

# Niveaudeling i fremmedsprogsgene i det danske gymnasium: En inkluderende strategi?

Tilstrømningen til den danske gymnasieskole har i en årrække været stigende, hvilket har medført, at elevsammensætningen er blevet betydeligt mere heterogen end tidligere, og det rummer tendentielt en risiko for, at visse elevgrupper bliver ekskluderet. Dette er lærerne naturligvis nødsagede til at forholde sig til fx gennem niveaudeling. Niveaudeling, hvor eleverne opdeles i homogene grupper i henhold til deres faglige niveau, er en omdiskuteret fremgangsmåde, som – ifølge flere internationale studier – har vist beskedne positive effekter, især hos stærke studerende, og negative effekter i forhold til lighed. Ikke desto mindre er der tilsyneladende en øget tendens i fremmedsprogsgene ved de danske gymnasier til at ønske at løse heterogenitetsproblematikken ved hjælp af niveaudeling. I denne artikel vil vi præsentere nogle resultater fra en NCFE-støttet spørgeskemaundersøgelse vedr. omfang og modaliteter, dvs. den måde, ni-



**ASTRID MUS RASMUSSEN**

Ph.d., postdoc, AU  
geramr@edu.au.dk



**SUSANA SILVIA FERNÁNDEZ**

Ph.d., professor, AU  
romssf@cc.au.dk

veaudeling praktiseres på i fremmedsprogene på gymnasialt niveau rundt om i landet. Vi vil ved hjælp af disse data undersøge/diskutere, hvorvidt fremmedsproglærerne i gymnasiet oplever, at niveaudeling kan hjælpe dem til at tilgodese alle elevers behov og deltagelsesmuligheder – også dem med lavere sprogligt eller fagligt niveau. Vi fokuserer på følgende spørgsmål:

- I hvilket omfang arbejdes der eller er der blevet arbejdet med niveaudeling af eleverne hhv. inden for og på tværs af klasser?
- Hvordan udføres denne niveaudeling, herunder hvordan undervises der på de forskellige niveaudelte hold?
- Hvordan evalueres disse tiltag af de involverede lærere?
- I hvilket omfang kan man sige, at niveaudeling lykkes som inkluderende strategi?

## Hvad er niveaudeling?

Niveaudeling forstås som opdelingen af elever i homogene grupper i henhold til niveau i kortere eller længere perioder inden for eller på tværs af klasser. Eleverne arbejder hen imod de samme læringsmål, til trods for at de befinder sig i de niveaudelte grupper (Rasmussen 2021). Fremgangsmåden er omdiskuteret. En række internationale studier har undersøgt effekten af niveaudeling, og selvom svaret ikke er fuldstændigt entydigt, synes der at være en tendens til, at effekten er minimal og hovedsageligt kan spores hos de stærkeste elever (se bl.a. Francis m.fl. 2020; Hattie 2009; Johnston & Wildy 2016; Kulik 1992). Niveaudeling inden for klasser er mere udbredt (OECD 2016). Denne form for niveaudeling er dog i langt mindre grad blevet undersøgt, og den er endnu vanskeligere at vurdere, bl.a. fordi udformningen er så forskellig. Eksempelvis arbejder nogle med konstant niveaudeling, mens andre gør det midlertidigt og fleksibelt i bestemte situationer. Sidstnævnte synes at have en lille positiv effekt (Francis m.fl. 2020). Er der derimod tale om ufleksibel niveaudeling eller niveaudeling på tværs af klasser, er der mindre tvivl om, at niveaudeling har negative effekter for *equity* (Hattie 2009: 90), idet de svageste ofte bliver svagere pga. uretfærdige effekter af lærerforventninger, elevopfattelser, skabelse af elevidentiteter og selvopfyldende profetier (Francis m.fl. 2020). Et af de mest indflydelsesrige studiers største fund er, at der på de svageste hold opstår et såkaldt *non-educational environment*, det vil sige et miljø, som ikke ligefrem fremmer læring (Oakes 2005). Af disse årsager fraråder OECD da også anvendelsen heraf (OECD 2012).

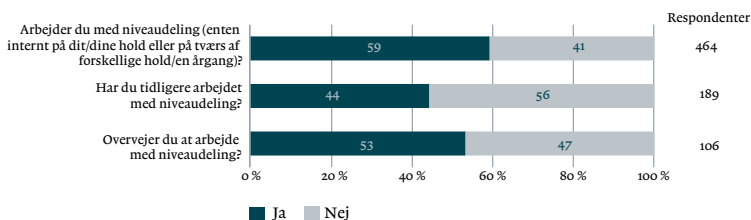
## Dataindsamling

Vi har udført vores studie som en spørgeskemaundersøgelse ved hjælp af et digitalt spørgeskema, som via e-mail til 227 gymnasie- rektorer blev sendt ud til landets gymnasielærere, der underviser i et eller flere fremmedsprog. Spørgeskemaet indeholder både lukkede og åbne spørgsmål, således at respondenterne havde mulighed for at beskrive deres praksis og holdninger til emnet. Vi modtog 468 besvarelser med følgende fordeling: 48 % underviser i engelsk, derudover underviser 31 % i tysk, 23 % i spansk, 15 % i fransk og 9 % i andre sprog. Heraf underviser ti personer i kinesisk, 16 i latin, seks i Almen Sprogforståelse, tre i russisk, fem i italiensk, to i dansk som andet-sprog, en i tyrkisk og en i arabisk. Dermed kan resultatet ikke siges at være repræsentativt, og det er ikke muligt at konkludere noget specifikt for de enkelte sprog; ikke desto mindre giver det alligevel et indblik i udbredelse og ikke mindst den praktiske udformning, idet lærerne har givet uddybende svar. De forskellige regioner er vel-repræsenterede og selvom alle gymnasieformer er repræsenteret, er der ikke overraskende overrepræsentation af stx-lærere (65 %). Hele undersøgelsen findes på NCFE's hjemmeside i både en lang og en kort version (NCFE u.å.).

## Resultater

### Niveaudelingsomfang

Vores undersøgelse viser, at langt størstedelen af de 468 lærere, der har besvaret spørgeskemaet, har erfaring med niveaudeling i et eller andet omfang. Således arbejder 59 % af respondenterne 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 1. 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. Det vil sige, at der både i forbindelse med tidligere og nuværende niveaudeling er lærere, der udfører begge former for niveaudeling.

Den store interesse for denne didaktiske praksis skyldes, at respondenterne oplever store niveauforskelle, og at de er overbeviste om, at både de svage og de stærke elever bedst tilgodeses ved anvendelse af niveaudeling, bl.a. fordi de svage bedre kan få hjælp og føler sig trygge.

Niveaudelingen finder sted på alle klassetrin i gymnasieskolen, om end den er mest udbredt i 2. g. Årsagen til, at der er færre, der niveaudeler i 3. g., er sandsynligvis, at hf og oftest fortsættersprogene tysk og fransk afsluttes efter to år. Til gengæld påpeges det af nogle lærere, at niveaudeling er 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 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.

## Modaliteter

I forhold til niveaudelingsmodaliteter finder vi stor variation. Alle rede i den måde, hvorpå elevernes fremmedsproglige kompetencer vurderes med henblik på placering i de forskellige grupper, viser resultaterne en bred vifte af metoder, om end to metoder synes at dominere: en holistisk og usystematisk helhedsvurdering samt skriftlige screeninger.

Størstedelen af lærerne lægger vægt på, at muligheden for holdskift skal foreligge. Her er der dog forskel på intern niveaudeling og niveaudeling på tværs af forskellige hold, hvor skiftet i sidstnævnte situation af praktiske og sociale årsager er betydeligt mere kompliceret. Ifølge respondenterne kan dette dog foregå på fastlagte tidspunkter. I øvrigt arbejder man med samme emner og indhold på alle hold inden for denne periode for at lette eventuelle skift. Nogle lærere er så begejstrede for niveaudelingsprincippet, at de mener, at der skal være tungtvejende årsager relateret til niveau, for at et holdskift tillades.

Den praktiske udformning af niveaudelingen internt på holdet er meget forskellig. Lærerne beskriver en række forskellige fremgangsmåder i forhold til organiseringen af niveaudelingen: 1) tilpasning af skriftligt arbejde, som i al sin enkelthed går ud på, at alle får samme opgaveformulering, men omfanget reduceres for svagere elever; 2) dobbeltgruppemodellen, hvor klassen opdeles i to hold og skiftes til hhv. at arbejde selvstændigt uden for klasseværelset og sammen med læreren i klasseværelset; 3) lærersamtaler i grupper, hvor læreren har samtaler med en mindre gruppe elever, mens de øvrige elever arbejder selvstændigt; 4) stationslæring, hvor differentieringen består i dannelsen af homogene grupper; 5) matrixgrupper, som anvendes til informationsudveksling som et alternativ til opsamling i plenum, efter arbejde i niveaudelte grupper afsluttes; 6) ekstra opgaver til elever, der bliver hurtigt færdige med de ordinære opgaver; 7) heterogene grupper; 8) lærerhjælp versus selvstændighed, hvor læreren i forbindelse med individuelt arbejde på en eller anden vis yder ekstra støtte til de svagere elever, mens de øvrige blot får lov at arbejde selv; 9) to- eller tredeling med forskellige materialer hhv. opgaver, der er tilpasset de forskellige grupper; 10) de stærke elever agerer undervisere for de svagere elever, 11) elevindflydelse, hvilket vil sige, at eleverne arbejder med selvvalgt eller selvvalgt niveau, hvor læreren stiller forskellige hjælpemidler, materialer, opgaver eller lignende af forskellig sværhedsgrad til rådighed, hvorefter eleverne selv vælger, hvad de mener, der passer til dem.

Der niveaudeles endvidere med udgangspunkt i forskellige delasppekter af fremmedsprogsundervisningen, om end der er påfaldende mange, der omtaler grammatik, og i lidt mindre grad ordforråd. Ofte anvendes der dog samme indhold, tekster og materialer til alle grupper, fordi lærerne sjældent har tid til at planlægge forskellige ting til forskellige grupper, eller fordi eleverne skal have mulighed for at skifte hold. Hensynet til niveauforskellene består i, at dette indhold bearbejdes forskelligt afhængigt af niveau.

Sidstnævnte gør sig også gældende for niveaudeling på tværs af forskellige klasser. Lærerne beretter, at forskellen mellem de niveaudelte klasser 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 svage 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.

### Lærernes vurdering

De tre hyppigst anførte årsager til at niveaudele – uanset om der er tale om internt eller på tværs af klasser – er, 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 bedre kan 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.

I overensstemmelse hermed uddyber mange af de lærere, der udtaler sig om niveaudeling internt på holdet, 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:

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.

En række lærere udtrykker skepsis over for niveaudeling, ikke mindst niveaudeling på tværs af forskellige hold. Modsat ovenstående påstand, mener disse lærere, 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:

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.

Det påpeges endvidere, at fællesskabet ødelægges, og at den almen-dannende effekt, der ligger i at kunne samarbejde med mennesker, som ikke er som en selv, bortfalder. Endelig nævnes, at eleverne kan føle sig utrygge, når de ikke arbejder sammen med elever, de kender; dvs. niveaudelingen er eller kan være på bekostning af trivsel:

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.

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

Sidstnævnte er i overensstemmelse med, at der gives udtryk for, at eleverne skal have en vis "robusthed" for at kunne håndtere niveaudelingen, uanset om det er internt i klassen eller på tværs af forskellige klasser. Der opleves således at være det, der kunne betegnes som en affektiv omkostning forbundet med niveaudeling:

Det ville være hensigtsmæssigt at niveaudele allerede i 1. g, 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 2. g er de fleste lidt mere robuste.

En anden ulempe, som bliver påpeget, er, 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. Derimod mener i hvert fald nogle, at forberedelsen lettes ved niveaudeling på tværs af hold, hvor der er to lærere involveret, fordi forskellene reduceres. Dette gør sig dog ikke gældende for lærerne, der underviser de svageste hold. Det understreges af flere lærere, at det er en 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. Det mest nævnte er det skematekniske problem, der opstår i forbindelse med ni-

veaudeling på tværs af hold, fordi undervisningen for de forskellige hold skal ligge samtidig.

## Afslutningsvis: En vellykket inkluderende strategi?

Betragtes lærernes overordnede begrundelse for niveaudeling, nemlig at der er en enormt stor niveauforskel, som skal håndteres, for at alle drager nytte af fremmedsprogsundervisningen, og at man ved hjælp af niveaudeling tilgodeser både stærke og svage elever, kan niveaudeling siges at være en vellykket inklusionsstrategi. Modsat synes niveaudeling i nogle læreres øjne dog at være decideret ekskluderende – i særdeleshed når der er tale om niveaudeling på tværs af hold – idet de mener, at de svage demotiveres pga. faren for stigmatisering og manglen på forbilleder. Det problematiseres endvidere, at niveaudeling kan have en ødelæggende effekt på fællesskabet og den almene dannelse, der består i at kunne samarbejde med folk, der er anderledes end en selv. I forhold til fællesskabsproblematikken kan der argumenteres for, at det virker formildende, at eleverne ofte arbejder med de samme og dermed fortsat har en fælles reference. Udveksles der informationer mellem de forskellige niveauer, som det bliver beskrevet af nogle lærere i forbindelse med niveaudeling internt i klassen, synliggøres denne fælles reference i højere grad for eleverne, og de svage bliver eller får i hvert fald mulighed for at blive delagtiggjort i de stærkes arbejde, hvorved der kan argumenteres for styrkelse og sågar udnyttelse af fællesskabet og integration af de svage.

Lærerne beskriver endvidere en anden måde at arbejde med niveaudeling på, hvor de inkluderer såvel svage som stærke gennem elevautonomi, hvor niveaudelingen overlades til eleverne selv, idet læreren blot opstiller en form for 'buffer' med opgaver, hjælpemidler osv. med forskellige niveauer. Spørgsmålet er, om det ikke ville være mere præcist at tale om differentiering, eller sågar selvdifferentiering, frem for niveaudeling. Desuden kunne inklusionseffekten måske øges, hvis der blev lagt vægt på en guidning af elevernes valg.

Denne type niveaudeling kan således betragtes som en strategi til inklusion af såvel stærke som svage elever. Om strategien er vellykket, afhænger dog af udførelsen. Undersøgelsen tyder på, at fleksibel niveaudeling internt i klassen har potentiale som inkluderende strategi. Denne tilgang er dog udfordret af manglende tid og ressourcer. Tilsyneladende skal man i særdeleshed være varsom med den mere permanente, mindre fleksible niveaudeling på tværs af klasser, idet man med denne strategi risikerer at ekskludere og stigmatisere.



## Litteratur

- Francis, B., Taylor, B. & Tereshchenko, A. (2020). *Reassessing 'ability' grouping. Improving practice for equity and attainment*. London/New York: Routledge.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Johnston, O. & Wildy, H. (2016). The effects of streaming in the secondary school on learning outcomes for Australian students – a review of the international literature. *Australian Journal of Education*, 60 (1), 42-59.
- Kulik, J.A. (1992). *An analysis of the research on ability grouping: Historical and contemporary perspectives*. Storrs: University of Connecticut.
- NCFF (u.å.). *Det Nationale Center for Fremmedsprog*. Lokaliseret d. 30. oktober 2023 på [ncff.dk/didaktisk-udvikling-viden-og-behov](http://ncff.dk/didaktisk-udvikling-viden-og-behov).
- Oakes, J. (2005). *Keeping track: How schools structure inequality*. New Haven: Yale University Press.
- OECD (2012). *Equality and quality in education, supporting disadvantaged students and schools*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2016). *Pisa 2015 results. Volume II*. Paris: OECD Publishing.
- Rasmussen, A. (2021). *Lærernes kognition og praksis vedr. differentiering i tyskundervisningen i det danske gymnasium*. Ph.d.-afhandling. Aarhus: Aarhus Universitet. [ebooks.au.dk/aul/catalog/view/405/275/1478-3](https://ebooks.au.dk/aul/catalog/view/405/275/1478-3).