

1. Indledning:

”Den enkelte har aldrig med et andet menneske at gøre, uden at han holder noget af dets liv i sin hånd. Det kan være meget lidt, en forbigående stemning, en oplagthed, man får til at visne, eller som man vækker, en lede man uddyber eller hæver. Men det kan også være forfærdende meget, så det simpelthen står til den enkelte, om den andens liv lykkes eller ej” (Løgstrup, 1956, s.25). Med denne, den etiske fordring, formår Knud Ejlar Løgstrup at italesætte det mellemmenneskelige forhold, der altid er i spil, når mennesker interagerer med hinanden. Alle bærer vi på minder fra vores skoletid. Nogle minder er gode, andre dårlige, men hvor ofte har vi ikke hørt tale om eller oplevet en lærer, der gjorde en afgørende forskel i en elevs liv – eller undlod at gøre det? Når jeg har valgt at indlede min bachelor med den etiske fordring, er det fordi, jeg føler en ydmyghed over for det store ansvar, jeg i min kommende profession må påtage mig som lærer - og som menneske. Det er med Løgstrups menneskesyn in mente, at jeg har valgt at skrive professionsbachelor om princippet undervisningsdifferentiering. Netop undervisningsdifferentiering er noget, der har optaget mig meget på den dannelsesrejse, læreruddannelsen har været for mig. Igen og igen er det dukket op i mine didaktiske og pædagogiske overvejelser således, at det til stadighed har været noget, jeg har reflekteret over i praktikperioderne, på studiet, og når jeg har været ude at observere praksis. Min opfattelse er, at der både blandt lærerstuderende og lærere hersker endog meget forskellige forståelser af, hvad princippet dækker over og af, hvordan undervisningsdifferentiering kan praktiseres i undervisningen således, at alle elever udfordres. Denne opfattelse er blevet yderligere bestyrket af en praksisoplevelse fra mit andet studieår, som jeg aldrig har kunnet glemme. Observationen, et femten minutter langt møde mellem skole og hjem, står for mig som værende et eksempel på, hvordan undervisning kan fejle i en sådan grad, at en elev forlader grundskolen uden de mest basale kundskaber og færdigheder. Eleven, Christina, var ved udgangen af niende klasse hverken blevet uddannet eller dannet i nævneværdig grad, hvorfor jeg finder, at en vægtig kritik må rettes mod en undervisning, der ikke i tilstrækkelig grad imødeså princippet om undervisningsdifferentiering til fordel for denne elev¹. Det er motiveret af denne skole-hjem samtale, at jeg med dette kritiske afsæt i praksis vælger at foretage en undersøgelse af en mulig tilgang til undervisningsdifferentiering.

¹ Elevens navn er anonymiseret, således at hun i opgaven bærer kaldenavnet Christina.

Vendes blikket mod folkeskoleloven, udtrykker den lovgivernes retningslinjer for folkeskolens virke. Således er den praksisforeskrivende for alle lærere, når der i formålsparagraffen fremgår et dobbeltsigte: *Eleverne skal have kundskaber og færdigheder, der forbereder dem til videre uddannelse og giver dem lyst til at lære mere* (Gertz, 2009, s.30.) Desuden fremgår den til enhver tid gældende dannelsesopgave formuleret som krav fra politisk side: "(...) så eleverne udvikler *erkendelse og fantasi* og får *tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle*" (stk.2) og "forberede *eleverne til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter* (...) præget af *åndsfrihed, ligeværd og demokrati* (Ibid, stk. 3, 2009, min kursivering). Der tages sigte på elevens kvalificering som fremtidig arbejdskraft og dannelse til menneske og medborger. Når lovgiverne benytter ordet "eleverne", er den implicitte mening, at formålet gælder *alle* eleverne i grundskolen. Det var med folkeskoleloven af 1993, at undervisningsdifferentiering blev det bærende pædagogiske princip for *al* undervisning i den udelte enhedsskole, og derved afløstes det organisatoriske princip elevdifferentiering (Danmarks Evalueringsinstitut, 2011, s.11). Det er således ikke et spørgsmål *om*, hvorvidt man i lærerprofessionen vil undervisningsdifferentiere, men derimod et spørgsmål om *hvordan* man vil operationalisere de praksisforeskrivende bestemmelser, der gør, at elevernes forudsætninger tilgodeses på én og samme tid. Men hvordan gør man så lige det?

På Læreruddannelsen har vi stiftet bekendtskab med adskillige undervisningsmetoder, hvoraf Cooperative Learning, der bygger på et socialkonstruktivistisk læringssyn, er en. Cooperative Learning, CL, synes at være det nye mantra over alt i det danske uddannelsessystem i disse år lige fra børnehaveklasse til universitet. CL bygger på en række samarbejdsstrukturer, der har til formål at sikre, at *alle* elever har en rolle og et medansvar for opgaveløsning, ligesom der argumenteres for, at de heterogene CL teams er *særlig* velegnede i et undervisningsdifferentieringsperspektiv (Stenlev, 2006, s.73). Der plæderes desuden for metodens velegnethed i fremmedsprogundervisningen med den begrundelse at *samtlig*e elevers taletid, deres mundtlige output, mangedobles i strukturerne (Stenlev, 2003, s.39). Men evner denne metode rent faktisk at aktivere fagligt svage elever? Vil elever som Christina kunne profitere af en undervisning med CL, således at det fører til faglig progression inden for mundtlighed? Er de heterogene teams anvendelige i et undervisningsdifferentieringsperspektiv? Er brugen af de disse teams mere eller mindre anvendelige end klasseundervisning, når der skal undervisningsdifferentieres? Det er disse overvejelser af relevans for praksis, der har motiveret mig til at foretage en undersøgelse af metoden i brug, hvilket fører mig frem til følgende problemformulering:

1.1 Problemformulering:

Er de heterogene teams i metoden Cooperative Learning anvendelige i engelskundervisningen som en tilgang til undervisningsdifferentiering? Hvilke fordele og ulemper kan der være? Hvordan fungerer de heterogene CL-teams i et undervisningsdifferentieringsperspektiv i forhold til klasseundervisning, og kan brugen af disse styrke den fagligt svage elevs forudsætninger inden for mundtlighed?

2. Metodeafsnit:

Indledningsvis vil jeg efter en kort begrebsafklaring inddrage et afsnit, hvoraf emneafgrænsning og formål med bacheloropgaven fremgår. Herefter vil jeg tage mit kritiske afsæt i observation og analyse af en praksisoplevelse, der har motiveret mig til at skrive professionsbachelor om undervisningsdifferentiering. Analysen har til formål at belyse vigtigheden af, at undervisningen i grundskolen retter sig mod *alle* elever, og jeg har valgt at benytte Bourdieus konfliktteoretiske tilgang til en praksisanalyse af skolens sociale sortering. Efterfølgende vil jeg inddrage egne betragtninger vedrørende undervisningsdifferentiering, ligesom jeg vil gøre rede for min forståelse af princippet. Af dette afsnit vil mit videnskabsteoretiske afsæt ligeledes fremgå. Herpå følger min første spørgeskemaundersøgelse, der har til formål at afprøve min hypotese, som går på, at der både blandt studerende og praksisudøvere er divergerende forståelser af princippet undervisningsdifferentiering. Dette søges undersøgt, idet jeg er af den opfattelse, at en fælles forståelse af undervisningsdifferentiering er selve grundlaget for de pædagogiske og didaktiske valg, der nødvendigvis må træffes i min kommende profession. I undersøgelsen vil få udvalgte kvantitative spørgsmål af relevans for selvsamme desuden indgå. Hernæst vil jeg redegøre for Dr. Spencer Kagans og Jette Stenlevs syn på anvendelsen af heterogene CL- teams som en tilgang til undervisningsdifferentiering. Min begrundelse for at inddrage Kagan er, at han har deltaget i forskning, udvikling og afprøvning af undervisningsformen CL. Samtidig er hans strukturerede tilgang til metoden den mest udbredte i den danske grundskole, hvilket antagelig skyldes hans samarbejde med Stenlev om udgivelse af en dansk lærebog. Når jeg mestendels vælger at inddrage Stenlev, er det fordi, hun har adapteret sine betragtninger om metoden til forholdene i den danske grundskole og dermed også til den danske forståelse af undervisningsdifferentiering. Lærer og lærebogsforfatter Helle Kirstine Petersen har et kritisk syn på de heterogene teams, hvorfor hendes betragtninger vil indgå som modvægt til Kagan og Stenlev. Såvel Stenlev som Petersen indgår som en del af mit empiriske materiale, idet førstnævnte har deltaget i et telefoninterview og sidstnævnte i

et interview. På baggrund af Stenlev og Petersens argumenter vil jeg diskutere anvendelsen af heterogene kontra homogene teams i et undervisningsdifferentieringsperspektiv. Herefter vil jeg, efter overvejelser om observation og undersøgelsesmetode, inddrage min professionsrettede undersøgelse af en ottende klasse. Med særligt fokus på en fagligt svag elevs mundtlighed vil jeg observere og dernæst analysere en undervisningssekvens bestående af en kort klassesamtale og et heterogent CL-teamsamarbejde. Til brug for min analyse inddrager jeg seks teoretikere, hvoraf de primært anvendte, er de tre fremherskende sprogforskere Stephen Krashen, Michael Long og Merrill Swain. Årsagen til, at jeg har valgt de nævnte teoretikere, er, at de repræsenterer tre forskellige bud på sprogtilegnelse i et kommunikativt perspektiv. Sekundært inddrages Richard I Arends, Hilbert Meyer og Axel Honneth. Med Arends fokuserer jeg på *ventetid* som en vigtig faktor i forbindelse med elevsvar, når der skal undervisningsdifferentieres. Begrundelsen for at inddrage Meyer er, at han på baggrund af empirisk forskning har formuleret ti tegn på, hvad der fører til elevens gode læring. Jeg inddrager et af tegnene, der har særlig relevans for fagligt svage elever, ligesom jeg også inddrager Meyers syn på, hvad der *ikke* fører til god læring. Med Honneth inddrages hans teori om anerkendelse, fordi jeg mener, at både anerkendelse og selvværdsættelse er vigtig for elever, der skal tilegne sig et fremmedsprog. I analysen vil jeg således, under inddragelse af nævnte teoretikere, forholde mig til den fagligt svage elevs sprogtilegnelse i de to undervisningssituationer. Herpå følger min anden og sidste spørgeskemaundersøgelse, der er foretaget i en ottendeklasse, som jeg underviste i min fjerdeårspraktik. Undersøgelsen, der består af kvantitative og kvalitative spørgsmål, har til formål at belyse eleverne sprogtilegnelse før og efter syv ugers undervisning med CL. Herefter vil jeg overgå til at reflektere over og diskutere anvendelsen af heterogene CL-teams i et handlingsrettet perspektiv. Til formålet vælger jeg at inddrage Knud Illeris og Leni Dam, som jeg mener, begge har relevans set i forhold til elevens læring og udvikling. Således er Illeris inddraget, idet denne, med sin læringsforståelse, vægter motivation som værende essentiel for læreprocesser, og Dam er inddraget, idet hun vægter elevautonomi i sprogundervisningen. Herefter vil jeg overgå til min perspektivering, som udgør overvejelser over undervisningsdifferentiering i en bredere, samfundsmæssig kontekst. Dette søges gjort, idet jeg anser den udelte skole og dennes lighedsideal for at være under pres i disse år. Til det brug har jeg valgt at inddrage Jens Rasmussen og Ove K. Pedersen. Rasmussen er inddraget, idet denne efterlyser en genaktualisering af undervisningsdifferentiering, og Pedersen har relevans for min opgave, idet denne i sin seneste bog har en hovedpointe om, at et skifte fra velfærdsstat til

konkurrencestat ændrer forståelsen af skolens opgave. Slutteligt vil jeg konkludere på min problemformulering.

I det følgende vil jeg inkludere en begrebsafklaring, hvorefter jeg, inden jeg inddrager omtalte motiverende praksisoplevelse med tilhørende analyse, vil gøre rede for opgavens formål og emneafgrænsning.

2.1 Begrebsafklaring:

Undervisningsdifferentiering: Jeg har valgt at tage udgangspunkt i Vagn Rabøl Hansens definition af begrebet undervisningsdifferentiering: ”Undervisningsdifferentiering er et princip for undervisning, hvor man tager udgangspunkt i elevernes forskellige forudsætninger, potentialer, behov og interesser for i et samarbejde at udnytte denne forskellighed til at realisere såvel fælles som individuelle mål” (Kristensen, 2009,s.186).

Cooperative Learning: Cooperative Learning, er en overordnet betegnelse for undervisning, hvor eleverne samarbejder efter bestemte principper med henblik på læring. Den foregår som regel i teams, og forskellige regler for samarbejdet har til formål at sikre den optimale synergieffekt i læringsarbejdet. Et vigtigt element i Cooperative Learning er udviklingen af sociale kompetencer(...) Der findes mange forskellige retninger indenfor Cooperative Learning, udviklet af bl.a. forskere ved amerikanske universiteter(...) De resultater, der især fremhæves som konsekvente i disse studier er et større fagligt udbytte, både for stærke, middel og svage elever, større tolerance hos eleverne over for kammerater med en anden social (...) baggrund, hurtigere sprogudvikling, bedre selvværd og større glæde ved at gå i skole (Stenlev, 2006, s.11). Jeg er bevidst om, at der findes mange forskellige teoretiske retninger inden for kooperativ læring, men jeg læner mig udelukkende op ad Jette Stenlev og Spencer Kagans strukturerede tilgang til metoden.

Heterogene Cooperative Learning teams: En elev fra den dygtigste fjerdedel af klassen, en fra den svageste del og to fra midtergruppen placeres således, at de sidder skråt over for den stærke, og de to middelelever sidder skråt over for hinanden. Læreren bruger sit kendskab til eleverne til at blande dem så meget som muligt, så hver enkelt elev får ”mest muligt af alting” i sit læringsmiljø”. Med denne placering vil den svageste elev ikke komme til at lave pararbejde sammen med den stærkeste. (Stenlev, 2006, s.24). Eleverne bliver ikke gjort bekendt med denne ”rangering”. Det heterogene team arbejder sammen i en periode på 4-6 uger, hvorefter der dannes nye teams baseret på en ny vurdering af den enkelte elevs niveau (Ibid, 2006).

2.2 Professionsbachelorens formål og emneafgrænsning:

I min professionsrettede besvarelse af problemstillingen har jeg valgt at fokusere på metoden Cooperative Learning som en mulig tilgang til undervisningsdifferentiering i engelskundervisningen i udskolingen. Mit formål er at belyse, om de heterogene CL-teams er anvendelige, når der skal undervisningsdifferentieres med fokus på de fagligt svage elevers mundtlighed og hvilke fordele og ulemper, der kan være ved arbejdsformen. I min undersøgelse vil der indgå en sammenligning af et heterogent, kooperativt teamsamarbejde med klasseundervisning. En diskussion af homogene teams kontra heterogene teams vil ligeledes finde sted. Jeg beskæftiger mig kun perifert med elever med faglige niveauer på eller over middelniveau, ligesom jeg undlader at beskæftige mig med elever på indskolings- og mellemtrinnsniveau. Jeg har desuden fravalgt at inddrage en analyse af senmodernitetens indvirkning på interaktionen mellem lærer og elever i klasserummet til trods for, at jeg er opmærksom på, at skolens virke altid er præget af dens samtid. Disse udeladelser beror udelukkende på pladshensyn, og behandlingen af min formulerede problemstilling vil derfor ikke være udtømmende.

Når jeg i det følgende inddrager og eksemplificerer via den i indledningen nævnte praksisoplevelse, er det fordi den i særlig grad har formået at få mig til at reflektere over læring i et undervisningsdifferentieringsperspektiv. Den har fået mig til at forstå vigtigheden af, at jeg i min kommende profession kontinuerligt må reflektere over, hvorledes jeg som lærer bidrager til *eller* hæmmer elevers læring, således at min opfattelse af elevforudsætninger er dynamisk og ikke statisk. I den efterfølgende analyse har jeg valgt at benytte Bourdieus konfliktteoretiske tilgang. Dele af observationen og dele af den efterfølgende analyse er tidligere beskrevet i min professionsopgave på andet studieår.

2.3 Motiverende praksisoplevelse:

Christina på 15 år møder med sine forældre til skole- hjemsamtale i 9. klasse på en middelstor, tosporet folkeskole. Til stede er klasselæreren, forældrene og tre praktikanter, hvoraf undertegnede er den ene. Forældrene hilser på den kvindelige lærer, som kort præsenterer os praktikanter. Den meget talende far er beskæftiget som langturschauffør, moderen er social- og sundhedsassistent. (Schertiger, 2010, s.3). Faderen indleder samtalen ved at fortælle, at han på sine langture er meget begejstret for "at læse" krimier på lydbøger. Læreren siger henvendt til faderen: "Du læser ikke lydbøger, du lytter til dem". Christinas læsehastighed skal op mhp. læseprøven til eksamen, fortæller læreren og påpeger, at den unge generation ikke læser bøger nok. Far bryder leende ind

med kommentaren ”Jeg læser heller ikke, det må være arveligt,” moderen tilslutter sig synspunktet (Schertiger, 2010, s.3). Både Christina og moderen er meget fåmælte under samtalen. Christina siger henvendt til læreren, at hun har haft det svært med at gå i skole siden 3. klasse, og at hun er skoletræt. Læreren taler til Christina om at tage ansvar for sit eget liv. Christina sidder tavs under resten af samtalen. Faderen taler i et stadig højere toneleje, da han henleder opmærksomheden på tv-udsendelsen ”Skolen på 100 dage”. Han siger, der er for meget ensretning i skolen i dag. Læreren siger, hun prøver at variere undervisningen, men der er eksamen at holde sig for øje (Ibid., 2010). Læreren begynder at bladere i sine noter, der indeholder Christinas’ øvrige læreres kommentarer til Christinas faglige standpunkt. Læreren læser højt af disse, hvoraf det bl.a. fremgår, at Christina mundtligt er meget tilbageholdende i alle fag. I engelsk siger hun ingenting, fremgår det af sproglærerens kommentarer. Faderen siger ikke mere, og læreren afrunder samtalen med en kommentar om, at det ville være godt for Christina at fortsætte på kommunens tiendeklassecenter. Alle Christinas karakterer er under eller klart under middel.

2.4 Analyse af motiverende praksisoplevelse

Bourdieu benytter det analytiske begreb *felt* til at beskrive de sociale arenaer, som praksis udspiller sig indenfor (Wilken, 2007, s.46). Skolen i observationen er således et felt, hvor *kulturel kapital* er dominerende. I dette felt er der kamp om de sociale positioner i et hierarki, hvor læreren er højest placeret, idet hun råder over en kapital, som Christina og hendes forældre ikke har adgang til. Læreren udøver *strukturel vold*, da hun korrekser faderen: Han *hører* lydbøger. Læreren udøver ligeledes *strukturel vold* med sin bemærkning om, at de unge læser for lidt, underforstået at Christina læser for lidt. Faderens humoristiske bemærkning om sine egne mangelfulde læsevaner og hans følgende bemærkninger om ensretning i skolen kan dels forstås som en solidaritetserklæring i forhold til datteren, dels som hans kritiske bevidsthed eller protest mod en skolekode, der marginaliserer hans datter og dermed også ham selv og moderen (Schertiger, 2010, s.3). Da han henleder opmærksomheden på TV2-serien ”Skolen på 100 dage,” antydes samtidig en kritik af den undervisning, hans datter har modtaget i grundskolen. Det omtalte program handler om Gauerlund skole, som efter et tre måneder langt forsøg med læringsstile højnede elevernes faglige niveau og blev udråbt til at være blandt de hundrede fagligt bedst præsterende skoler i Danmark (Knoop, 2008, s.6). Faderen har næppe hørt om hverken elev- eller undervisningsdifferentiering, men han henleder ubevidst lærerens opmærksomhed på begreberne og får dermed antydning, at skolen ikke har formået at imødegå *hans* datters erhvervelse af *kundskaber og færdigheder*. Han er således *agent* i et magtspil, som er på nippet til at blive tydeligt, men det er læreren som *agent*, der behersker feltet.

Christina bliver tavs og giver op. Læreren formaner Christina til at tage ansvar for sit eget liv, selv om det må stå klart for både hende og familien med den skolefremmede *habitus*, at Christinas skoleforløb ikke har budt på meget, der kunne befordre hendes *tillid til egne muligheder* og dermed til at tage ansvar for hverken sig selv eller egen læring (Schertiger, 2010, s.3).

Jeg kan af gode grunde ikke vide, hvorledes Christina er blevet undervist i hele grundskoleforløbet. Ej heller er jeg vidende om den kvindelige lærers forståelse af princippet undervisningsdifferentiering. Ud fra samtaler med læreren undervejs i praktikken erfarede jeg, at denne, der havde været klassens klasselærer siden femte klasse, mestendels benyttede sig af klasseundervisning og til tider gruppearbejde. Sidstnævnte var da også den valgte arbejdsform ved en klasseobservation foretaget af undertegnede og to medpraktikanter forud for praktikken. Netop traditionelt gruppearbejde er ofte blevet kritiseret for uklare definitioner af ansvarsfordelingen blandt eleverne, hvilket kan medføre, at fagligt stærke eller dominerende elever tager teten (Stenlev, 2006, s.75). Med tanke på undervisningsdifferentiering og fagligt svage elever som fx Christina bliver min professionsrettede undersøgelse af det strukturerede samarbejde i heterogene CL-teams derfor interessant.

I det følgende afsnit vil jeg inddrage egne betragtninger vedrørende undervisningsdifferentiering samt min forståelse af princippet.

3. Undervisningsdifferentiering

Enhedsskolen og undervisningsdifferentiering er to alen af et stykke, når undervisningen skal tilpasses alle elevernes læringsbehov og forudsætninger. Diversitet og social kompleksitet stiller således store pædagogiske og didaktiske krav til mig som kommende praksisudøver, når jeg skal imødesee de forskellige elevforudsætninger i min engelskundervisning. Undervisningsdifferentiering er *ikke* en bestemt metode eller en bestemt praksisform, men kan efter min vurdering tænkes som både et pædagogisk og et didaktisk princip, der kan forfølges på mange måder. Med Egelund henledes opmærksomheden på fem forhold, som læreren kan kombinere og medtænke i sin tilrettelæggelse af undervisningen, således at eleverne tilbydes forskellige tilgange til det, de skal lære. Det være sig indhold, metoder, organisation, materialer og tid (Egelund, 2010, s.15). Udgangspunkt for mig som lærer er altså, at jeg forud for undervisningens tilrettelæggelse overvejer, hvordan jeg vil søge at undervisningsdifferentiere og hvorfor. Førend jeg overhovedet kommer til disse overvejelser, må jeg afklare mit pædagogiske ståsted, idet dette hænger nøje

sammen med mit læringssyn og dermed også influerer på mine bestræbelser på at praktisere undervisningsdifferentiering. Når jeg vælger at læne mig op ad Steen Larsen og hans ”enzym pædagogik” er det fordi, en ansvarliggørelse af eleverne her fremstår helt centralt. Samtidig problematiserer Larsen at stort set al undervisning, som foregår i skolen, er baseret på, hvad han kalder ”tankpasserpædagogik,” dvs. forestillingen om, at viden transmitteres fra læreren og over i eleverne i en formidlende undervisning (Larsen, 2001, s.1). Larsens opfattelse af eleven som et handlende subjekt stemmer overens med mit læringssyn, idet jeg ser elevens aktive medvirken som en bydende nødvendighed for at lære. Når forskellene i elevernes forudsætninger, potentialer, sociale og kulturelle baggrunde, motivation, intelligens og interesser tages i betragtning, forekommer overdreven brug af lærerstyret, formidlende undervisning mig som værende et udsigtsløst projekt.

Hans Jørgen Kristensen har beskrevet tre forståelser af undervisningsdifferentiering, hvoraf jeg har truffet et bevidst valg om at læne mig op ad Vagn Rabøl Hansens definition. Mit valg beror på den omstændighed, at der af Hansens definition fremgår en tydelig skelnen mellem elevernes forudsætninger og potentialer. *Forudsætningerne* er det, eleven allerede kan præstere på egen hånd, og *potentialerne* er det, eleverne kan præstere i samarbejde med andre (Kristensen, 2009, s.186). Jeg er enig med Kristensen, når han skriver: ”Da hensigten med undervisningsdifferentiering er, at eleven skal lære mere, er det naturligvis en landevinding at indbygge potentialerne i forståelsen af selve begrebet undervisningsdifferentiering” (Ibid., 2009). Begrebet potentialer svarer her til Vygotskys socialkonstruktivistiske læringssyn og hans begreb *zonen for nærmeste udvikling*. Sidstnævnte er i tråd med mit videnskabsteoretiske afsæt for opgaven, som er socialkonstruktivisme. Således har jeg valgt en videnskabsteoretisk position ud fra hvilken vores forståelse af verden er bygget på en konstruktion, hvor sproget har en central rolle (Brinkkjær, m.fl., 2011, s.125).

Jeg vil nu overgå til min første spørgeskemaundersøgelse. Begrundelsen for at have foretaget denne er som nævnt, at jeg er af den overbevisning, at en fælles forståelse af undervisningsdifferentiering er *selve* udgangspunktet for de pædagogiske og didaktiske valg, der skal træffes og begrundes i min kommende lærerprofession.

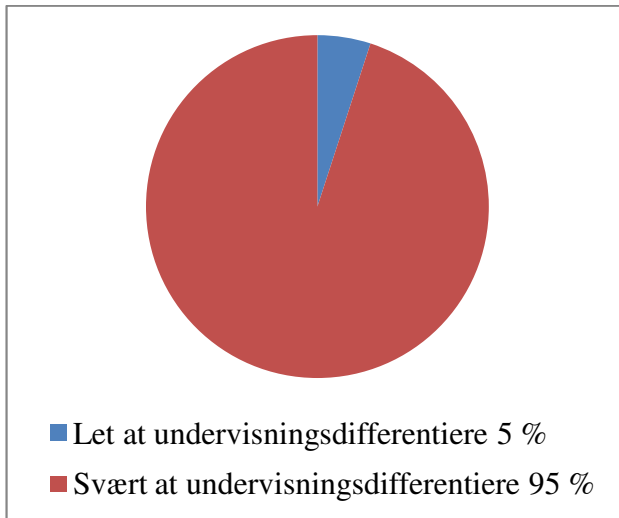
3. 1 Studerendes og praksisudøveres forståelse af undervisningsdifferentiering

Spørgeskemaundersøgelsen er lavet som en måling på en begrænset gruppe, idet den omfatter ti fjerdeårsstuderende i en engelskklasse på Læreruddannelsen i Vordingborg og tyve praksisudøvere, alle engelsklærere, på tre folkeskoler i Næstved. Foruden at indeholde kvantitative spørgsmål indeholder spørgeskemaet også kvalitative spørgsmål, der bl.a. retter sig mod respondenternes forståelse af begrebet undervisningsdifferentiering. For at få så oprigtige svar som muligt valgte jeg at anonymisere skemaerne, således at jeg udelukkende spurgte til respondenternes køn og alder. Der er to årsager til, at jeg foruden at spørge uddannede engelsklærere også valgte at spørge lærerstuderende. For det første ønskede jeg, at spørgeskemaet i første omgang skulle tjene som en pilottest, således at jeg umiddelbart efter besvarelserne kunne samtale med de lærerstuderende om deres opfattelse af spørgsmålene, inden jeg adspurgte engelsklærerne. Det fandt jeg vigtigt, idet fejl og mangler i mit spørgeskema kunne medføre dårlig validitet. Svarene gav mig lejlighed til at præcisere ordlyden af et enkelt uklart spørgsmål, lige som jeg fik en tilbagemelding fra flere respondenter om, at de fandt skemaet forståeligt og detaljeret.

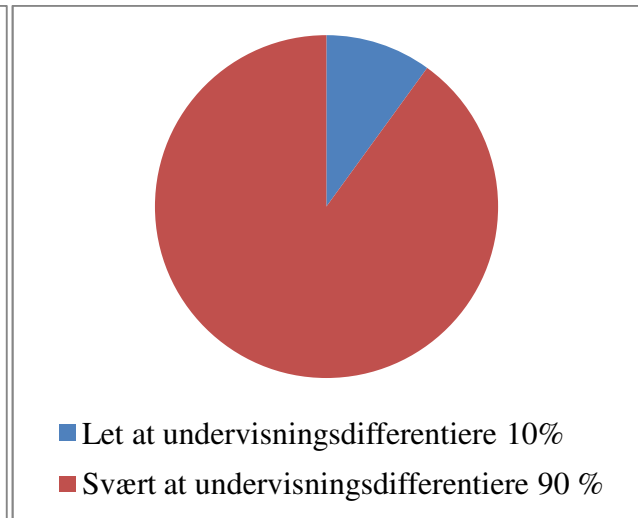
Lærerstuderende på 4.årgang har, mestendels qua de pædagogiske fag, arbejdet med princippet undervisningsdifferentiering, lige som man må antage, at de forud for og under praktikperioderne har gjort sig pædagogiske og fagdidaktiske tanker og erfaringer om, hvordan man tilrettelægger undervisningen, således at den svarer til elevernes behov og forudsætninger. Min forudgående hypotese var, at der hersker divergerende forståelser af princippet undervisningsdifferentiering både blandt studerende ved Læreruddannelsen og blandt praksisudøvere i grundskolen. Jeg antog ligeledes, at de lærerstuderende ville være bedre i stand til at definere princippet undervisningsdifferentiering end engelsklærerne, og at sidstnævnte ville finde det langt sværere at praktisere princippet end de studerende.

I den kvantitative del af spørgeskemaet svarer de to respondentgrupper næsten samstemmende, at de finder det svært at undervisningsdifferentiere. Kun en enkelt lærerstuderende og en enkelt engelsklærer svarer, at de synes, det er let, jf. figur 1 og 2.

Engelsklærere - figur 1

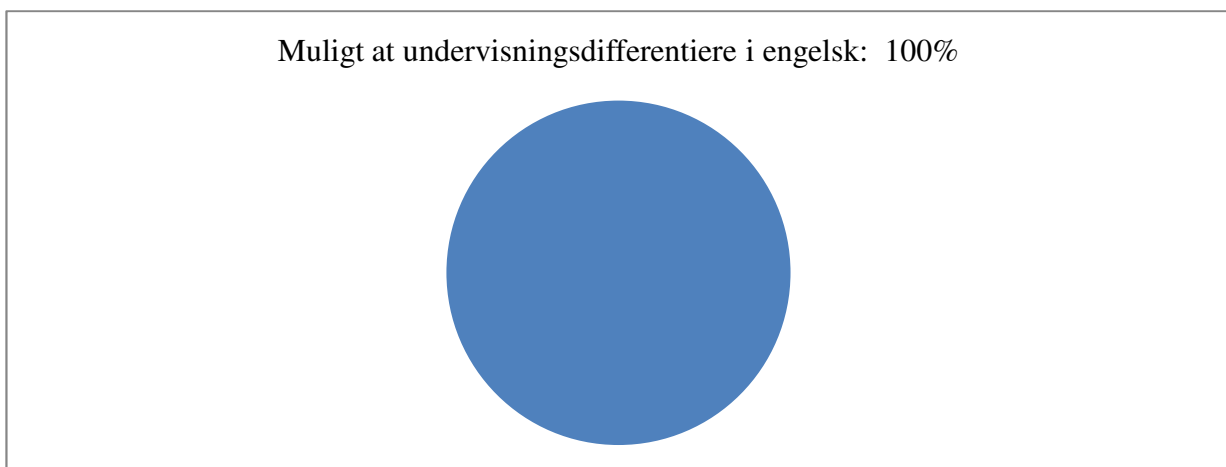


Lærerstuderende -figur 2



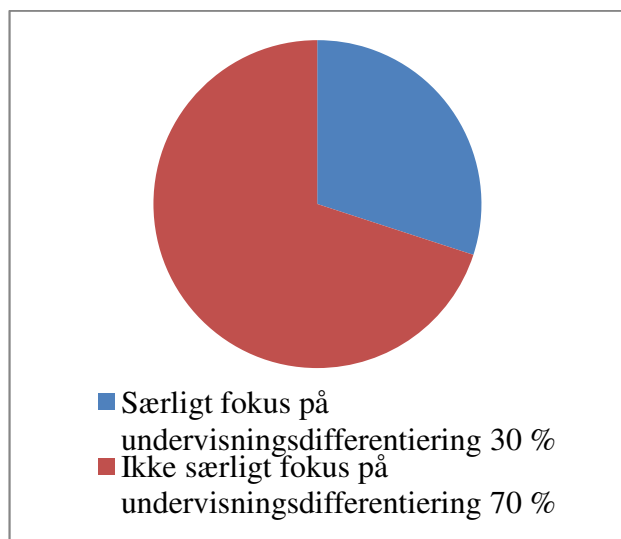
Til spørgsmålet om, hvorvidt respondenterne finder det muligt at undervisningsdifferentiere i faget engelsk, svarer samtlige engelsklærerne og lærerstuderende, at de synes, det er muligt, jf. figur 3.

Lærere og studerendes angivelser – figur 3

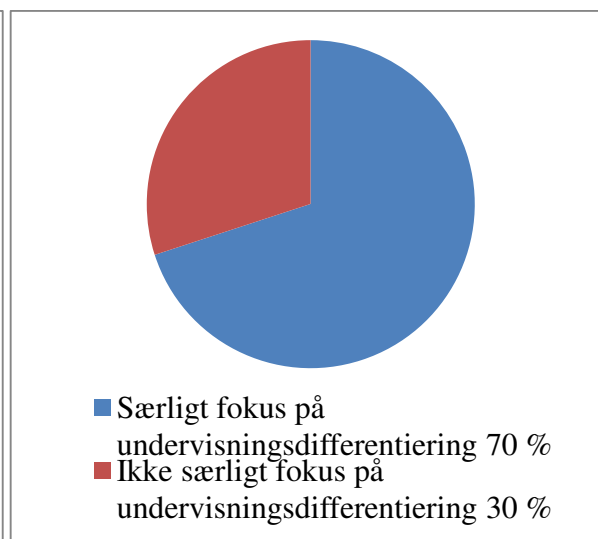


Engelsklærernes angivelse af, om der er eller har været et særligt fokus på undervisningsdifferentiering på deres skole, resulterer i et benægtende svar for 70 procents vedkommende og et bekræftende ditto for 30 procents vedkommende, jf. figur 4. Til samme spørgsmål svarer de studerende for 70 procents vedkommende, at der er eller har været et særligt fokus på undervisningsdifferentiering på deres praktikskole, og 30 procent svarer benægtende, jf. figur 5.

Engelsklærere – figur 4



Lærerstuderende- figur 5



I den kvalitative del af spørgeskemaet bliver de to respondentgrupper bedt om at svare på, hvad de forstår ved undervisningsdifferentiering, hvorfor jeg vil eksemplificere svarene ved få, udvalgte citater. En engelsklærer angiver følgende svar: ”At tilrettelægge undervisningen således, at alle elever uanset standpunkt og forudsætninger får udbytte af undervisningen.” En lærerstuderende definerer princippet således: ”At man underviser alle elever, hvis det er muligt.” En anden lærerstuderende svarer: ”At tilgodese at alle elever kan deltage. Der kan gives forskellige opgaver, forskellige forklaringer eller bruges forskellige arbejdsmetoder”. En sidste engelsklærer angiver følgende svar: ”Undervisningsdifferentiering er en metode til at nå alle elever i undervisningen, og det er svært, fordi jeg har 25 elever i klassen og ikke kan undervise på 25 forskellige måder på en gang.”

Samlet set kan jeg konkludere følgende: Svarene i den kvalitative del af spørgeskemaet viser divergerende forståelser af princippet undervisningsdifferentiering i *begge* respondentgrupper. Som eksemplificeret i et af citaterne forstår en respondent begrebet som en metode og forveksler undervisningsdifferentiering med elevdifferentiering indenfor klassefællesskabet.² I øvrigt kan jeg konstatere, at de lærerstuderende, for manges vedkommende, *ikke* har en bedre indsigt qua deres nyligt erhvervede viden fra de pædagogiske fag, idet de ligesom praksisudøverne angiver meget divergerende forståelser. Min hypotese om, at engelsklærerne ville finde det langt sværere at undervisningsdifferentiere i praksis end de studerende, viste sig også at være forkert.

² Ifølge Lund fokuseres der i elevdifferentiering på den enkeltes forudsætninger og behov hvilke undervisningen planlægges og gennemføres ud fra (Lund, 2006, s.266).

I den kvantitative del af spørgeskemaet svarer næsten alle respondenterne, at de finder det svært at undervisningsdifferentiere, jf. figur 1 og 2. En signifikant modsigelse synes at vise sig, da alle adspurgte samtidig angiver, at de mener, det er muligt at undervisningsdifferentiere, jf. figur 3. Man må antage, at alle lærerstuderende og engelsklærere er bekendt med folkeskolelovens paragraf 18, der byder dem at undervisningsdifferentiere. En mulig forklaring på respondenternes modsigende svar kan være, at ingen bryder sig om at angive et svar, hvori det fremgår, at der ikke leves op til lovgivningen. Sidstnævnte er, som det fremgår ovenfor, et personligt ræsonnement, jeg ikke har belæg for. Interessant er det også, at engelsklærerne angiver, at der for 70 procents vedkommende *ikke er eller har været* et særligt fokus på undervisningsdifferentiering på deres skole sammenholdt med de lærerstuderende svar, der for 70 procents vedkommende angiver, at *der er eller har været* et særligt fokus på princippet på deres praktikskole, jf. figur 4 og 5. Eftersom det er de samme skoler, lærere og studerende frekventerer, burde der være mere overensstemmelse i de to respondentgrupperes svar trods det, at der ikke er tale om et solidt datamateriale. For engelsklærernes vedkommende kan det manglende fokus på undervisningsdifferentiering på flertallet af skolerne være en forklaring på de meget divergerende opfattelser af princippet.

Siden indsamlingen af min empiri har jeg erfaret, at sidstnævnte understøttes af Danmarks Evalueringsinstituts rapport om undervisningsdifferentiering i folkeskolen: "(...)lærerne udtrykker usikkerhed eller har så forskellige opfattelser af begrebet at det bør foranledige den enkelte skole til at gå ind i mere systematiske overvejelser over hvad der kendetegner en differentieret undervisning" (EVA, 2004, s.7). Siden den første EVA- rapport har flere politiske tiltag, så som nationale tests, elevplaner og kvalitetsrapporter, haft til formål at koble evalueringsarbejde med undervisningsdifferentiering, men ifølge den nyeste EVA- rapport er lovens krav til lærerne om at differentiere undervisningen hverken blevet udfoldet eller ekspliciteret yderligere siden 2004 (EVA, 2011, s. 8).

På baggrund af min undersøgelse og formuleringen i EVA- rapporterne vurderer jeg, at der er grund til bekymring, når hverken studerende eller praksisudøvere taler ud fra en fælles forståelse af princippet undervisningsdifferentiering. Det manglende fokus på undervisningsdifferentiering på skolerne, som flertallet af lærerne angiver, er for mig at se kritisabelt, når et massivt flertal finder det svært at differentiere i enhedsskolen. Ansvar for undervisningsdifferentiering påhviler ikke blot den enkelte lærer, hvilket understøttes af ordlyden i folkeskolelovens paragraf 18, stk.2: "Det påhviler skolelederen at sikre, at klasselæreren og klassens øvrige lærere planlægger og

tilrettelægger undervisningen, så den rummer udfordringer for alle elever”(Gertz, 2009, s.98). Med lovgivningen og den seneste EVA- rapport er det derfor tankevækkende, at flertallet af skolerne ikke arbejder pædagogisk og didaktisk målrettet med undervisningsdifferentiering som indsatsområde. Divergerende forståelser blandt lærerne må uvægerligt føre til divergerende måder at operationalisere en differentieret undervisning på. Det er der, efter min opfattelse, for så vidt ikke noget i vejen for, men sidstnævnte risikerer, med tanke på elever som Christina, at føre til en undervisning, hvor der ikke bliver differentieret til fordel for den enkelte elevs forudsætninger. Udkommet af min empiriske spørgeskemaundersøgelse gør det for mig at se endnu mere vigtigt at afsøge mulige måder at praktisere undervisningsdifferentiering på, hvorfor min undersøgelse af CL i et undervisningsdifferentieringsperspektiv nu forekommer mig omend endnu mere relevant.

Som indgangsvinkel til min undersøgelse vil jeg i det følgende gøre rede for argumentationen for og imod anvendeligheden af heterogene CL-teams i et undervisningsdifferentieringsperspektiv. Dette leder mig over i en diskussion om anvendelsen af heterogene teams kontra homogene teams. En kort præsentation af de to respondenter, der har medvirket i telefoninterview og interview, vil indgå.

3. 2 Heterogene teams kontra homogene teams

Jeg har valgt at inddrage Spencer Kagan, Jette Stenlev og Helle Kirstine Petersen. Kagan er kun kortvarigt inddraget, idet han ikke eksplicit har skrevet om undervisningsdifferentiering, hvorfor jeg hovedsageligt trækker på hans danske samarbejdspartner Jette Stenlev. Stenlev er lektor i engelsk og forfatter til bogen ”Cooperative Learning – undervisning med samarbejdsstrukturer”. Hun arbejder i dag med efteruddannelse af lærere ved Cooperative Learning DK. Stenlevs udsagn er dels baseret på hendes bog, dels på et telefoninterview foretaget i forbindelse med indsamlingen af mit empiriske materiale. Når jeg inddrager lærer og lærebogsforfatter Helle Kirstine Petersen, er det for at holde hendes kritiske syn på undervisningsdifferentiering i de heterogene CL-teams op imod Kagans og Stenlevs argumenter. Petersen er ansat som lærer i Gentofte, og hun har skrevet to bøger om CL i udskolingen. Desuden har Petersen, som et led i kompetenceudvikling været på Cooperative Learning kursus på Kagans institut i USA. Petersen indgår ligeledes som en del af min empiri, idet nedenstående citater stammer fra et længerevarende filmet interview, foretaget af undertegnede på Hellerup skole.

Kagan vurderer, at det øgede fokus på inklusion³ har medført mere heterogene klasseværelser, og at det er en af de største udfordringer, lærere af i dag står overfor (Kagan, 2009, s.1.12). Under henvisning til en række forskningsforsøg⁴ plæderer Kagan for, at det heterogene elevgrundlag udnyttes positivt i CL ved brugen af heterogene teams: "We use heterogeneous groups in the classroom to equalize educational opportunities, resources, and explanations." Han fortsætter: "(...)cooperative learning does not bring the high achievers down. Quite the opposite. It brings the low achievers up. Cooperative Learning narrows the achievement gap." (Kagan, 2009,s.7.4). Jette Stenlev læner sig op ad Kagan, når hun argumenterer for, at heterogene teams har en vigtig funktion i relation til undervisningsdifferentiering i CL: "Det er indlysende, at de svage elever har glæde af heterogene teams, fordi de fagligt stærkere elever kan hjælpe dem med at arbejde i deres zone for nærmeste udvikling⁵" (Stenlev, 2006, s.25). Stenlev understreger, at der skabes en særlig form for samtidig dialogisk undervisning i CL, hvor strukturerne gør eleverne til hinandens personlige sparringspartnere, således at den enkeltes elev kan engageres på et for ham fagligt relevant niveau og samtidig indgå i et socialt fællesskab (Ibid, 2006). I telefoninterviewet uddyber Stenlev yderligere, da hun bliver spurgt om hvilke fordele og ulemper, der kan være ved undervisningsdifferentiering i et heterogent teamsamarbejde. Om fordele siger hun: "De heterogene teams har positive effekter på alle faglige niveauer, da de gør, at alle elever føler sig værdsat. Spilprincippet *positiv indbyrdes afhængighed*, der er indbygget i strukturerne, får også de fagligt svage elever til at give den en skalle. De andre skal bruge *mig* for at komme videre. Der er faktisk meget psykologi i det her. Hun fortsætter: "Den største ulempe er, at det kræver meget af læreren, og der hvor det ikke lykkes er, når hun ikke bruger CL rigtigt. Nogle lærere synes, det er problematisk og har ikke viljen og lysten. Man kan sige, at det svage led er læreren. Det står og falder med, om hun vil gå hele vejen for at få det til at fungere. Det kræver også, at hun kender sin klasse. Hvis der er *meget* stor faglig spredning i klassen, så skal hun bruge sin viden om eleverne til at sammensætte de heterogene teams på en måde, så der ikke bliver *for* store spring imellem de enkelte elever", ytrer Stenlev, mens hun fastholder at heterogeniteten er essentiel. Således formulerer Stenlev ingen kritik af anvendelsen af CL eller den heterogene teamsammensætning, og hun er ganske markant i sin vurdering, da hun angiver læreren som værende den rammefaktor⁶, der er den direkte årsag til, at undervisningsdifferentiering ikke skulle finde sted. Under henvisning til

³ Med Salamancaerklæringens vedtagelse i 1994 kom der et øget fokus på inklusion af alle børn uanset deres forudsætninger og potentialer.

⁴ Kagan refererer til forskning baseret på et omfattende empirisk materiale (Kagan, 2009, kapitel 3).

⁵ Lev Vygotsky's teori om zonen for nærmeste udvikling.

⁶Jf. den didaktiske relationsmodel

Vygotsky argumenterer Stenlev samtidig for, at teamsamarbejdet styrker den fagligt svage elev, når han i den sociale interaktion med en dygtigere elev rykker ind i sin ZNU. Petersen er enig med Stenlev i, at CL er en god metode til aktivering af de svage elever i undervisningen: ”Det er godt at få de fagligt svage elever på banen. Det synes jeg, CL er helt eminent til. Jeg har ikke set nogen andre systemer eller metoder, der ikke bare skaber, men også fordrer, at de skal tage del i undervisningen. Især inden for sprogfagene, der får man kommunikeret rigtig, rigtig meget. Der kan godt være enkelte, der står lidt af i starten, men der er virkelig mange svage elever, der kaster sig på banen i et totalt uforståeligt dansk/engelsk a la ”De Nattergale” i ”The Julekalender”. Det er simpelthen så godt”, pointerer Petersen. Når det kommer til anvendelsen af de heterogene teams hører begejstringen og enigheden imidlertid op. Petersen har et kritisk syn på dannelsen af heterogene teams, som hun decideret fraråder. I stedet plæderer hun for, at eleverne arbejder sammen i homogene teams for at sikre, at undervisningsdifferentiering kan finde sted: ”Hvis du laver en homogen teamsammensætning, så kan du bedre differentiere ved, at det er forskellige tekster, de læser i de forskellige teams. Jeg anbefaler, at man anvender forskelligt materiale, når man undervisningsdifferentierer. For eksempel ved rollelæsning⁷, der kan du så også lave forskellige roller til de forskellige grupper. Der kan de lave den samme øvelse, men på vidt forskelligt niveau. Det kan du ikke, hvis du kører med den traditionelle Kagan-opdeling med heterogene teams”, udtaler Petersen, inden hun retter en sidste vægtig kritik mod omtalte teamopdeling: ”Ja, han⁸ siger jo, at teams kører bedst i seks uger, og jeg synes, det stinker meget af det der amerikanske skolesystem, hvor man sjovt nok tester børnene hver sjette uge i alle fag på sådan en elektronisk test, hvor de kommer ud i rækkefølge efter hvem, der har fået flest points, og hvem der har fået færrest (...) Jeg har svært ved at se det brugt i det danske skolesystem, fordi jeg ikke synes, jeg kan dele mine elever op og sige ”hun hører til i den gruppe”. Det gør hun måske inden for mundtlig kommunikation, men ikke nødvendigvis inden for grammatik eller inden for skriftlighed (...) Jeg har masser af drenge, som er supergode til at kommunikere, men de har ikke en pind forstand på sætningsbygning overhovedet. De har slet ikke fokus på form, så de skulle i to vidt forskellige grupper”, slutter Petersen.

Sammenfattende kan jeg således konstatere, at både Kagan og Stenlev plæderer for anvendeligheden af heterogene teams som en måde at undervisningsdifferentiere på. Af de to interviews, jeg har foretaget, kan jeg udlede, at både Stenlev og Petersen vægter undervisnings-

⁷ CL-strukturen Rotating-Role-Reading

⁸ Petersen refererer til Spencer Kagan

differentiering højt, og begge kerer de sig om fagligt svage elevers udbytte af undervisningen. Uenigheden opstår omkring teamsammensætning, hvor Stenlev, som angivet, mener, at undervisningsdifferentiering finder sted, såfremt læreren evner at anvende CL rigtigt. Petersen er lodret uenig da hun, på trods af sin begejstring for CL, forholder sig kritisk til den anbefalede teamdannelse og anbefaler, at eleverne arbejder i homogene teams for at sikre, at undervisningsdifferentiering kan finde sted. Petersen bakker sit synspunkt op med argumentet om, at hendes elever har forskellige svage og stærke sider, der umuliggør arbejdet i et fast, heterogent team. På den ene side set kan jeg godt følge Petersen i dette argument. Mange elever i senmoderniteten bruger en stor del af deres fritid på ansigtsløs kommunikation⁹ på internettet. Gennem samtaler og computerspil med engelsksprogede jævnaldrende, træner de dagligt *tale* og *samtale*, som er to af de fem kommunikative færdigheder (Fælles Mål, 2009, s.31). I mine praktikperioder har jeg, ligesom Petersen, oplevet adskillige elever, der havde et stort og varieret ordforråd, men som ikke var tilsvarende i stand til at formulere sig på skrift. Med tanke på disse elever kan placering i et fast heterogent team synes vanskelig, når Fælles Mål fordrer, at der arbejdes således, at: '(...)målet er en undervisning, hvor så mange af eleverne som muligt er aktive med alle fem færdigheder så meget af tiden som muligt' (Ibid, 2009, s.32). Petersens homogene teamsammensætning kan for så vidt godt harmonere med Fælles Mål, hvoraf det fremgår, at der er noget fælles, eleverne skal lære. Målene er fælles, men ikke identiske, hvilket ifølge Kristensen kan fortolkes således, at det fælles rummer mulighed for at blive konkretiseret på forskellige måder. Således er trinmålene undervisningsmål, som gælder for undervisningen af alle elever, mens læringsmålene er *fortolkninger* af trinmålene med gyldighed for enkeltelever eller mindre grupper af elever (Kristensen, 2009). Der er således ikke direkte tale om elevdifferentiering, idet læreren stadigvæk planlægger og gennemfører en undervisning, som er orienteret mod de forskellige elevforudsætninger i klassefællesskabet. Når jeg på den anden side alligevel nærer skepsis over for anvendelsen af homogene teams, skyldes det at, Petersen uvægerligt henleder mine tanker på den delte skoles opdeling af eleverne i grundkursus og udvidet kursus. Her er der bare tale om opdeling i homogene grupper og ikke holddeling som i den delte skole. Eleverne vil således udmærket være klar over, at læreren niveaudeler modsat i de heterogene teams, hvor eleverne ikke er vidende om rangeringen af niveauer. Denne bevidsthed er ikke befordrende for de fagligt svage elevens motivation for at lære, og jeg er overvejende enig med Jens H. Lund, når han talende om undervisningsdifferentiering plæderer for, at det ikke er eleverne, der skal rykkes rundt på eller

⁹ Stefan Hermann refererer til Giddens' udpinding af modernitetens tre grundlæggende dynamikker; her "adskillelsen af tid og rum" med fravær af situationer med ansigt-til-ansigt-interaktion (Herman, 2003, s. 94).

”justeres” på, men derimod undervisningens mange forskellige facetter, der skal ”drejes” på, *så det lærende fællesskab kan rumme alle eleverne og drage nytte af deres forskelligheder* (Lund, m.fl., 2006, s.267 min kursivering). Dette fører mig over i endnu en vægtig grund til, at jeg er kritisk over for de homogene teams, og her er jeg helt på linje med Stenlev. Ved lærerens forsøg på at udligne eller eliminere elevforudsætningerne sætter hun den gevinst over styr, som man opnår ved, at elever med forskelligt fagligt niveau hjælper hinanden ind i den nærmeste udviklingszone. Ifølge Vygotsky har elever brug for hinanden for at lære, og sproget har en særlig funktion som det vigtigste led mellem mennesket og dets omverden. Det er stadig socialkonstruktivisme, hvis to elever med det samme faglige niveau sidder sammen og famler sig frem til en løsning, men kun en elev, som *kan mere*, kan, ifølge Vygotsky, fungere som medierende¹⁰ hjælper for en fagligt svagere elev (Imsen, 2005). Endelig ser jeg også en udstrakt brug af homogene teams som værende potentielt socialt skævvridende, idet fagligt svage elever, som Christina, kan være i fare for at blive udskilt tidligt i skoleforløbet. Min bekymring støttes af den tyske didaktiker Wolfgang Klafki: ”Elevernes forskellige forudsætninger og læringsmuligheder er i betydeligt omfang socialiseringsbetingede og dermed betinget af sociale lag eller klasser. En konsekvent homogenisering resulterer derfor i en tidlig og rigoristisk adskillelse af børn fra forskellige sociale lag, og dermed også i en forskelligartet behandling indenfor skolen” (Klafki, 2001, s.202).

Efter at have redegjort for og diskuteret Stenlevs og Petersens argumenter for og imod de heterogene teams vil jeg nu, som led i besvarelsen af min problemformulering, inddrage en observation af en ottende klasse. Inden jeg gør det, vil jeg i et selvstændigt afsnit redegøre for mine overvejelser i relation til observation og undersøgelsesmetode.

4. Overvejelser i relation til observation og undersøgelsesmetode

Trods det, at jeg havde en etableret kontakt til Petersen, fravalgte jeg af flere årsager bevidst at observere hendes klasse. For det første benytter Petersen ikke de heterogene teams som organisationsform i sin daglige undervisning. Jeg ville således ikke kunne få et reelt billede af, hvordan eleverne samarbejder i et sådant team, når det er fremmed for dem. For det andet kunne Petersens indstilling til de heterogene teams muligvis influere på elevernes måde at agere på i undervisningssituationen. For det tredje oplyste Petersen mig om, at Hellerup skoles elever er børn af ressourcestærke forældre med høje indkomster og lange, videregående uddannelser fra den

¹⁰ Mediering kan hos Vygotsky bestå af sproglig kommunikation (Drotner, 2006, s.4).

rigeste del af Danmark. Med tanke på Christina og hendes skolefremmede habitus fandt jeg således, at jeg ville fjerne mig *for* langt fra den motiverende praksisoplevelse, som er afsættet for min opgave. Når jeg ligeledes fravalgte at observere den ottendeklasse, jeg underviste i min fjerdeårspraktik via CL, skyldes det, at jeg udelukkende ønskede at være observatør, således at min tilstedeværelse havde så lidt indvirkning på undersøgelsessituationen som muligt.

Det faktum, at jeg i undersøgelsessituationen ønskede at gøre mig så lidt bemærket som muligt besværliggjordes i nogen grad af mit valg af hjælpemiddel under observationen. Jeg havde på forhånd besluttet mig for at filme med et håndholdt videokamera, idet jeg mente, at meget ville gå tabt, hvis jeg udelukkende valgte at skrive feltnotater. Årsagen til, at jeg også fravalgte at benytte båndoptager er, at observationen af interaktionen mellem lærer og elever og mellem elever og elever ikke ville kunne ”fastholdes” ved brug af lydmodalitet alene. Således bevidst om at et videokamera *muligvis* kunne få indvirkning på mine informanter valgte jeg, på trods af de overvejede ulemper, alligevel at benytte videooptagelse som dataindsamlingsmetode.

På baggrund af førstnævnte overvejelser valgte jeg at etablere kontakt til en større midtsjællandsk skole med blandet elevgrundlag. Mit eneste forudgående kendskab var, at lærerne var vant til at arbejde med CL i engelskundervisningen i udskolingen. Dette havde jeg fået oplyst af Petersen. Efter telefonisk kontakt kom en aftale med en kvindelig engelsklærer, M, i stand. Den undervisningssekvens, jeg har valgt at fokusere på, indeholder et uddrag af syv minutters klasseundervisning og et heterogent CL teamsamarbejde med strukturen Fan N’Pick.¹¹ Jeg vil nu overgå til observationen.

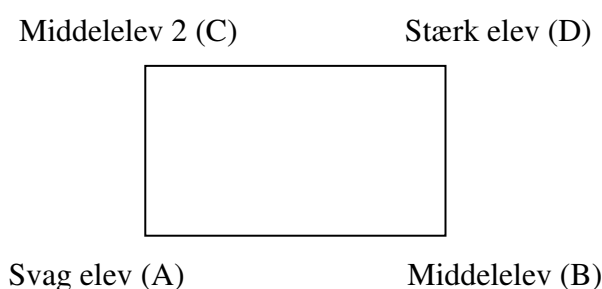
4.1 Observation

Da jeg ankommer til skolen mødes jeg med M, der kort orienterer mig på vej hen til klassen. Skolen er tresporet, har et elevtal på knap sekshundrede, og i denne ottende klasse er der elleve piger og elleve drenge. M fortæller, at eleverne er vant til både CL-strukturer og til arbejdet i heterogene teams. Selv har hun taget et kursus i CL. I dag skal der arbejdes med CL ud fra kapitlet ”Teenage life” fra Helle Kirstine Petersens undervisningsmateriale ”Vocabulary and Communication”. Målet med dagens undervisning er, at eleverne arbejder med mundtlighed med fokus på de kommunikative færdigheder tale, samtale og læsning.¹² Elever og forældre er på forhånd informeret

¹¹ ”Vælg fra viften”

¹² De omtalte kommunikative færdigheder udgør tre af de fem kommunikative færdigheder i Fælles Mål. Tale og samtale er produktive færdigheder og læsning er en receptiv færdighed (Fælles Mål Engelsk, faghæfte 2, side 31) Mit fokus er tale og samtale (mundtlighed).

om mit besøg og har givet tilladelse til, at jeg må filme observationen. M giver mig en seddel, hvoraf elevernes navne og faglige niveauer i de heterogene teams fremgår. Da vi træder ind i klassen, præsenterer læreren mig ved navn og beder mig sige et par ord til eleverne, som sidder ved tomandsborde. Jeg fortæller klassen, at jeg er lærerstuderende og skal skrive en stor opgave om CL, og at det er derfor, jeg er kommet. M beder om, at bordene sammensættes til gruppeborde, og det gør eleverne. Alt imens inddeler læreren eleverne i heterogene teams ud fra sine medbragte noter. På væggen hænger der otte store opslag med CL-strukturer. Jeg beslutter mig for et team, jeg vil filme, hvorefter jeg placerer mig i det fjerneste hjørne af klassen og starter kameraet. Eleverne er således placeres i det heterogene team:



M starter timen med klasseundervisning: Hun siger til eleverne, at der i dag skal arbejdes med teenage life. Hun skriver ordene ” Teenage life” i en cirkel på smartboardet og beder eleverne om forslag til ord og sætninger til en mind map. Elev C har ikke hånden oppe, da hun bliver spurgt. Hun svarer:”Parents. Sometimes they ignore me”. M skriver “parents” på boardet og siger:”Not ignore, annoy. Sometimes they annoy you. Why do they annoy you?” Der går to sekunder. M siger: “Anyone else who would add anything to the parent part? E?” Eleven E svarer:”Parents don’t always understand that we are growing up”. Der går et sekund, hvorefter M svarer:”Yes, you would like to get some more responsibility.” Elev A ser ned på sit bord. Andre elever bliver spurgt om forslag til mind mappen, heriblandt elev D, der svarer efter et sekund: ”Clothes is also important. And boys are important to us girls too.” M svarer efter et sekund:” Why are clothes important when you are a teenager?” Elev D svarer efter et sekund:” It is important to me because I care about my looks.“I de syv minutter klassesamtalen fortsætter, er lærerens taletid 4:33 og elevernes 2:27 minutter. Elev A ser på kameraet. M uddeler nu teksten ”Dear Jed” og siger henvendt til eleverne: ”The next thing I would like you to do is to read with your shoulder partner and you’re to read about two young people, a boy and a girl. They have written something about teenage life. Then I’ll give you some questions to answer.” Eleverne i teamet danner par (A og B, C og D) og skiftes til at læse. Elev A ser op på kameraet to gange, imens elev B læser. De skifter, og elev A læser højt. Elev

A spørger på dansk elev B om betydningen af ordet "curfew". M siger: "Here are the questions. When you are done reading you do like this." M breder spørgsmålene ud som en vifte og siger: "Then the person next to you picks a question and reads it aloud to the next student who answers. The tallest guy starts and passes it to the next person clockwise." A læser videre. Da teksten er læst, snakker alle fire elever på dansk om gårdagens skolefest i knap tre minutter, hvorefter elev D samler kortene op fra bordets midte og giver dem til elev A. Elev A holder kortene op. Elev C vælger et og læser: "Do you think teenagers should have the right to vote?" Elev D svarer: "No, I don't think so. I think that many teenagers don't really care about ruling the country and I think that they would just ask their parents who they should vote for". Elev D holder kortene op for elev B, der læser spørgsmålet op for elev A: "Do you ever fight with your parents? If so, over what?" A svarer: "øøøhhh...jah..". Der går fire sekunder: "it is...meget...my mother and me..." Der går to sekunder: "...what time home...aften..." Der går et sekund: "and...øøøhh...clothes...fights...beskidt... clothes." Elev D: "Dirty clothes?" A: "Yes...and fights... dirty clothes". Elev D: "Do you fight over the laundry?" Elev A: "Yes, we fight over the laundry". Elev D: "My brother and my mother also fight over the laundry all the time." Elev A trækker et kort og læser: "Do you think teenagers should decide what their own room looks like?" Elev C svarer: "Mmm..In a way, yes...but I am not sure whether a normal teenager can see when the room is to be cleaned." Elev C trækker et kort og læser: "What time should 13-year olds be home at night, and why?" D svarer: "That depends on the teenager. How he or she is. If the parents trust the teenager I think she can come home at midnight or later in the weekend." D trækker et kort og læser: "How much should students decide in school and why?" B svarer: "Nothing. I think that their parents should decide and the teacher too". B trækker et kort og spørger A: "Do you think teenagers should be able to get a drivers license when they are 16?" A: "Nej, det synes jeg ikke..øhhh..because..fordi..de ikke er gamle nok": Elev C siger: "Det er altså engelsk, du skal snakke". Elev A : "Nå ja,... jo... because it is...øhhh...to young....it is okay to 18." Læreren, M, der står ved smartboardet, siger nu til henvendt til hele klassen: Only one group knew all these three words. Hun peger på tre ord, hun har skrevet på tavlen *pestering*, *curfew* og *consent*. Please look them up in the dictionaries." Elev D henter en ordbog og begynder at slå op. Eleverne kommer ikke siden tilbage til de sidste spørgsmål, idet læreren herefter stiller en række forståelsesspørgsmål til den læste tekst. Den valgte undervisningssekvens slutter her.

4.2 Analyse af observation

M har fortalt, at eleverne er vant til at arbejde i heterogene teams, men ved timens start erfarer jeg, at eleverne sidder parvis ved tomandsborde med ansigterne vendt mod tavlen. Da bordene omrokeres, står det således klart, at eleverne samarbejder for første gang i dette team. De anbefalede teambuildingsaktiviteter og selve strukturerne, som har til formål at styrke teammedlemmernes sociale færdigheder har således ikke fundet sted. I de syv minutter klasesamtalen varer, viser det sig, at M har 65 procent af taletiden, de adspurgte elever har 35 procent, og elev A har 0 procents taletid.¹³ Vi ved fra sprogforskere, at elever skal udsættes for målsproget. Eleverne skal *høre* det engelske sprog for at tilegne sig det. Ifølge Stephen Krashens Inputshypotese vil den fagligt svage elev A's sprogtilegnelse, udviklingen af hans intersprog, mere eller mindre ske af sig selv, hvis blot han hører målsproget i en udgave, han kan forstå. Således bliver inputtet ikke omsat til læring (intake) for elev A, *medmindre* lærerens sproglige niveau har den optimale sværhedsgrad på $i+1$ (Bjerre, m.fl., 2007, s.50). Elev A sidder tavst og passivt i klasseundervisningen, og han er heller ikke iblandt dem, der bliver spurgt, selv om de ikke har hånden oppe. Hvor meget forståeligt input A modtager i klasesamtalen, kan jeg kun gisne om, men følger vi Krashens tankegang, lærer han ikke meget, hvis lærerens sprog er for komplekst og for langt fra hans aktuelle intersprog. Et andet forhold gør sig gældende: De fagligt stærke elever har størst chance for hurtigt at respondere, hvilket fremgår tydeligt af elev D's interaktion med læreren. Elev D formår at svare M inden for et sekund, hvilket ikke lykkes for elev C, hvorefter læreren straks retter spørgsmålet mod hele klassen. Klasesamtalen lægger med sin kompetitive struktur således ikke op til lige deltagelse for alle elever. Under henvisning til Egelund har jeg tidligere nævnt, at *tid* er et af de forhold, læreren skal indtænke, når der skal praktiseres undervisningsdifferentiering. Dette understøttes yderligere af Richard I Arends, der pointerer vigtigheden af *ventetid* i klasesamtaler. Ventetid er den pause mellem lærerens spørgsmål og elevens svar og mellem elevsvaret og lærerens respons (Arends, 2009, s.425). I denne klasesamtale har den adspurgte elev i fire ud af fem tilfælde blot et sekund at respondere i, hvilket er alt andet end befordrende for elev A's muligheder for at nå at producere output. Vi ved fra Michael Long, der har elaboreret på Krashens Inputshypotese, at vel er et forståeligt input vigtigt for elev A's sprogtilegnelse, men det alene kan ikke føre til hans sprogtilegnelse. Long påpeger, at *sproglig forhandling* er af *afgørende* betydning for A's sprogtilegnelse. Elev A skal have lejlighed til at vise sin samtalepartner, at han ikke forstår, hvad der bliver sagt. På den måde kan A's partner tilpasse sit

¹³ Lange talesekvenser med M og dele af elev-lærersamtalen er udeladt af pladshensyn.

sprog og gøre dette mere forståeligt for ham (Bjerre, m.fl., 2007, s.51). I klassesamtalen forekommer der *ingen* sproglig forhandling mellem elev A og læreren, eftersom førstnævnte ikke markerer, ikke bliver spurgt og heller ikke har lejlighed til at vise læreren, at denne skal adaptere sit sproglige output til hans niveau. I klassesamtalen forsømmer M også at indgå i sproglige forhandlinger med de øvrige elever. Pauline Gibbons problematiserer, hvad hun kalder det dominerende tredelte interaktionsmønster, som foregår i dette klasseværelse. Først stiller M et spørgsmål, så giver den adspurgte elev et kort svar, og siden responderer M ved at evaluere på svaret. Om denne form for klassesamtale ytrer Gibbons: ” (...)it’s easy to see that what they *don’t* fulfill is the need for students to produce comprehensible output”(Gibbons, 2002, s.17). At outputtet skal tillægges stor vigtighed, er sprogforskeren Merrild Swain enig med Gibbons i. Med Swain bliver elev A’s opmærksomhed på sine målsprogsafvigelse af afgørende betydning for hans sprogtilegnelse. Hun mener, at outputtet har en vigtig funktion for ham, fordi det er her, han skal blive opmærksom på sine fejl. Det er ikke sikkert, at han automatisk lærer sprog, når han kommunikerer på engelsk, men den sproglige produktion *kan* føre til sprogtilegnelse, hvis han bliver presset til at udtrykke noget, der ligger over hans sproglige niveau (Bjerre, m.fl., 2007, s.53). Heller ikke det sker, eftersom elev A sidder passiv og tavs under hele klassesamtalen. I det efterfølgende vil jeg analysere det heterogene teamarbejde og se, hvad udkommet af dette bliver for elev A.

Det første, jeg bemærker, er, at læreren i sin præsentation af CL-strukturen ”Fan N’Pick” udelader trin fire, i hvilken den fjerde teamdeltager har til opgave at give feedback i form af hjælp, tilføjelser, ros og anerkendelse. Der er således kun tre trin, der går på skift, hvilket skaber en uensartet turtagning blandt teammedlemmerne, ligesom den sproglige stilladsering¹⁴, der er indtænkt i trin fire, på forhånd udelades. I og med at M udelader dette trin går også den *i strukturen medtænkte* indbyrdes anerkendelse af hinanden i læreprocessen tabt. Med Axel Honneths teori om anerkendelse og krænkelse bliver anerkendelse særlig vigtig for de fagligt svage elever. Honneth går kritisk-normativt til værks, når han taler om tre sfærer med hver sin anerkendelsesform: *familiesfæren, den retslige sfære og den solidariske sfære*. (Nørgaard, 2005, s.64). I sidstnævnte sfære møder vi social solidaritet, og der er tale om en anerkendelsesform, som er af både emotionel og kognitiv art, hvis vi her anerkendes som værdifulde individer. Med denne form for anerkendelse udvikler vi selvværdsættelse (Ibid, 2005). Det er *kun* på grund af elev D’s indsats, at den fagligt svage elev A alligevel opnår en vis anerkendelse i teamsamarbejdet.

¹⁴ Stilladseringsbegrebet stammer fra Vygotsky men er i dag et selvstændigt begreb, der går igen hos fx Jeromy Bruner.

Elev D er den første, der svarer på et spørgsmål, hvorefter Elev B trækker og stiller elev A et spørgsmål, som denne bruger syv sekunders *ventetid* på undervejs, da han angiver sit svar. Han har således brug for langt mere tid end den, de adspurgte elever i klassesamtalen havde til deres rådighed, jf. Egelund og Arends. Med Krashens Inputhypotese kommer elev A tættere på et, for ham, forståeligt input ($i+1$), idet hans klassekammeraters, især middelelevernes, intersprog er tættere på hans eget, end M 's er (Bjerre, m.fl., 2007, s. 50). Med Long kan vi konstatere, at en *sproglig forhandling* mellem elev A og elev D finder sted, da de samtaler om vasketøj, jf. Long. Som den mere vidende sprogbruger prøver elev D således at hjælpe elev A til at udtrykke det, han gerne vil. Med Swain kan vi se, at elev A, gennem sit output, tester sit bud på en sproglig form, da han siger: "(...)fights dirty clothes". Han bliver opmærksom på sin målsprogsafvigelse, da elev D spørger: "Do you *fight over the laundry*?", hvortil han svarer: "Yes, we *fight over the laundry*." Elev D tilpasser på denne måde sit sprog til elev A's i den sproglige forhandling, lige som elev A bliver presset til at udtrykke noget, der ligger over hans sproglige niveau (Ibid, 2007, s.53). Igen tester elev A, via sit output, sit bud på en sproglig form, men idet læreren afbryder med sin instruks, får han denne gang ikke lejlighed til en sproglig forhandling, ligesom han heller ikke får mulighed for at blive opmærksom på sine målsprogsafvigelser.

Den tyske professor Hilbert Meyer har formuleret ti tegn på god undervisning, der fører til god læring for eleven, og som er "empirisk udforskede former af undervisningen, som bidrager til varigt høje kognitive, affektive og/eller sociale læringsresultater"(Kristensen, 2009, s. 103). De ti tegn er således baseret på Meyers gennemgang af forskning, og han forholder sig også til, hvad der kan forhindre, at den gode læring finder sted. At læreren forstyrrer undervisningen med afbrydelser, som den netop nævnte, er, ifølge Meyer, en af disse faktorer(Meyer, 2005, s.29). I den observerede undervisningssekvens afbryder læreren to gange. Første gang under læsningen, hvor elev A spørger elev B om betydningen af ordet *curfew*. Her var der en oplagt mulighed for, at eleverne kunne forhandle mening om ordets betydning, hvilket ikke sker på grund af afbrydelsen. Anden gang er det netop nævnte eksempel i teamsamarbejdet. Her afbryder M elev A's output, da hun beder eleverne om at slå tre ord op i ordbøger. Således kan M 's gentagne afbrydelser være årsag til, at god læring ikke finder sted for elev A. Vigtigheden af, at elever forstår sammenhængen mellem mål-, indholds- og metodevalg, er også noget, som Meyer betoner, idet det første af de ti tegn er *Klar strukturering af undervisningen*. Denne strukturering opstår ved, at eleverne overvejende forstår, hvad der er på dagsordenen og hvorfor (Ibid, 2005, s. 27). Følger vi Meyer, skal eleverne i denne ottende klasse altså have indblik i M 's didaktiske overvejelser for, at undervisningen kan føre til

god læring for flest mulig af dem. Meyer underbygger dette under henvisning til empirisk forskning foretaget af Broby: ”En klart struktureret undervisning gør det især for de fagligt svagere elever lettere at fastholde en høj grad af opmærksomhed” (Ibid, 2005, s.31). En sådan strukturering af undervisningen sker ikke i denne observation, idet eleverne udelukkende får at vide, at målet for dagens undervisning er at arbejde med ”Teenage life”, lige som præsentationen af strukturen er mangelfuld.

M har, som tidligere nævnt, fortalt *mig*, at målet med dagens undervisning er, at eleverne arbejder med mundtlighed og tre af de kommunikative færdigheder. Dette mål, om end ikke konkretiseret, harmonerer med Fælles Mål, der har et kommunikativt sprogsyn: ”det altovervejende hovedformål med engelskundervisningen er, at eleverne skal blive gode til at kommunikere på engelsk” og ”at det i folkeskolen er vigtigt, at *alle* elever får trænet alle færdigheder som grundlag for deres sprogudvikling” (Fælles Mål, 2009, s.31, min kursivering).

Samlet set kan jeg konstatere, at læreren *ikke* tilpasser sit sprog specielt til elev A i klassesamtalen, idet denne slet ikke bliver spurgt. Han får ikke arbejdet med sin mundtlighed, sit output, og han får dermed ikke udviklet sine kommunikative færdigheder *tale* og *samtale*, og således leves der ikke op til Fælles Mål. Idet klassesamtalen ikke var differentieret med tanke på A’s elevforudsætninger, kan det ligeledes konstateres, at der heller ikke leves op til folkeskolelovens § 18. Med Krashen kan man håbe på, at elev A har hørt *noget* forståeligt input, som har ført til sprogtilegnelse, men med Longs og Swains tilgange til sprogtilegnelse synes denne forhåbning urealistisk. Således må jeg konstatere, at elev A ikke har haft meget, om noget, fagligt udbytte af klassesamtalen. I det heterogene teamarbejde forholder det sig anderledes. Trods det, at M ”glemmer” det fjerde trin, indgår elev A i en sproglig forhandling med elev D, der samtidig ”tager ham ved hånden” og hjælper ham ind i hans zone for nærmeste udvikling, jf. Vygotsky. Med Stenlevs ord bliver elev A altså ”engageret på et for ham fagligt relevant niveau”, altså leves der op til folkeskolelovens § 18 (Stenlev, 2006, s.75). Ikke kun elev As, men også de andre elevers taletid, deres output, er mangedoblet i sammenligning med klassesamtalen, idet de *næsten* formår at opretholde SPIL-princippet *Lige deltagelse*. Qua deres arbejde i strukturen får eleverne arbejdet med deres kommunikative færdigheder *tale* og *samtale*, jf. Fælles Mål. Efter endt analyse vil jeg nu rette en kritik mod den anvendte undersøgelsesmetode.

Mit valg af hjælpemiddel, videokameraet, *viste sig* at have indvirkning på især elev A, trods det at jeg havde placeret mig så langt fra teamet som muligt, da jeg filmede. Elev A ser op på kameraet

flere gange, især i starten af optagelsen, og det faktum, at de tre øvrige teammedlemmer ikke gør det, kan ikke entydigt fortolkes som, at deres adfærd ikke er påvirket af optagelsen. Når jeg alligevel vælger at tillægge min undersøgelse validitet, er det fordi, eleverne efter et stykke tid ”glemmer” min og kameraets tilstedeværelse, idet de begynder at samtale indbyrdes om gårsdagens skolefest. Skulle jeg foretage observationen på ny, ville jeg vælge at filme klassen flere gange i håb om, at eleverne ville være mere uberørte, når den endelige observation skulle foretages.

Efter denne undersøgelse vælger jeg at inddrage min anden og sidste spørgeskemaundersøgelse omhandlende elevers sprogtilegnelse i såvel klasseundervisning som i heterogent CL-teamarbejde. Således spørges der til elevers mundtlighed *før* og *efter* syv ugers undervisning i CL-teams. Respondenterne er elever i den ottendeklasse, jeg underviste i engelsk i min fjerdeårspraktik.

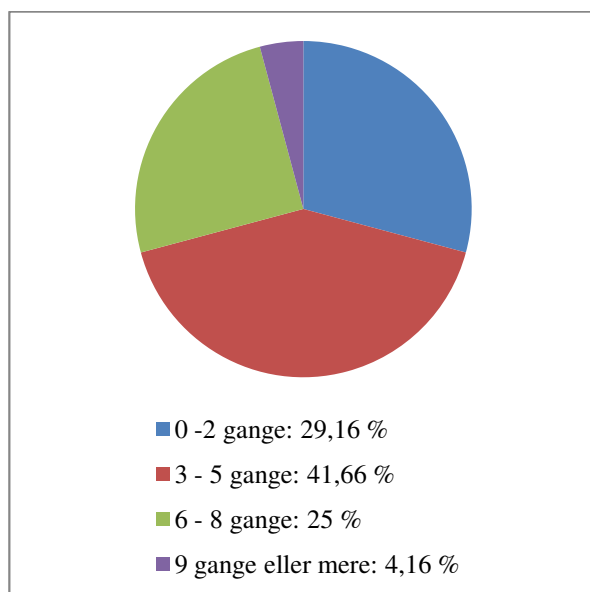
5. Elevers sprogtilegnelse

Spørgeskemaundersøgelsen er, også for dennes vedkommende, lavet som en måling på en begrænset gruppe, idet den omfatter 24 elever i en ottendeklasse på en folkeskole i Næstved. Skemaet er udformet sådan, at det samme skema udleveredes til eleverne før og efter syv ugers undervisning i heterogene CL-teams. Således blev skemaet besvaret af eleverne i den første engelsktime i praktikken. Dette skema vil der blive refereret til som *førskema*. Anden gang, det blev udleveret, var i sidste engelsktime efter syv ugers undervisning. Sidstnævnte vil der blive refereret til som *efterskema*. Skemaet indeholder såvel kvantitative som kvalitative spørgsmål. Skemaerne besvaredes af 24 elever første gang og 22 elever anden gang. Spørgeskemaerne besvaredes anonymt, idet jeg ønskede så ærlige og umiddelbare svar fra eleverne som muligt.

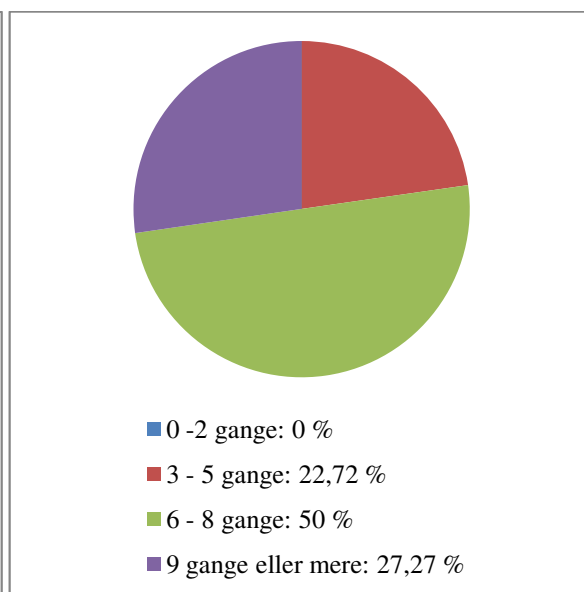
Først bliver eleverne, via et kvantitativt spørgsmål, spurgt, hvordan de er vant til at arbejde i engelsk. Her har de mulighed for at krydse af ved en eller flere af følgende kategorier: *klasseundervisning*, *pararbejde*, *gruppearbejde*, *Cooperative Learning* og *andet*. Her angiver eleverne i *førskemaet*, for 84 procents vedkommende, at de er vant til klasseundervisning og gruppearbejde. De sidste seks procent angiver for fem procents vedkommende klasseundervisning og for en procent vedkommende gruppearbejde, hvoraf jeg slutter, at eleverne er vant til disse to arbejdsformer. Eleverne bliver spurgt, om de har arbejdet med CL, hvilket de for 100 procents vedkommende angiver, at de ikke har. Sidstnævnte er forklaringen på, at de i *førskemaet* ikke har besvaret den sidste del omhandlende CL. I *efterskemaet* svarer eleverne ligeledes for 100 procent vedkommende, at de er vant til at arbejde med CL i engelskundervisningen.

Eleverne bliver hernæst, via endnu et kvantitativt spørgsmål, spurgt, hvor ofte de siger noget i en engelsktime. Her kan de vælge at krydse af i en af fire kategorier: 0-2 gange, 3-5 gange, 6-8 gange eller 9 gange eller mere. Eleverne angiver, som illustreret i nedenstående cirkeldiagrammer, følgende svar i henholdsvis førskema og efterskema (figur A og B):

Før undervisning med CL – figur A

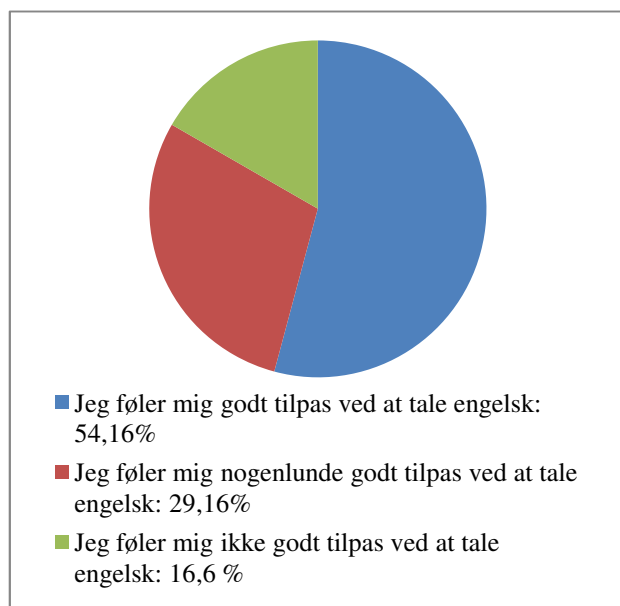


Efter undervisning med CL- figur B

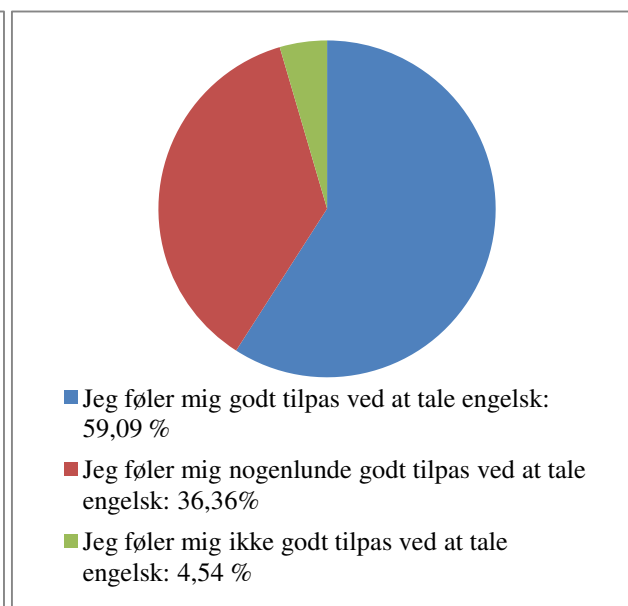


Således svarer eleverne i *førskemaet*, for godt 29 procent vedkommende, at de producerer output 0-2 gange, hvilket svar *ingen* angiver i *efterskemaet*. Der ses en tydelig progression i, hvor ofte eleverne siger noget fra *førskema* til *efterskema*, hvilket er signifikant for samtlige kategorier. Jeg kan således konstatere, at eleverne producerer langt mere output i det strukturerede arbejde i de heterogene teams, end de gør i klasseundervisning og gruppearbejde. Dette, vurderer jeg, skyldes SPIL- princippet ”samtidig interaktion”, som automatisk går igen i alle CL-strukturerne (Stenlev, 2006, s.20). Herefter bliver eleverne spurgt, hvordan de har det med at sige noget på engelsk. Eleverne kan vælge at angive et af følgende svar: Jeg føler mig *godt* tilpas ved at tale engelsk, Jeg føler mig *nogenlunde* godt tilpas ved at tale engelsk, Jeg føler mig *ikke* godt tilpas ved at tale engelsk. I henholdsvis før og efterskema svarer eleverne som angivet i diagrammerne, jf. figur C og D:

Før CL – figur C (førskema)



Efter CL- figur D (efterskema)



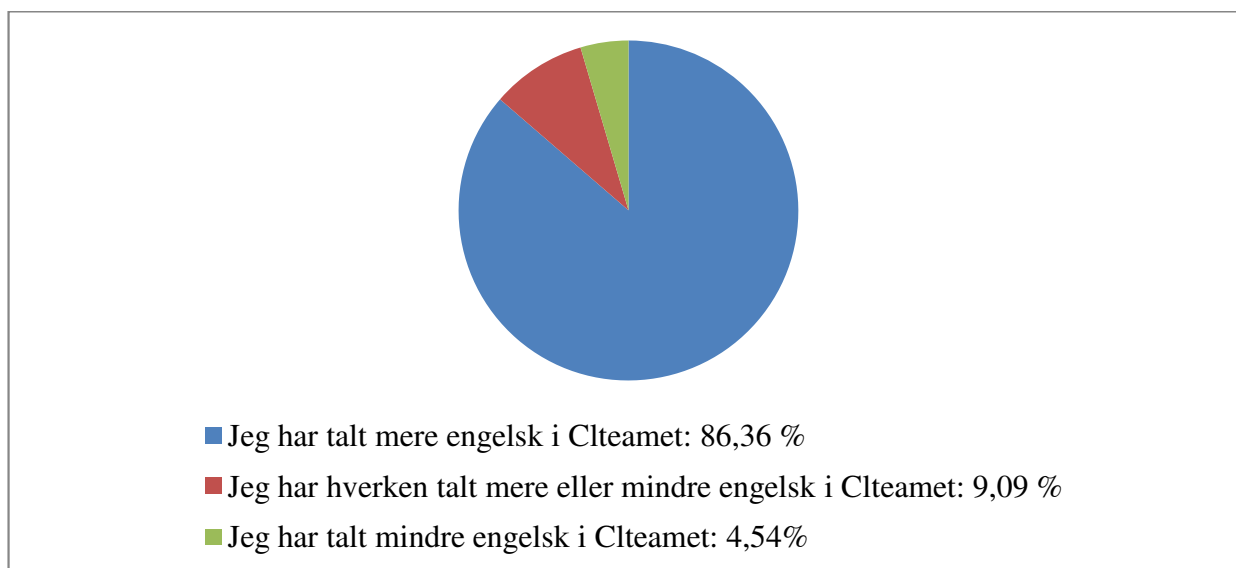
Til dette spørgsmål har eleverne desuden mulighed for at komme med et uddybende kvalitativt svar, hvilket 37,5 procent vælger at gøre. Dette eksemplificeres i det følgende, hvor en elev, der har valgt kategorien ”Jeg føler mig *ikke* godt tilpas ved at tale engelsk” som sit svar i *førskemaet* angiver: ”Jeg bliver nervøs for at udtale ordene forkert, når hele klassen hører det.” En anden elev vælger kategorien ”Jeg føler mig *nogenlunde* godt tilpas ved at tale engelsk” og kommenterer således i *førskemaet*: ”Jeg kan sagtens forstå og se film på engelsk, men jeg skal øve mig på at tale. Det er jeg ikke så god til.” En tredje og sidste elev, der i *førskemaet* har valgt kategorien ”Jeg føler mig *godt* tilpas ved at tale engelsk” vælger at angive sit svar på engelsk: ”I feel GREAT talking English in class and I also do it a lot at home because my mother is an interpreter.” I *efterskemaet* svarer en elev til kategorien ”Jeg føler mig *ikke* godt tilpas ved at tale engelsk”: ”Jeg bliver meget nervøs, når jeg skal snakke foran hele klassen, men i teamet har jeg det fint. Tror det handler om, hvem jeg føler mig tryk ved.” En anden elev vælger kategorien ”Jeg føler mig *nogenlunde* godt tilpas ved at tale engelsk” og kommenterer i *efterskemaet*: ”Fordi jeg synes, jeg er blevet bedre til det.” En tredje og sidste elev angiver dette svar i kategorien ”Jeg føler mig *godt* tilpas ved at tale engelsk”: ”Jeg taler tit engelsk med folk, jeg spiller med over internettet, så det er ret naturligt for mig at sige noget i skolen også.”

Ud fra de eksemplificerede citater kan jeg konstatere, at de elever, der er vant til at bruge målsproget uden for skolen, føler sig langt bedre tilpas ved at tale engelsk end de, der ikke er, jf. svarene i både før- og efterskema. En elev, der er vant til input via eksempelvis film angiver, at han

sagtens kan forstå målsproget, men at han ikke i samme grad evner at producere output. Sidstnævnte, vurderer jeg, skyldes, at eleverne, som angivet, mestendels er vant til klasseundervisning og gruppearbejde: I klasseundervisningen er der begrænset taletid for den enkelte, og i gruppearbejde kan en ulige ansvarsfordeling blandt eleverne medføre et begrænset output for den enkelte. Gruppen af elever, der føler sig godt tilpas ved at tale engelsk, og gruppen af elever, der føler sig nogenlunde godt tilpas stiger, ligesom der er et fald i antallet af elever, der ikke føler sig godt tilpas ved at tale engelsk efter de syv ugers undervisning. Jeg konstaterer således, at eleverne har det *bedre* med at tale sammen i mindre enheder, som teamet, frem for samtale i større fora, som klassen. Min opfattelse bestyrkes desuden af to af de eksemplificerede elevsvar: ”Jeg bliver meget nervøs, når jeg skal snakke foran hele klassen, men i teamet har jeg det fint. Tror det handler om, hvem jeg føler mig tryk ved” og ”Jeg bliver nervøs for at udtale ordene forkert, når hele klassen hører det.”

I *efterskemaet* svarer eleverne på følgende spørgsmål, hvoraf der fremgår tre valgmuligheder: ”Synes du: a) Jeg har talt mere engelsk i CL-teamet b) Jeg har hverken talt mere eller mindre engelsk i CL-teamet, end jeg plejer i engelskundervisningen c) Jeg har talt mindre engelsk i CL-teamet. For overskuelighedens skyld angives elevsvarerne i procent i nedenstående cirkeldiagram(figur E). Eleverne bliver her bedt om at komme med et uddybende kvalitativt svar, hvilket 62,5 procent vælger at gøre.

Figur E



Omtalte svar eksemplificeres i en række på hinanden følgende citater: ”Det er godt fordi man i teamet på en måde bliver tvunget til at tale mere engelsk.” ”Jeg synes det er en vildt fed måde at arbejde på. På den måde bliver vi mere trygge ved hinanden og tør sige mere.” ”Det var sjovt og nemmere at sige noget og gøre det fordi jeg har lyst.” ”Det har været super sejt at prøve noget nyt. Det giver en et nyt syn på måden at snakke engelsk, og det synes jeg har været skønt.” ”Jeg synes det er meget sjovere undervisning men ind imellem får vi fjollet og talt dansk (inklusiv mig selv) i stedet for”. ”Når vi arbejder i de der strukturer får vi ligesom en rigtig engelsk samtale i gang.” ”Man skal snakke en masse om ting, som vi ikke er vant til. Vi har mere arbejdet i klassen førhen”. Der forekommer ingen kvalitative svar fra de 13, 63 procent, der svarer, at de *talte mindre* eller *hverken mere eller mindre engelsk* i CL- teamet.

En elev svarer, som angivet, at ”man i strukturerne ligesom får en rigtig samtale i gang”, hvilket må anses for at være positivt med tanke på Fælles Mål: ”Målet med arbejdet med elevernes samtalefærdigheder er, at de kan klare sig i forskellige autentiske samtalsituationer på engelsk (Fælles Mål, 2009, s.33). Ud af citaterne leder jeg, at et overvejende flertal af eleverne er begejstrede og motiverede for den afvekslende arbejdsform i de heterogene CL-teams. At eleverne også føler sig forpligtede på hinanden i teamet, *positiv indbyrdes afhængighed*, understreges af den elev, der ovenfor angiver, at: ”Det er godt fordi man i teamet på en måde bliver tvunget til at tale mere engelsk.”

Slutteligt vil jeg rette en kritik af spørgeskemaundersøgelsen, idet jeg ikke her, analogt med min første undersøgelse, foretog en pilottest. Derved fik jeg ikke lejlighed til at omformulere evt. uklare spørgsmål, hvilket kan være medvirkende årsag til, at nogle elever ikke er fremkommet med uddybende, kvalitative svar, som de bliver bedt om. Dette kan muligvis være årsagen til, at 13, 63 procent af eleverne ikke uddyber deres svar i de to kategorier, hhv.: ”Jeg har hverken talt mere eller mindre engelsk i CL-teamet, end jeg plejer i engelskundervisningen” og ”Jeg har talt mindre engelsk i CL-teamet.” Desuden kan jeg konstatere, at to af spørgsmålene ligger tæt op af hinanden, idet eleverne *både* bliver bedt om at angive, hvor mange gange de siger noget i engelsk (*før- og efterskema*), lige som de bliver spurgt om, hvorvidt de mener, at de har ”talt mere engelsk i det heterogene team”, ”hverken har talt mere eller mindre engelsk i det heterogene team” eller at de har ”talt mindre engelsk i de heterogene teams” (*efterskema*). Sidstnævnte spørgsmål kan dog ikke udelades, idet eleverne her bliver bedt om at komme med uddybende kvalitative svar som eksemplificeret ovenfor.

Efter denne kritik af min spørgeskemaundersøgelse vil jeg i et handlingsrettet perspektiv diskutere og reflektere over anvendelsen af de heterogene teams i min kommende profession.

6. Handlingsrettede overvejelser

Som udgangspunkt er der muligheder i at anvende de heterogene CL-teams, når der skal undervisningsdifferentieres i det kommunikative klasseværelse. Set i forhold til klasseundervisning får alle, heriblandt de fagligt svage elever, produceret *langt mere* output i teamsamarbejdet, idet deres taletid øges betydeligt.

Med Honneth fører anerkendelse til selvværdsættelse i den solidariske sfære, hvilket jeg anser for værende et væsentligt udgangspunkt for elever i deres sprogtilenelsesproces. Som kommende praksisudøver ser jeg det således som en *klar fordel*, at anerkendelse og ros er medtænkt i CL-strukturerne. Men netop elevernes evne til at rose og anerkende hinanden kommer ikke af sig selv. Her ligger der en opgave for læreren i at skabe et godt læringsmiljø forud for teamsamarbejdet. En måde at gøre det på er at afsætte nogle minutter af hver engelsklektion til CL- teambuildingsøvelser. Øvelserne har ikke et fagligt indhold men har til formål at styrke fællesskab og samarbejde teammedlemmerne imellem. Særligt i udskolingen kan der være en tendens til, at lærere "fristes" til at snige faglighed ind i øvelserne, men det mener jeg, man skal afholde sig fra, så alle, også fagligt svage elever, kan indgå på lige fod i aktiviteterne.

Det kan være vanskeligt at motivere elever i udskolingen, men en positiv ting ved arbejdet i heterogene CL-teams er netop elevmotivation. Som det fremgår af elevsvarerne i spørgeskemaet, var eleverne begejstrede for den variation i undervisningen, som brugen af de forskellige strukturer bidrog med. Vi ved fra Knud Illeris' brede læringsforståelse, at elevens drivkraft og mængden og arten af energi (motivation, følelser, vilje) er en del af læreprocessen og dermed også bliver en del af læringsresultatet. Hvis eleverne, heriblandt de fagligt svage, er stærkt engagerede, øges deres chance således for at kunne huske og bruge det, de har lært senere hen (Illeris, 2006, s.131). Dette understøttes ligeledes af Lightbown og Spada, der talende om motivation og CL- aktiviteter ytrer: "Co-operative learning activities (...)These techniques have been found to increase the self-confidence of students, including weaker ones, because every participant in a co-operative task has an important role to play. Knowing that their team mates are counting on them can increase students' motivation" (Lightbown, m.fl., 2006, s. 65). I et handlingsrettet perspektiv er der altså "noget at komme efter", når eleverne skal motiveres for læring i skolens ældste klasser.

Med tanke på Meyer er der, på den ene side, en stor fordel ved brugen af CL i engelsk-undervisningen. Det meget strukturerede arbejde i de heterogene teams er en fordel for de fagligt svage elevers sprogtilegnelse. Det er derfor vigtigt, at læreren anskueliggør, hvad der forventes af eleverne i strukturerne. Således opnås en *Klar strukturering af undervisningen* ved, at eleverne forstår, hvad der er på dagsordenen og hvorfor (Meyer, 2005, s. 27).

På den anden side stiller jeg mig samtidig kritisk over for en *overdreven* brug af strukturerne, idet jeg oplever CL som værende meget lærerstyret. Strukturerne dikterer ned i mindste detalje, hvordan eleverne skal agere og hvornår i de forskellige trin. Det er ikke sikkert, at eleverne er bevidste om sidstnævnte, fordi CL forekommer så varieret, men jeg mener, at det er noget, læreren skal være opmærksom på, ikke mindst med tanke på elevernes ret til medbestemmelse i undervisningen jf. Folkeskolelovens § 18: ”Fastlæggelsen af arbejdsformer, metoder og stofvalg *skal i videst muligt omfang* foregå i *samarbejde mellem lærere og elever*”(Gertz, 2009, s.98, min kursivering). Med Klafki står evnen til selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet centralt, og jeg er af den opfattelse, at enhver undervisningspraksis må indeholde et dannelsesaspekt, der i mine didaktiske overvejelser må medtænkes på lige fod med undervisningsdifferentiering. Når opmærksomheden rettes mod elevautonomi i sprogundervisningen, ytrer Leni Dam: ”Udviklingen af elevautonomi i enhver form for institution er en udvikling fra en *udelukkende* lærerstyret undervisningssituation til en *mulig* elevstyret situation.” (Dam, 2004, s.45) Jeg er på linje med Dam, hvilket danner baggrunden for, at jeg praksisrettet vælger at se CL som værende ”*et stykke værktøj blandt mange i lærerens værktøjskasse.*” Jeg vurderer, at netop fagligt svage elever har særligt behov for at udvikle elevautonomi og evnen til at være medbestemmelse i forhold til egen læring.

Efter at have reflekteret over og diskuteret anvendelsen af de heterogene CL-teams i et handlingsrettet perspektiv, vil jeg i det følgende se på princippet undervisningsdifferentiering i en bredere, samfundsmæssig kontekst. Årsagen til, at jeg vælger at gøre dette er, at jeg betragter den udelte skole og dennes lighedsideal som værende under massivt pres i disse år.

7. Perspektivering

”Eroderingen af enhedsskolen har været undervejs i flere år”, udtalte Niels Egelund i 2009, da en artikel i ”folkeskolen” under titlen ”Den delte skole er tilbage” endnu engang satte fokus på den udelte skole. Da John Olsen og Jakob Hansen skrev artiklen for tre år siden, inddrog de adskillige eksempler på skoler, der deler eleverne i folkeskolens ældste klasser i forskellige linjer. Ifølge

Olsen og Hansen magter mange lærere ikke de udelte klasser, hvilket er forklaringen på, at flere og flere skoler opdeler overbygningens elever (Olsen, m.fl. 2009). Senere samme år erklærede Jens Rasmussen sig, i endnu en artikel i folkeskolen, enig i, at enhedsskolen er i opløsning. Under henvisning til en undersøgelse i Information¹⁵, der viste, at 61 procent af forældrene går ind for niveaudeling, påpegede Rasmussen, at *også skolens egne folk* i vid udstrækning støtter en delt undervisning (Rasmussen, 2009).

Det faktum, at det er undervisningen, og ikke eleverne, der skal differentieres skaber tydeligvis stadig vanskeligheder i praksis, her knap tyve år efter den delte skoles afskaffelse. Det kan der, efter min bedste vurdering, være flere forklaringer på, bl.a. den manglende fælles forståelse af, hvad undervisningsdifferentiering går ud på og af, hvordan princippet operationaliseres, jf. EVA-rapporterne og min spørgeskemaundersøgelse. Jeg har tidligere i min opgave rejst en kritik af det manglende fokus på undervisningsdifferentiering, og jeg plæderer for, at princippet i langt højere grad bør være et indsatsområde i grundskolerne. I forlængelse heraf vurderer jeg, at elevdiversiteten kræver særlige kompetencer af lærerne, hvorfor jeg er på linje med Rasmussen, når denne efterspørger en *genaktualisering* af spørgsmålet om differentiering. Rasmussen efterlyser, hvad han benævner ”intelligent undervisningsdifferentiering på solidt forskningsbaserede kriterier.” Han konstaterer, at stærke og svage elever har brug for forskelligt tilrettelagt undervisning, hvilket fordrer veluddannede lærere, der dels besidder en omfattende didaktisk kompetence, dels er i stand til at diagnosticere elevers læringsbehov (Rasmussen, 2009). Intelligent undervisningsdifferentiering fordrer ifølge Rasmussen en ambitiøs og kompetent skole, der underviser elever via mange forskellige undervisningsmetoder, anvender holddeling, når der er behov for det, og sætter mere tid af til nogle elever end andre (Ibid., 2009). Således kan jeg konstatere, at der også hos Rasmussen et ønske om, i hvert fald som supplement, at kunne anvende holddeling i undervisningen af eleverne. Når mange, heriblandt lovgiverne, skolefolk og forældre, ønsker en mere opdelt skole, kan man som kommende professionsudøver fundere over, om enhedsskolens lighedsideal er ved at have udspillet sin rolle. Med tanke på elever som Christina og elev A nærer jeg en stærk forhåbning om, at dette ikke er tilfældet. Ove K. Pedersen diskuterer i sin bog ”Konkurrencestaten” skiftet i synet på skolens opgave og funktion i forbindelse med sin hovedpointe: Nemlig at den danske stat er i færd med at udvikle sig fra en velfærdsstat til en konkurrencestat (Pedersen, 2011, s.169-173). Han hævder, at en række af velfærdsstatens centrale

¹⁵ Analyseinstituttet Capacent Epinion foretog i 2008 en undersøgelse for dagbladet Information. Denne viste, at 61 procent af forældrene ønskede sig tilbage til tidligere tiders holddeling af eleverne (Information, 28/8 2008).

værdier, fx lighed og lige muligheder, er under pres – og netop disse er jo centrale for princippet om undervisningsdifferentiering. Som lærer må man uvægerligt spørge sig selv, om man vælger en metode som CL, udelukkende fordi den er effektiv? Eller har man blik for de værdier, skolen i velfærdsstaten bygger på, skal præge al undervisningen? Med disse tankevækkende spørgsmål in mente, vil jeg, i det følgende, overgå til min konklusion.

8. Konklusion

Med Bourdieu bliver den fagligt svage Christina med skolefremmed habitus og manglende kulturel kapital taberen i feltet skole. Læreren som agent behersker feltet, og faderens spæde forsøg på at henlede opmærksomheden på hendes læringsbehov, mislykkes. Som resultat heraf forlader Christina en skole, der ikke har varieret undervisningen, *så den svarer til den enkelte elevs behov og forudsætninger.*”

Min spørgeskemaundersøgelse har vist, at både lærere og studerende har divergerende forståelser af undervisningsdifferentiering. Skolerne har, for de flestes vedkommende, ikke arbejdet systematisk med, hvad der kendetegner en differentieret undervisning. Der hersker således *ikke* en fælles forståelse af princippet at diskutere ud fra i min kommende profession.

Lærernes divergerende forståelser resulterer i ditto divergerende praksis. Med Kagan og Stenlev er de heterogene CL-teams anvendelige, ikke mindst med henblik på udviklingen af de fagligt svage elevers potentialer. Petersen er imod anvendelsen af heterogene teams, og hun anvender homogene teams, når hun søger at undervisningsdifferentiere. Det er dog et problem, hvordan man ud fra den position vil kunne skelne mellem elev- og undervisningsdifferentiering, ligesom elevens mulighed for at rykke ind i sin nærmeste udviklingszone forringes, jf. Vygotsky.

Ud fra min professionsrettede undersøgelse kan jeg konkludere, at klasseundervisning *ikke* sikrer undervisningsdifferentiering til fordel for den fagligt svage elev, når denne skal have styrket sine forudsætninger indenfor mundtlighed. Med sprogteoretikerne Krashen, Long og Swain bliver mangel på forståeligt input, manglende forhandling om mening og udeblevet output den direkte årsag til elev A's manglende sprogtilegnelse. Et manglende fokus på *ventetid* og *Klar strukturering af undervisningen* er ligeledes medvirkede årsag til, at der ikke bliver undervisningsdifferentieret i klassesamtalen, jf. Arends, Egelund og Meyer. Elev A er således ikke et handlende subjekt i klassesamtalen.

Modsat forholder det sig i det heterogene CL-teamsamarbejde, hvor elev A med hjælp fra elev D får støtte til at rykke ind i sin ZNU: Elev A *modtager* forståeligt input, *indgår* i sproglig forhandling og *producerer* output. Ydermere har han langt mere tid til sin rådighed til at producere sit output. Således *får* den fagligt svage elev styrket sine forudsætninger indenfor mundtlighed, og det heterogene CL- teamsamarbejde bliver anvendeligt som en tilgang til undervisningsdifferentiering. Fordelene ved anvendelse af teamsamarbejdet understøttes af resultatet af min anden og sidste spørgeskemaundersøgelse. Denne viser en tydelig progression i elevoutput under de syv ugers CL-teamsamarbejde, lige som elevernes motivation står centralt i arbejdet med strukturerne. Vigtigheden af, at man som praksisudøver anvender CL-strukturerne rigtigt i undervisningen kan ikke undervurderes, hvilket min undersøgelse har vist og hvilket Stenlev, som tidligere nævnt, også pointerer. På længere sigt, vil en ulempe ved *ensidigt* brug af de heterogene CL-teams være, at eleverne ikke udvikler elevautonomi og ej heller oplever sig som værende medbestemmende i engelskundervisningen. Praksisrettet bør CL derfor betragtes som *en* blandt flere tilgange til undervisningsdifferentiering.

Det skift i værdisæt, som O.K. Petersen konstaterer i forbindelse med overgangen fra velfærdsstat til konkurrencestat synes at være et skift bort fra de værdier, der ligger til grund for princippet om undervisningsdifferentiering.

Afslutningsvis vil jeg understrege det etiske aspekt i princippet undervisningsdifferentiering. I CL-teamet møder elev A anerkendelse i form af social solidaritet. Det gør han ikke i klassesamtalen, og ansvaret herfor er lærerens. Man har ikke undervisningsdifferentieret, hvis denne anerkendelsesform ikke præger samværet i klassen.

9. Litteraturliste

Arends, R. I (2009) *Learning to Teach* Dubuque

Bjerre, Malene og Uffe Ladegaard (2007) *Veje til et nyt sprog* Daneklærerforeningens Forlag

Brinkmann, Svend og Lene Tanggaard (2010) *Kvalitative metoder en grundbog* Hans Reitzels Forlag

Brinkkjær, Ulf og Marianne Høyen (2011) *Videnskabsteori for de pædagogiske professionsuddannelser* Hans Reitzels Forlag

Danmarks Evalueringsinstitut (2004) *Undervisningsdifferentiering i folkeskolen*

Danmarks evalueringsinstitut (2011) *Undervisningsdifferentiering som bærende pædagogisk princip*
Rosendahls- Schultz Grafisk

Drotner, Kirsten (2006) *Fra skolebog til læringsressource: didaktikkens medialisering I*: Olsen, Flemming B. (red.) (2006) *Gymnasiepædagogik nr.59*

Egelund, Niels (red.) (2010) *Undervisningsdifferentiering – Status og fremblik* Dafolo

Gertz, Svend (2009) *Folkeskoleloven med kommentarer – 12.udgave* Dafolo

Gibbons, Pauline (2002) *Scaffolding language scaffolding learning* Heinemann

Gregersen, Camilla og Stinus Stern Mikkelsen (2007): *Ingen arme, ingen kager - en Bourdieuinspireret praksisanalyse af skolen sociale sortering*. Forlaget UP- Unge Pædagoger

Hermann, Stefan (2003) *Fra frigørelse til selvdannelse – pædagogiske perspektiver i Giddens' tænkning I*: Kettel, Lars (red.) (2003) *Skolen i samfundet Analyser og perspektiver* Billesø og Baltzer

Illeris, Knud (2006) *Organisering af læreprocesser I*: Lund, Jens H og Torben Nørregaard Rasmussen (red.) (2006) *Almen didaktik i læreruddannelse og lærearbejde* Kvan

Imsen, Gunn (2006) *Elevens verden – indføring i pædagogisk psykologi* Gyldendals Lærerbibliotek

Kagan, Spencer og Jette Stenlev (2006) *Undervisning med samarbejdsstrukturer Cooperative Learning* Alinea

Klafki, Wolfgang (2001) *Dannelsesteori og didaktik – nye studier* Forlaget Klim

Kristensen, Hans Jørgen (2006) *Didaktik og pædagogik* Gyldendals lærerbibliotek

Lightbown, Patsy M. og Nina Spada (2006) *How Languages are Learned* Oxford University Press

Lund, Jens H og Torben Nørregaard Rasmussen (red.) (2006) *Almen didaktik i læreruddannelse og lærearbejde* Kvan

Løgstrup, K.E (1956) *Den etiske fordring* Gyldendal

Meyer, Hilbert (2005) *Hvad er god undervisning?* Gyldendals Lærerbibliotek

Nørgaard, Britta (2005) *Axel Honneth og en teori om anerkendelse* I: Tidsskrift for Socialpædagogik nr. 16 (2005)

Pedersen, Ove K. (2011) *Konkurrencestaten* Hans Reitzels Forlag

Schertiger, Nille (2010) *Professionsopgave, dansk, 2.studieår.*

Thadgaard, Tove (2004) *Systematik og indlevelse – en indføring i kvalitativ metode* Akademisk Forlag

Undervisningsministeriet (2009) *Fælles Mål 2009 Faghæfte 2* Undervisningsministeriet

Wilken, Lizanne (2007) *Pierre Bourdieu* Roskilde Universitetsforlag

<http://inet.dpb.dpu.dk/infodok/sprogforum/spr31/Dam.pdf>

Besøgt d.20/4 2012

<http://pub.uvm.dk/2001/demokrati/5.htm>

Besøgt d. 15/4 2012

<http://www.folkeskolen.dk/60506/intelligent-undervisningsdifferentiering>

Besøgt d.21/4 2012

<http://www.folkeskolen.dk/57999/den-delte-skole-er-tilbage>

Besøgt d.21/4 2012

<http://inet.dpb.dpu.dk/infodok/sprogforum/spr25/Stenlev.pdf>

Besøgt d.7/4 2012

www.athenas.dk/vurdering-gauerslund-skole.doc

Besøgt d.29/3 2012

<http://www.information.dk/164450>

Besøgt, d.21/4 2012

Abstract:

Teaching differentiation is a key principle in the undivided school of today, and teachers must adhere to the folkeskolelov which states that they must vary the teaching in favor of every pupil. Pupil diversity, different needs, and different social backgrounds form heterogeneous groups of pupils and it is unspecified how the teacher is to carry out differentiation in practice.

This bachelor paper seeks to investigate a possible approach to teaching differentiation in favor of students with an academic level under average. The reason for focusing on the use of the Cooperative Learning method is to assess whether the heterogeneous teams are functional, in relation to differentiated teaching when the focus is on the student's oral output. I will look into pros and cons of the heterogeneous teams, as well as I will compare a team work with a traditional class teaching in a teaching differentiation perspective. For that use, an observation and an analysis of a teaching sequence, an observation of a heterogeneous team work and a class conversation, will be included. Furthermore, a discussion of homogeneous contra heterogeneous teams will take place. Two empirical questionnaires are also included. One deals with teachers' and students' understandings of the principle of teaching differentiation, and the other deals with pupils' language acquisition in class teaching as well as in heterogeneous Cooperative Learning teams.