dobbelt forberedelsestid, og i nogle opgavetyper er det et problem at få tid til at give eleverne feedback eller samle op på det, de har arbejdet med.

Niveaudeling er - afhængigt måske af hvordan det udmøntes - positivt for eleverne. Også for mig - udover når det kommer til den tid, der bruges på det. Det tager lidt længere tid at forberede, og selve afviklingen i klassen - i hvert fald som jeg har kørt det - tager også længere tid.

Det har været godt at samarbejde med kolleger om fælles emner og materialer til 4-5 hold i forbindelse med niveaudelingen. Desværre er den type samarbejde forsvundet inden for de seneste ca. 3 år, måske pga. manglende overskud efter seneste reform og andre forandringer i gymnasiet.

Det handler om, at vi rummer alle slags elever i gymnasiet i dag, og derfor giver det [niveaudeling] mening.

Grundet de senere års besparelser i gymnasieverdenen og de højere klassekvotienter og mindre forberedelsestid, har jeg ikke tid/mulighed for at lave så god niveaudeling, som jeg gerne vil. Til gengæld forsøger jeg, igen grundet de øgede klassekvotienter, ofte at dele holdet op i mindre grupper, der kan skabe større tryk til at tale på et fremmedsprog, og jeg kan give den enkelte elev lidt mere opmærksomhed.

Unigheden om, hvorvidt niveaudeling er hensigtsmæssigt eller ej fortsættes også i denne del af spørgeskemaet. Nogle er stærke tilhængere heraf og mener, der bør niveaudeles i højere grad:

I det hele taget burde der være mere niveaudeling. På HHX har samtlige elever engelsk på niveau A alle tre år. Det siger sig selv, at elevernes kunnen fra grundskolen er meget forskellig. Nogle kender ikke ordklasserne, og andre har helt styr på det. Nogle har meget lidt styr på grammatikken, andre er ret gode. Nogle har ret sikkert ordforråd og udtale, og andre har ikke. Osv. Som underviser er det problematisk. Det går ud over de svageste, er min erfaring. Desuden er det helt vanvittigt, hvad engelskfaget skal indeholde ifølge bekendtgørelsen. Det har taget akademisk overhånd. Hvis man ikke

kan det mest simple grammatik, hvordan kan man så forvente, at de kan skrive diskuterende essays og svare på grammatikopgaver af temmelig teoretisk karakter.

På Tysk Fortsætter er spændet mellem eleverne med interesse og kundskaber på den ene side og eleverne med desinteresse og manglende kundskaber på den anden side en meget udfordrende kendsgerning, som alle lider under (elever og lærere). I spansk og latin, hvor alle har samme udgangspunkt, opstår problemerne først hen ad vejen, men klassekammerateffekten fungerer væsentligt bedre. Men der må meget gerne ske nogle strukturelle ændringer for tysks vedkommende.

Det er svært at vurdere ud fra kommentarerne, fordi det langt fra er alle, der ytrer sig, og de, som ytrer sig, har muligvis fokuseret på andre aspekter, men ikke desto mindre synes der at være et større behov for niveaudeling i fortsættersprogene.

Andre mener, at det er vanskeligt for ikke at sige umuligt, at give et entydigt svar på, hvorvidt man bør niveaudele eller ej:

Vi har kørt med niveaudeling på b-niveau i ca. 5 år. Der er ca. lige mange fordele som ulemper, så vi diskuterer hvert år, om vi skal fortsætte. Vi har de seneste år fået flere elever med et meget lavt fagligt niveau. Der er dermed en (endnu) større spredning på elevernes niveau, når vi modtager dem fra grundskolen. Dette taler for at fortsætte med niveaudelingen.

Det er svært at konkludere entydigt. Man kan opstille nogle klare evalueringskriterier - hvilket vi ikke har været helt skarpe på - men min erfaring er at der altid er modsatrettede erfaringer: godt for noget, skidt for noget andet.

Mens endnu andre mener, at niveaudeling er problematisk – i særdeleshed permanent niveaudeling på tværs af forskellige hold:

Jeg synes heller ikke, en sådan niveaudeling afspejler det virkelige samfund, som eleverne skal tage del i på den anden side af en uddannelse. Der er ikke noget i vejen med at italesætte det [niveauforskelle] over for eleverne - de ved godt, at nogle er dygtige til spansk/tysk, og andre har det svært. Og de kan faktisk godt lide, at man italesætter det. Men ikke desto mindre er det også gavnligt for dem, at de vænner sig til, at en gruppe indeholder både stærke og svage, og begge grupper kan nyde godt af hinanden.

Jeg synes, at der er fordele og ulemper. For de dygtige elever er det en klar fordel, bortset fra, at man fratager dem muligheden for også at lære noget ved at hjælpe andre og i det hele taget påtage sig ansvaret for at få alle med.

Jeg tænker generelt, at det har potentiale både lærings- og trivselsmæssigt. Men tænker samtidig, at det skal være en vekslen mellem at være fælles om at lære noget og så kunne lære efter niveau. Der er noget almindendannende, som opstår i den fælles læring i klassen, som måske kan mangle, hvis det er for niveaudelt. Jeg ville være ked af, hvis det var fast praksis, men det kan jo blive nødvendigt elevernes mere og mere spredte faglige niveau taget i betragtning.

I de her anførte eksempler på citater, hvori der argumenteres imod anvendelsen af niveaudeling, beklages bortfaldet af den almindendannende effekt.

Derudover beskrives de praktiske, strukturelle forhold som argument imod niveaudeling:

Jeg går ind for princippet, men mit indtryk er, at der er flere ting, der spiller ind, end blot at se på elevernes niveau. Det fungerer umiddelbart bedst at niveauinddele internt på holdene for at hindre for mange lærerskift og holdskift.

Det kræver fra skolens side også fleksibilitet i skemaet og en konstant evne til at kunne rokere rundt på lærere og elever, hvis man virkelig vil køre med niveauinddelte hold. Eleverne skal evalueres løbende og have mulighed for at rykke hold løbende hen over (et) skoleår. Det kan blive svært pga. div. tværfaglige forløb og 'pensum' læsning...

Så ja, jeg er positiv, men har svært ved at se det udført rent praktisk - hvis man virkelig vil det.

Slutteligt skal det nævnes, at flere lærere efterspørger tips til differentiering og niveaudeling, således er der eksempelvis en lærer, der skriver:

Jeg trænger nok til at få udvidet mit repertoire af lette løsninger til daglig niveaudeling i det små. Og jeg kunne godt tænke mig inspiration til, hvordan det kunne bredes ud til længere forløb. Jeg går også og overvejer, hvordan niveaudeling kan bruges mere systematisk i det skriftlige arbejde - fx gruppefeedback.

7. Konklusion

Langt størstedelen af 468 lærere, der har besvaret spørgeskemaet, har erfaring med niveaudeling i et eller andet omfang.

Niveaudelingen er baseret på vurderinger af eleverne, og denne vurdering er karakteriseret ved metodemangfoldighed forstået på den måde, at lærerne anvender en bred vifte af metoder til at vurdere elevernes fremmedsproglige kompetencer. Der er dog to metoder, der er fremtrædende: en holistisk og usystematisk helhedsvurdering samt skriftlige screeninger.

Størstedelen af lærerne lægger vægt på, at muligheden for holdskifte skal foreligge. Det er dog af praktiske og sociale årsager betydeligt mere kompliceret ifm. niveaudeling på tværs af forskellige hold. Flere af lærerne beretter, at de forsøger at omgå denne problematik ved at have fastlagte tidspunkter eller perioder, hvor det er muligt, og i øvrigt arbejder med samme emner og indhold inden for denne periode, således at eleverne ikke bliver tvunget til at skulle læse op på ukendt stof alene ifm. holdskiftet. Holdskifte ifm. intern niveaudeling er betydeligt mere fleksibel. Flere af lærerne understreger da netop også, at de udnytter dette ved eksempelvis at tage højde for andre relevante aspekter såsom forskelligt niveau inden for forskellige delaspekter af fremmedsprogsundervisningen, flid og motivation. Derudover er der mange, der arbejder med selvvalgt eller selv vurderet niveaudeling, dvs. lærerne stiller materialer, opgaver eller lignende af forskellig sværhedsgrad til rådighed, hvorefter eleverne selv vælger. Og mange lærere understreger, at niveaudelingen kun kan og bør finde sted i perioder. Derimod er der dog også lærere, der er enormt begejstrede tilhængere af niveaudelingsprincippet, og som derfor lægger vægt på, at der skal være tungtvejende årsager relateret til niveau for at et holdskifte tillades.

Niveaudelingen finder sted på alle klassetrin i gymnasieskolen, om end det er mest udbredt i 2.g. Årsagen til, at der er færre, der niveaudeler i 3.g., er sandsynligvis, at hf og oftest fortsættersproget tysk afsluttes efter to år. Til gengæld er niveaudelingen ifølge de berørte lærere mindre relevant i 1.g. i begyndersprogene, fordi alle starter samme sted. Derudover beskrives det, at eleverne er mere skrøbelige i 1.g, hvorfor niveaudelingen af nogle – herunder også lærere i fortsættersprog – udsættes, til trods for at niveauforskellene er iøjnefaldende. Mens niveaudelingen på tværs af forskellige klasser altovervejende er gennemgående i den periode, den finder sted, forekommer niveaudelingen internt på et hold hos de fleste lærere sporadisk afhængigt af klasse, aktivitet og behov.

Den praktiske udformning af niveaudelingen er meget forskellig. Lærerne beskriver en række forskellige fremgangsmåder ift. organiseringen af niveaudelingen: dobbeltgruppemodellen, lærersamtaler i grupper, stationslæring, matrixgrupper, heterogene grupper, lærerhjælp versus selvstændighed, to- eller tredeling med forskellige materialer hhv. opgaver, de stærke elever som undervisere samt elevindflydelse, hvor eleverne i forskellig grad selv er med til at afgøre, hvilket niveau de befinder sig på igennem valgfrihed. Der niveaudeles endvidere med udgangspunkt i forskellige delaspekter af fremmedsprogsundervisningen, om end der er påfaldende mange, der omtaler grammatik, og i lidt mindre grad ordforråd. Ofte anvendes der dog samme indhold til alle grupper,

fordi lærerne sjældent har tid til at udvikle forskellige materialer til forskellige grupper. Hensynet til niveauforskellene består i, at dette indhold bearbejdes forskelligt afhængigt af niveau.

Også i niveaudelingen på tværs af hold består hensynet til niveauforskellene på de forskellige hold ofte i, at indholdet bearbejdes forskelligt. Årsagen hertil er dog i mindre grad tidsfaktoren, men snarere at eleverne skal have mulighed for at skifte hold. Ligeledes fokuseres der i særdeleshed på grammatik, men også på ordforråd.

Størstedelen af lærerne betragter niveaudelingen som nødvendig, fordi de oplever, at der er stor forskel på elevernes niveau, og disse lærere er overbeviste om, at både de svage og de stærke elever tilgodeses ved anvendelse af niveaudeling, bl.a. fordi de svage bedre kan få hjælp og føler sig trygge. Samtidig er der dog også en række lærere, der udtrykker skepsis over for niveaudeling, ikke mindst niveaudeling på tværs af forskellige hold. Modsat ovenstående påstand, mener disse lærere, 1) at de svage elever bliver svagere, fordi de med niveaudelingen mister forbilleder og hjælpelærere i form af de dygtige elever og bliver demotiverede pga. den stigmatiserende effekt, der undertiden følger med niveaudelingen, 2) at fællesskabet ødelægges, 3) at den almindelige effekt, der ligger i at kunne samarbejde med mennesker, som ikke er som en selv, bortfalder, og 4) at eleverne føler sig utrygge, fordi de ikke arbejder sammen med elever, de kender, dvs. niveaudelingen er eller kan være på bekostning af trivsel. Dette er i tråd med, at der gives udtryk for, at eleverne skal have en vis "robusthed" for at kunne håndtere niveaudelingen. Der opleves således at være det, der kunne betegnes som en affektiv omkostning forbundet med niveaudeling. En af ulemperne er desuden, at niveaudeling internt på holdet er enormt tids- og ressourcekrævende, både i undervisningssituationen, hvor der er mere at holde styr på, fordi eleverne arbejder med forskellige ting, og i forberedelsen. Dette påpeges i øvrigt af såvel tilhængere som skeptikere, og det kobles ofte med en beskrivelse af lærernes oplevelse af gymnasieskolens forfatning, som pga. besparelse karakteriseres kritisk, fordi der er flere elever i klasserne, mindre forberedelse og samtidig er elevgruppen mere heterogen, fordi flere optages på de gymnasiale uddannelser. Derimod mener i hvert fald nogle, at forberedelsen lettes ved niveaudeling på tværs af hold, fordi forskellene reduceres. Dette gør sig dog ikke gældende for lærerne, der underviser de svageste hold. Det understreges af flere lærere, at det er enormt vanskelig pædagogisk opgave at få det til at fungere på de svageste hold, og at det fagfaglige rykker i baggrunden, hvilket kan medføre, at lærerens glæde ved faget i nogen grad forsvinder. Derudover beskrives organisatoriske vanskeligheder med begge former for niveaudeling, om end det skematekniske problem, der opstår ifm. niveaudeling på tværs af hold, fordi undervisningen for de forskellige hold skal ligge samtidig, fremhæves oftere.

Opsummerende kan det konkluderes, at der blandt lærerne i undersøgelsen opleves stor heterogenitet på fremmedsprogsholdene, og størstedelen mener, at en eller anden form for niveaudeling er nødvendig for at håndtere disse forskelle. Der er dog forskellige opfattelser af, hvordan og i hvor stort omfang denne niveaudeling bør implementeres, samt hvilke konsekvenser hhv. omkostninger niveaudelingen i øvrigt har.



Det Nationale
Center for
Fremmedsprog

Spørgeskema vedr. niveaudeling

Med dette spørgeskema ønsker vi at opnå indblik i udførelsen og udbredelsen af niveaudeling i fremmedsprogfagene på de gymnasiale uddannelser.

Ved niveaudeling forstår vi permanent eller periodevis opdeling af elever i henhold til deres niveau. I spørgeskemaet skelner vi undertiden mellem:
niveaudeling internt på et hold/en klasse, hvor elever opdeles i grupper i henhold til deres niveau, og niveaudeling på tværs af forskellige hold/en årgang, hvor elever opdeles i klasser/hold i henhold til deres niveau.

Det tager mellem 10 og 20 minutter at besvare skemaet

Al information du videregiver i denne sammenhæng behandles anonymt. Ved at udfylde dette skema giver du samtidig samtykke til, at data må benyttes i forskningssammenhænge.

Mange tak for din tid.

Med venlig hilsen

Astrid Mus Rasmussen & Susana Fernández, Aarhus Universitet

PS: Hvis du gerne vil printe spørgeskemaet, så kan du gøre det efter, alle spørgsmål er besvaret.

Først vil vi gerne vide lidt om dig

Er du...

- (1) ☐ Mand
- (2) ☐ Kvinde
- (3) ☐ Andet/ønsker ikke at svare

Hvilke/-t sprogfag underviser du i?

- (1) ☐ Engelsk
- (2) ☐ Tysk
- (3) ☐ Spansk
- (4) ☐ Fransk
- (5) ☐ Andet: _____

Hvor mange år har du i alt arbejdet som gymnasielærer (også før pædagogikum)?

- (1) ☐ Mindre end 5 år
- (2) ☐ Mellem 5 og 9 år
- (3) ☐ Mellem 10 og 20 år
- (4) ☐ Mere end 20 år

I hvilken region ligger det gymnasium, du er ansat?

- (1) ☐ Hovedstaden
- (2) ☐ Sjælland
- (3) ☐ Syddanmark
- (4) ☐ Midtjylland
- (5) ☐ Nordjylland

På hvilken gymnasial uddannelse underviser du?

- (1) ☐ Stx
- (2) ☐ Htx
- (3) ☐ Hhx
- (4) ☐ Hf
- (5) ☐ Eux
- (6) ☐ Andet: _____

Spørgsmål vedr. niveaudeling

Arbejder du med niveaudeling (enten internt på dit/dine hold eller på tværs af forskellige hold/en årgang)?

- (1) ☐ Ja
- (2) ☐ Nej

Har du tidligere arbejdet med niveaudeling?

- (1) ☐ Ja
- (2) ☐ Nej

Overvejer du at arbejde med niveaudeling?

- (1) ☐ Ja
- (2) ☐ Nej

Hvor mange elever er der gennemsnitligt på de hold, du arbejder med niveaudeling?

Hvor mange elever var der gennemsnitligt på de hold, du arbejdede med niveaudeling?

Vi vil gerne vide lidt mere om, hvordan du laver niveaudeling.

Først vil vi gerne vide lidt mere om, hvordan du lavede niveaudeling

Arbejder du med niveaudeling på tværs af forskellige hold?

- (1) ☐ Ja
(2) ☐ Nej

Arbejdede du med niveaudeling på tværs af forskellige hold?

- (1) ☐ Ja
(2) ☐ Nej

Arbejder du med niveaudeling internt på dit hold/dine hold?

- (1) ☐ Ja
(2) ☐ Nej

Arbejdede du med niveaudeling internt på dit hold/dine hold?

- (1) ☐ Ja
(2) ☐ Nej

Hvordan bliver elevernes niveau vurderet i forbindelse med niveaudeling?

- (1) ☐ Vha. skriftlig screening

- (2) ☐ Vha. mundtlig screening
- (3) ☐ Vha. spørgeskema om ønsker, motivation, ambitionsniveau eller lign.
- (4) ☐ Vha. mundtlig samtale
- (5) ☐ Vha. karakterer
- (6) ☐ Eleverne vælger selv
- (7) ☐ Andet: _____

Hvordan blev elevernes niveau vurderet?

- (1) ☐ Vha. skriftlig screening
- (2) ☐ Vha. mundtlig screening
- (3) ☐ Vha. spørgeskema om ønsker, motivation, ambitionsniveau eller lign.
- (4) ☐ Vha. mundtlig samtale
- (5) ☐ Vha. karakterer
- (6) ☐ Eleverne valgte selv
- (7) ☐ Andet: _____

Har eleverne mulighed for at skifte gruppe/hold?

- (1) ☐ Ja
- (2) ☐ Nej

Uddyb gerne dit svar:

Havde eleverne mulighed for at skifte gruppe/hold?

- (1) ☐ Ja
- (2) ☐ Nej

Uddyb gerne dit svar:

På hvilket klassetrin arbejder du med niveaudeling?

- (1) ☐ 1. g
(2) ☐ 2. g
(3) ☐ 3. g
(4) ☐ Andet: _____

Uddyb gerne dit svar:

På hvilket klassetrin arbejdede du med niveaudeling?

- (1) ☐ 1. g
(2) ☐ 2. g
(3) ☐ 3. g
(4) ☐ Andet: _____

Uddyb gerne dit svar:

I hvor stort omfang arbejder eleverne i niveaudelte grupper/hold?

- (1) ☐ En time nu og da
- (2) ☐ I en afgrænset periode på ca. en uge
- (3) ☐ I en begrænset periode på mere end en uge
- (4) ☐ I en begrænset periode på ca. en måned
- (5) ☐ I en begrænset periode på mere end en måned
- (6) ☐ I en begrænset periode på flere måneder
- (7) ☐ Næsten et helt skoleår
- (8) ☐ Andet: _____

Uddyb gerne dit svar:

Hvor ofte arbejdede eleverne i niveaudelte grupper/hold?

- (1) ☐ En time nu og da
- (2) ☐ I en afgrænset periode på ca. en uge
- (3) ☐ I en begrænset periode på mere end en uge
- (4) ☐ I en begrænset periode på ca. en måned
- (5) ☐ I en begrænset periode på mere end en måned
- (6) ☐ I en begrænset periode på flere måneder
- (7) ☐ Næsten et helt skoleår
- (8) ☐ Andet: _____

Uddyb gerne dit svar:

Hvordan arbejder eleverne, når de er niveaudelt?

- (1) ☐ Med forskellige mål
- (2) ☐ Med forskellige materialer
- (3) ☐ På forskellige måder
- (4) ☐ Med forskellige færdigheder (lytte, læse, skrive, tale)
- (5) ☐ Med forskellige produkter (form og/eller længde)
- (6) ☐ Andet: _____

Uddyb gerne dit svar:

Hvordan arbejdede eleverne, når de var opdelt i niveau?

- (1) ☐ Med forskellige mål
- (2) ☐ Med forskellige materialer
- (3) ☐ På forskellige måder
- (4) ☐ Med forskellige færdigheder (lytte, læse, skrive, tale)
- (5) ☐ Med forskellige produkter (form og/eller længde)
- (6) ☐ Andet:

Uddyb gerne dit svar:

Kan du give os et par konkrete eksempler på, hvordan dine elever arbejder i niveaudelte forløb?

Kan du give os et par konkrete eksempler på, hvordan dine elever arbejdede i niveaudelte forløb?

Vi vil gerne vide lidt mere om årsagen til, at du laver niveaudeling

Hvorfor laver du niveaudeling?

- (1) ☐ Der er stor forskel på elevernes faglige niveau på mine sproghold
- (2) ☐ De svage får mere plads og opmuntres til at deltage
- (3) ☐ De stærke kan bedre realisere deres potentiale
- (4) ☐ Flere elever vælger sprogfaget på A-niveau
- (5) ☐ Både de stærke og de svage klarer sig bedre til eksamen
- (6) ☐ De svage kan bedre få den hjælp, de har behov for
- (7) ☐ Niveaudeling skaber tryghed
- (8) ☐ Beslutningen om at lave niveaudeling er truffet af ledelsen
- (9) ☐ Niveaudeling er en udbredt praksis på mit gymnasium
- (10) ☐ Andet: _____

Uddyb gerne dit svar:

Nu vil vi gerne vide lidt mere om, hvordan du evaluerer niveaudelingen

Nu vil vi gerne vide lidt mere om, hvordan du evaluerede niveaudelingen

Hvilke kriterier anvender du til at vurdere niveaudelingens effekt for eleverne?

- (1) ☐ Jeg ser på elevernes trivsel
- (2) ☐ Jeg ser på elevernes afleveringer
- (3) ☐ Jeg ser på elevernes aktivitetsniveau i timerne
- (4) ☐ Jeg ser på elevernes eksamensresultater
- (5) ☐ Jeg taler med eleverne om, hvad de synes om niveaudelingen
- (6) ☐ Andet: _____

Uddyb gerne dit svar:

Hvilke kriterier anvendte du til at vurdere niveaudelingens effekt for eleverne?

- (1) ☐ Jeg så på elevernes trivsel
- (2) ☐ Jeg så på elevernes afleveringer
- (3) ☐ Jeg så på elevernes aktivitetsniveau i timerne
- (4) ☐ Jeg så på elevernes eksamensresultater
- (5) ☐ Jeg talte med eleverne om, hvad de syntes om niveaudelingen
- (6) ☐ Andet: _____

Uddyb gerne dit svar:

Oplever du, at eleverne værdsætter niveaudelingen?

- (1) ☐ Ja
- (2) ☐ Nej
- (3) ☐ Ved ikke

Uddyb gerne dit svar:

Oplevede du, at eleverne værdsatte niveaudelingen?

- (1) ☐ Ja
- (2) ☐ Nej
- (3) ☐ Ved ikke

Uddyb gerne dit svar:

Nu vil vi gerne vide lidt mere om, hvorfor du ikke længere laver niveaudeling

Hvorfor laver du ikke længere niveaudeling?

- (1) ☐ Eleverne lærte mindre
- (2) ☐ Det var vanskeligt at skemalægge, så niveaudeling blev muligt
- (3) ☐ Niveaudelingen var på bekostning af klassefællesskabet
- (4) ☐ Niveaudelingen var forbundet med meget ekstraarbejde for mig som lærer
- (5) ☐ Problemet med niveauforskelle blev ikke løst
- (6) ☐ De svage elever manglede forbilleder
- (7) ☐ De stærke elever lænede sig tilbage

- (8) ☐ Nogle elever følte sig fejlplacerede
- (9) ☐ Eleverne følte sig stemplede
- (10) ☐ Det var vanskeligt at niveaudele, fordi sprogfaget består af en række færdigheder
- (11) ☐ Eleverne fik ikke trænet sociale kompetencer i samme grad
- (12) ☐ Koordineringen med kollegaerne var vanskelig
- (13) ☐ Det var en ledelsesbeslutning at stoppe med niveaudelingen
- (14) ☐ Andet: _____

Uddyb gerne dit svar:

Overvejer du, at arbejde med niveaudeling på tværs af forskellige hold?

- (1) ☐ Ja
- (2) ☐ Nej

Overvejer du, at arbejde med niveaudeling internt på dit/dine hold?

- (1) ☐ Ja
- (2) ☐ Nej

Vi vil gerne vide lidt mere om, hvorfor du overvejer at arbejde med niveaudeling

- (1) ☐ Jeg formoder, at de svage får mere plads og opmuntres til at deltage
- (2) ☐ Jeg formoder, at de stærke bedre kan realisere deres potentiale
- (3) ☐ Jeg formoder, at flere elever vælger sprogfaget på A-niveau
- (4) ☐ Jeg formoder, at både de stærke og de svage klarer sig bedre til eksamen
- (5) ☐ Jeg formoder, at de svage bedre kan få den hjælp, de har behov for
- (6) ☐ Jeg formoder, at niveaudeling skaber tryghed
- (7) ☐ Jeg oplever, at der er stor forskel på elevernes faglige niveau på mine sproghold
- (8) ☐ Beslutningen om at lave niveaudeling er truffet af ledelsen
- (9) ☐ Niveaudeling er en udbredt praksis på mit gymnasium
- (10) ☐ Andet: _____

Uddyb gerne dit svar:

Vi vil gerne vide lidt mere om, hvorfor du ikke niveaudeler og heller ikke overvejer at gøre det

- (1) ☐ Jeg formoder, at niveaudelingen er på bekostning af klassefællesskabet
- (2) ☐ Jeg formoder, at niveaudelingen er forbundet med meget ekstraarbejde for mig som lærer
- (3) ☐ Jeg formoder, at problemet med niveauforskelle ikke bliver løst
- (4) ☐ Jeg formoder, at de svage elever mangler forbilleder
- (5) ☐ Jeg formoder, at de stærke elever læner sig tilbage
- (6) ☐ Jeg formoder, at nogle elever føler sig fejlplacerede
- (7) ☐ Jeg formoder, at eleverne føler sig stemplede
- (8) ☐ Jeg formoder, at det er vanskeligt at niveaudele, fordi sprogfaget består af en række færdigheder
- (9) ☐ Jeg formoder, at eleverne ikke får trænet sociale kompetencer i samme grad
- (10) ☐ Jeg kan fint håndtere niveauforskellene uden at niveaudele
- (11) ☐ Det er vanskeligt at skemalægge, så niveaudeling bliver muligt
- (12) ☐ Koordineringen med kollegaerne er vanskelig
- (13) ☐ Det er en ledelsesbeslutning ikke at lave niveaudeling
- (14) ☐ Jeg ved ikke, hvordan jeg mest hensigtsmæssigt kan implementere niveaudeling i praksis
- (15) ☐ Andet: _____

Uddyb gerne dit svar:

Nu vil vi gerne vide mere om, hvorfor du endnu ikke laver niveaudeling

- (1) ☐ Jeg formoder, at eleverne lærer mindre

- (2) ☐ Jeg formoder, at niveaudelingen er på bekostning af klassefællesskabet
- (3) ☐ Jeg formoder, at niveaudelingen er forbundet med meget ekstraarbejde for mig som lærer
- (4) ☐ Jeg formoder, at de svage elever mangler forbilleder
- (5) ☐ Jeg formoder, at de stærke elever læner sig tilbage
- (6) ☐ Jeg formoder, at nogle elever vil føle sig fejlplacerede
- (7) ☐ Jeg formoder, at eleverne vil føle sig stemplede
- (8) ☐ Jeg formoder, at eleverne får trænet sociale kompetencer i mindre grad
- (9) ☐ Jeg formoder, at det er vanskeligt at niveaudele, fordi sprogfaget består af en række færdigheder
- (10) ☐ Jeg oplever, at det er vanskeligt at skemalægge, så niveaudeling bliver muligt
- (11) ☐ Koordineringen med kollegaerne er vanskelig
- (12) ☐ Det er en ledelsesbeslutning ikke at lave niveaudeling
- (13) ☐ Jeg ved ikke, hvordan jeg mest hensigtsmæssigt kan implementere niveaudeling i praksis
- (14) ☐ Andet: _____

Uddyb gerne dit svar:

Hvis du har yderligere bemærkninger til niveaudeling, er du velkommen til at uddybe her

Har du oplevet, at niveaudelingen har haft positive konsekvenser?

- (1) ☐ Ja
- (2) ☐ Nej
- (3) ☐ Ved ikke

Hvilke positive konsekvenser har niveaudelingen haft?

Har du oplevet, at niveaudelingen har haft negative konsekvenser?

- (1) ☐ Ja
(2) ☐ Nej

Hvilke negative konsekvenser har niveaudelingen haft?

Hvordan vil du overordnet vurdere din erfaring med niveaudeling

- (1) ☐ Meget positiv
(2) ☐ Positiv
(3) ☐ Neutral
(4) ☐ Negativ
(5) ☐ Meget negativ
(6) ☐ Både positiv og negativ

Uddyb gerne dit svar:

Må vi kontakte dig for at følge op på dine svar?

- (1) ☐ Ja
(2) ☐ Nej

Tak, fordi vi må kontakte dig for at følge op på dine svar.

Angiv venligst dit navn:

Angiv venligst din e-mailadresse:

Tak, fordi du brugte tid på at besvare spørgeskemaet

Hvis du ønsker at printe spørgeskemaet, så kan du gøre det ved at klikke på det lille printerikon: 