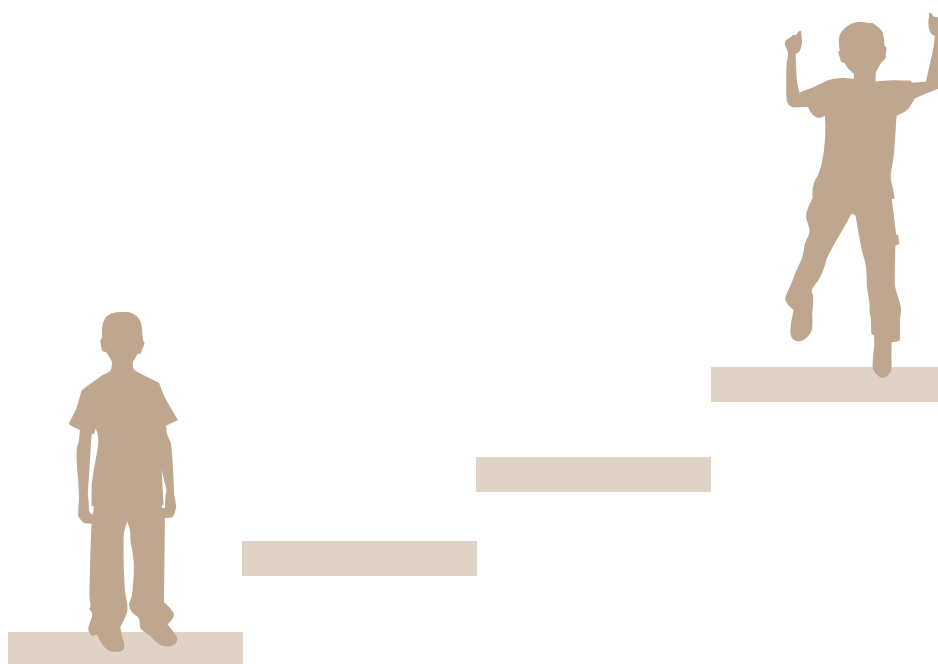


FRA KLASSER TIL HOLD

**EN SOCIALKONSTRUKTIVISTIK ANALYSE AF NIVEAUDELING OG
KONSEKVENSERNE FOR LÆREREN, ELEVEN OG ENGELSKUNDERVISNINGEN**



**BACHELORPROJEKT AF STEFFANI ROSE HANSEN
APRIL 2015**

Fra klasser til hold

En socialkonstruktivistisk analyse af niveaudeling og konsekvenserne for læreren, eleven og engelskundervisningen

Indhold

1.0 Indledning: Den kontroversielle niveaudeling.....	3
1.1 Problemformulering.....	5
1.2 Projektets formål.....	5
1.4 Begrebsafklaring.....	5
1.4.1 Niveaudeling.....	5
1.4.2 Den sociale konstruktion af elevernes identitet.....	6
1.3 Læsevejledning.....	6
2.0 Projektets teoretiske fundament	7
2.1 Bourdieus feltbegreb	8
2.2 Bourdieus habitusbegreb	9
2.3 Bourdieus kapitalbegreb.....	10
2.4 Hypoteser om fremmedsprogstilegnelse	11
2.4.1 Sprogsyn og fagsyn.....	11
2.4.2 Krashens monitormodel: input og affective filter.....	12
2.4.3 Output- og interaktionshypoteserne.....	14
2.5 Opsummering.....	15
3.0 Empirisk konstruktion	15
3.1 Undersøgellesdesign	16
3.2 Interviewguides og gennemførelse af interviews	17
3.3 Lærerinterviews.....	17
3.4 Elevinterviews	18
3.5 Præsentation af undersøgelsesenheder.....	18
3.5.1 HL Skole.....	18
3.5.2 V-skolen.....	19
3.6 Metodekritik	20
3.6.1 Kritik af valg af undersøgelsesdesign samt vurdering af validitet.....	20
3.6.2 Vurdering af generaliserbarhed og reliabilitet.....	21
3.7 Opsummering.....	23
4.0 Analyse og fortolkning af empiri	23

4.1 Hvordan kan niveaudeling påvirke lærerens planlægning og gennemførelse af engelskundervisningen og derigennem elevernes sprogtilegnelse?	24
4.1.1 Niveaudeling kan lette undervisningsdifferentieringen.....	24
4.1.2 Niveaudeling påvirker undervisningens indhold	26
4.1.3 Niveaudeling kan påvirke lærerens forventninger	30
4.1.4 Delkonklusion.....	33
4.2 Hvordan kan niveaudeling påvirke den sociale konstruktion af elevernes identitet?	33
4.2.1 Niveaudeling påvirker elevernes habitus	33
4.2.2 Niveaudeling påvirker de fællesskaber, eleverne indgår i.....	35
4.2.3 Niveaudeling kan medføre stigmatisering af de svage elever.....	36
4.2.4 Delkonklusion.....	37
5.0 Konklusion	38
6.0 Handleperspektiver og perspektivering	41
6.1 Handleperspektiver	41
6.2 Perspektivering.....	42
Litteraturliste.....	44
Bilag	47
Bilag 1: Interviewguide til lærerinterviews	47
Bilag 2: Interviewguide til elevinterviews.....	48

1.0 Indledning: Den kontroversielle niveaudeling

Niveaudeling i skolen er et kontroversielt og højaktuelt emne. I diskursen om emnet optræder aktører med fundamentalt forskellige og modstridende ideologiske positioner; på den ene side står de aktører, der vedkender sig nyliberalistiske tanker om individualisering og konkurrence og mener, at niveaudeling er et redskab, der kan og bør anvendes til at højne elevernes faglighed,¹ og på den anden side står de aktører, der vedkender sig venstrefløjsorienterede tanker om lighed, fællesskab og solidaritet, og som mener, at niveaudeling er et skridt tilbage mod den delte skole, og at det går imod princippet om lige uddannelsesmuligheder for alle.² Debatten om niveaudeling vækker altså stærke følelser,³ også blandt forældre og andre aktører på det skolepolitiske felt.

At niveaudeling i dag er aktuelt er ingen overraskelse set i lyset af den socialhistoriske, skolepolitiske udvikling. Vi gik i Danmark bort fra den delte skole, da man i 1993 indførte enhedsskolen og ulovliggjorde deling af eleverne.⁴ Der var forskellige argumenter for dette, heriblandt at folkeskolen bør være for alle og opdrage eleverne til fællesskab og demokrati, hvilket man også ser i folkeskolens formål i dag:

“Folkeskolen skal forberede eleverne til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre. Skolens virke skal derfor være præget af åndsfrihed, ligeværd og demokrati.”⁵

En del af grundlaget for opfyldelsen af denne del af skolens formål er, at eleverne lærer, at alle ikke er ens, og at det er vigtigt at have respekt for de kulturelle og sociale forskelle, der er mellem mennesker. Dette kan eleverne lære ved at indgå i et klassefællesskab med elever, der er forskellige fra dem selv. Et andet argument for at afskaffe delingen af eleverne var, at der skulle være lige vilkår og muligheder for uddannelse for alle uanset baggrund.⁶ Argumenterne for deling af eleverne var dog også stærke, og i 2003 lempede man på loven, så skolerne fik tilladelse til at holddele eleverne i op til 50

¹ Egelund, 2013; Ireson & Hallam, 2001, p. 1

² Nordenbo, 2012, p. 30

³ Ireson & Hallam, 2001, p. 1

⁴ Egelund, 2010, p. 13

⁵ Bekendtgørelse af lov om folkeskolen, 2014, § 1, stk. 3

⁶ Egelund, 2010, p. 12

procent af undervisningstiden - den såkaldte 50 procents-regel. Et af argumenterne var, at man bedre kunne gennemføre en undervisning, hvor alle elever lærte noget, hvis eleverne udgjorde en relativt homogen gruppe.⁷ Senest er udviklingen på det skolepolitiske felt med folkeskolereformens ikrafttræden i august 2014, gået et skridt tilbage mod før-1990'ernes delte skole - dog med den undtagelse, at det er et krav, at klassen stadig er udgangspunktet for den enkelte elev. Således har skolerne nu fået råderet over, hvor meget og hvordan, de vil holde deres elever.⁸ Med folkeskolereformen er der altså sket et radikalt skift fra en lighedsorienteret skole til en mere elite- og resultatorienteret skole. Denne udvikling skal ses i lyset af, at enhedsskolen i dag er kommet under pres,⁹ blandt andet på grund af resultaterne af PISA-undersøgelserne, der i 1990'erne sendte et chok igennem systemet. De danske skoleelever skal præstere bedre og opnå bedre resultater - der er således kommet fokus på såkaldt *outcomes-based* læring, altså læring, der kan måles og testes. Der er da også en vis logik i den opfattelse, at "*a competitive world needs a competitive education system*",¹⁰ som Judith Ireson og Susan Hallam skriver i deres metaanalyse af den udenlandske forskning om niveaudeling.

Den socialhistoriske udvikling på det skolepolitiske felt danner altså baggrunden for mit projekt og gør, at jeg finder det relevant at undersøge niveaudeling nærmere. Dertil kommer, at der i Danmark er meget sparsom forskning på dette område, sandsynligvis fordi der hidtil har været den førnævnte 50 procents-regel. Jeg har valgt at undersøge niveaudeling i engelskundervisningen, fordi det er mit indtryk, at engelsk er et af de fag, der niveaudeles mest i. Dette skyldes sandsynligvis, at der ofte er stor spredning på elevernes faglige niveau i engelsk, og at det er relativt nemt at rangere elevernes faglighed på forskellige niveauer.¹¹

Dette leder mig frem til min problemformulering, som lyder:

⁷ Ibid.

⁸ Bekendtgørelse af lov om folkeskolen, 2014, § 25a

⁹ Sauer, 2012

¹⁰ Ireson & Hallam, 2001, foreword

¹¹ Ibid., p. 107

1.1 Problemformulering

Hvordan kan niveaudeling i engelskundervisningen i grundskolen påvirke lærerens planlægning og gennemførelse af undervisning og derigennem elevernes sprogtilegnelse samt den sociale konstruktion af elevernes identitet?

1.2 Projektets formål

Dette projekts erkendelsesinteresse og formål er altså at undersøge, hvordan niveaudeling i grundskolens engelskundervisning kan påvirke lærerens planlægning og gennemførelse af undervisning og derigennem elevernes sprogtilegnelse samt den sociale konstruktion af elevernes identitet. Relevansen i forhold til lærerprofessionen er tydelig: Som professionel lærer må man kunne forholde sig kritisk til den skolepolitiske udvikling og ikke blot følge med strømmen uden at tage stilling til de didaktiske og pædagogiske konsekvenser, der følger i kølvandet på uddannelsespolitiske ændringer. Engelsklærere i grundskolen må nødvendigvis have viden om niveaudeling og implikationerne heraf for at kunne vurdere, om eller hvordan de vil anvende denne organisering af undervisningen - og det er denne viden, nærværende projekt søger at bidrage til.

1.4 Begrebsafklaring

1.4.1 Niveaudeling

Niveaudeling er en type holddeling, hvor det tilstræbes at inddele eleverne i homogene grupper baseret på deres faglige niveau. Der findes forskellige typer af niveaudeling: *Streaming* eller *tracking* er den mest rigide form, hvor eleverne bliver placeret i niveaudelte klasser, som de bliver undervist i i de fleste fag. Denne type holddeling er ikke tilladt i Danmark, jf. reglen om, at eleverne skal have udgangspunkt i en "normal" – *mixed ability* – klasse. Derudover findes der flere mere eller mindre rigide typer af niveaudeling, heriblandt *setting*, hvor eleverne er grupperet efter deres faglige niveau i et eller flere fag, eksempelvis på tværs af en årgang eller på tværs af aldersintegrerede klasser (*cross-age grouping*).¹² Begge de skoler, jeg har indsamlet empiri fra, anvender denne type niveaudeling. Den ene, V-skolen, har *setting* på tværs af årgange, og den anden, HL Skole, har *setting* på tværs af aldersintegrerede klasser. *Setting* fungerer mere flek-

¹² Ibid., p. 10

sibelt end *streaming*, idet eleverne sagtens kan være på et stærkt hold i ét fag og et svagt hold i et andet.¹³

Uanset type kan niveaudeling betegnes som en måde at elevdifferentiere. Elevdifferentiering står i modsætning til undervisningsdifferentiering, der kan defineres som et *"pædagogisk princip der skal imødekomme elevernes diversitet og heterogenitet på en sådan måde at alle elever udfordres optimalt i alle fag."*¹⁴ Eller som Egelund formulerer det, at *"læreren inden for fællesskabet, som klassen udgør, tilpasser sin undervisning til elevgruppens forskellighed."*¹⁵ Man kan altså ikke anvende niveaudeling som en måde at organisere sig ud af udfordringen om at undervisningsdifferentiere, idet niveaudeling netop er udtryk for elevdifferentiering.

1.4.2 Den sociale konstruktion af elevernes identitet

Identitet er et komplekst begreb, som der findes mange forskellige definitioner af. I denne sammenhæng skal formuleringen 'den sociale konstruktion af elevernes identitet' forstås i et socialkonstruktivistisk perspektiv, hvilket medfører, at elevernes identitet undersøges og forstås i sammenhæng med de sociale relationer, eleven som individ indgår i. Til at undersøge den sociale konstruktion af elevernes identitet anvendes den franske sociolog Pierre Bourdieus teorikompleks, hvor især habitusbegrebet kan anvendes med stort udbytte. Det er vigtigt at pointere, at identitetsbegrebet her udelukkende anvendes i en social kontekst. De psykologiske forudsætninger og realiseringsprocesser bag identitetskonstruktionen er udeladt, hvilket stemmer overens med analysens socialkonstruktivistiske udgangspunkt.

1.3 Læsevejledning

Jeg har i indledningen indkredset det problemfelt, der er udgangspunkt for projektet, forklaret relevansen i forhold til lærerprofessionen samt opridset den socialhistoriske, skolepolitiske udvikling, der går forud for emnets relevans i dag. I kapitel 2 præsenteres projektets teoretiske fundament, som udgøres af Bourdieus begrebsapparat, herunder hans begreber felt, habitus og kapital, samt teori om fremmedsprogstilegnelse, herun-

¹³ Ibid., p. 11

¹⁴ EVA, 2011, p. 22

¹⁵ Egelund, 2010, p. 10

der udvalgte dele af lingvisten Stephen Krashens monitormodel, samt output- og interaktionshypoteser som fremsat af henholdsvis Merrill Swain og Michael Long. I kapitel 3 præsenteres projektets empiri, der består af seks semistrukturerede interviews med lærere, der anvender niveaudeling i engelskundervisningen, og et udvalg af disses elever. Denne empiri analyserer og fortolker jeg i kapitel 4 ved brug af det præsenterede teoretiske fundament. Analysekapitlet er for overskuelighedens skyld inddelt i to hovedafsnit, det ene med fokus på niveaudelingens påvirkning af lærerens planlægning og gennemførelse af engelskundervisningen og derigennem elevernes sprogtilegnelse, og det andet med fokus på niveaudelingens påvirkning af den sociale konstruktion af elevernes identitet. Da projektet undersøger en kompleks virkelighed er det imidlertid svært at lave en skarp adskillelse af disse aspekter af niveaudelingens påvirkning, da aspekterne påvirker hinanden indbyrdes og er tæt forbundne. Jeg vil løbende i kapitel 4 diskutere og vurdere resultaterne af analysen i forhold til udenlandsk forskning på området og dermed sætte min undersøgelse ind i en større sammenhæng. På baggrund af dette konkluderer jeg i kapitel 5 hvordan niveaudeling påvirker lærerens planlægning og gennemførelse af engelskundervisningen og derigennem elevernes sprogtilegnelse samt den sociale konstruktion af elevernes identitet. Afslutningsvis foretager jeg i kapitel 6 en perspektivering i forhold til, hvad min undersøgelse har peget på, som ligger uden for problemformuleringens område, og endelig opridser jeg relevante handleperspektiver med konkrete forslag til engelsklærerens handlemuligheder i forhold til niveaudeling.

Det er vigtigt at pointere, at når jeg i opgaven anvender betegnelserne 'stærke' og 'svage' elever, skal det ikke forstås som udtryk for min egen vurdering af dem som mennesker eller elever, men alene i forhold til den faktiske gruppering af eleverne.

2.0 Projektets teoretiske fundament

I dette afsnit præsenteres og kontekstualiseres projektets teoretiske fundament, som analysen og fortolkningen baseres på. Først defineres Bourdieus centrale begreber felt, habitus og kapital, og derefter to aspekter af Krashens monitormodel: *input-* og *affective filter-*hypoteserne, Swains outputhypotese samt Longs interaktionshypotese. Projektets teoretiske fundament bygger på socialkonstruktivismen, da jeg har et socialkonstruktivi-

stisk læringssyn, der betyder, at jeg anser læring (og alt andet) som værende socialt konstrueret. I et socialkonstruktivistisk perspektiv er det oplagt at anvende Bourdieus begrebsapparat, fordi han netop beskæftiger sig med de sociale omstændigheder, der præger mennesker. Derudover har jeg valgt Bourdieu, fordi hans teorikompleks er særdeles velegnet til at analysere forhold inden for skoleområdet, idet han beskæftiger sig meget med magt og ulighed i uddannelsessystemet.¹⁶ Dertil kommer, at hans begreber fungerer som dynamiske tænkeredskaber, der tager form netop når de anvendes til at analysere en empirisk virkelighed: *“theoretical reflection manifests itself only by dissimulating itself under, or within, the scientific practice it informs.”*¹⁷

Bourdieu's analytiske værktøjskasse består af flere begreber, der beskriver hver deres respektive aspekter af individet - for sig selv og i interaktionen med andre individer. Begreberne er tæt forbundne, men helt centralt finder vi habitus, felt og kapital, som er de tre begreber, jeg i det følgende vil præsentere og kontekstualisere i forhold til nærværende projekt.

2.1 Bourdieus feltbegreb

Begrebet *felt* skal ikke forstås konkret eller fysisk, men derimod som en social arena, der udgøres af et netværk mellem forskellige positioner, som er *“objectively defined, in their existence and in the determinations they impose upon their occupants, agents or institutions”*.¹⁸ Det betyder, at agenterne, individerne, der optræder i feltet, påvirkes af feltet på den måde, at *“feltet strukturerer individets habitus ved at tilbyde bestemte muligheder og nødvendigheder.”*¹⁹ Felt og habitus er altså tæt forbundne. Det felt, dette projekt interesserer sig for og analyserer, er engelskundervisning i skolen. Dette felt er et underfelt til skolefeltet, som er del af uddannelsessystemet, der atter er underlagt det overordnede magtfelt - staten. Det er staten, der kontrollerer uddannelsessystemet, og staten, der fastlægger formålet for skolen og for engelskundervisningen. Alle disse felter er hierarkisk ordnede og interagerende.²⁰ Man kan også zoome yderligere ind og defi-

¹⁶ Wilken, 2006, pp. 8-10

¹⁷ Bourdieu & Wacquant, 1992, p. 159

¹⁸ Ibid., p. 97

¹⁹ Jerlang, 2009, p. 118

²⁰ Wilken, 2006, p. 84

ner klasserummet som et felt. I dette tilfælde kan man se, som skitseret i indledningen, hvordan det skolepolitiske felts aktører konstant forhandler om magten til at definere feltet og dets spilleregler og dermed hvad der defineres som legitimt, og hvad der ikke gør. Aktuelt er det altså legitimt at niveaudele, og dette skal ikke ses som en naturlighed, men som et produkt af den socialhistoriske udvikling og de symbolske magtkampe, som har formet feltet, jf. indledningen.

2.2 Bourdieus habitusbegreb

Som nævnt ovenfor, påvirker feltets struktur feltets aktører i forhold til deres handlemuligheder alt efter, hvor aktørerne er positioneret hierarkisk inden for det pågældende felt. Feltet påvirker altså aktørernes habitus. Bourdieu definerer habitus som *“varige dispositions-systemer, der er prædisponerede til at fungere som strukturerende strukturer, det vil sige som principper, der frembringer og strukturerer praksisser og repræsentationer.”*²¹ Det vil sige, at habitus udgøres af et system af principper eller skemaer, som er formet og til stadighed formes gennem alle de påvirkninger, vi udsættes for; det vil sige vores socialisering, erfaringer og oplevelser. Disse skemaer bestemmer hvordan vi tænker, handler og opfatter, uden at vi er bevidste om det.²² At habitus formes gennem vores socialisering, erfaringer og oplevelser betyder, at *“Habitus’en er et produkt af historien og producerer som sådan individuelle og kollektive praksisser, det vil sige historie, i overensstemmelse med de skemaer, historien har frembragt.”*²³ Dermed sikrer habitus tilstedeværelsen af individets tidligere erfaringer og oplevelser i individets nutidige praksis, herunder handlinger, tanker og opfattelser - og derved også individets fremtidige praksis.²⁴ Habitus er dog ikke kun individuel; den er også kollektiv og socialt konstrueret idet den formes i et socialt miljø. Det vil sige, at et individs habitus skal forstås i relation til dets sociale position i forskellige felter og medlemskab af sociale grupper.²⁵ Sociale grupper skal her forstås som *“forskellige grupperinger i samfundet med forskellige levevilkår, som står i et vist modsætningsforhold til hinanden.”*²⁶ Medlemmerne af

²¹ Bourdieu, 2007, p. 128

²² Jerlang, 2009, pp. 114-118

²³ Bourdieu, 2007, p. 131

²⁴ Ibid., p. 94

²⁵ Wilken, 2006, p. 61

²⁶ Jerlang, 2009, p. 117

disse sociale grupper vil have ligheder i habitus, opnået gennem erfaringer, de har til fælles.

At habitus til dels formes af individets socialisering betyder, at den primære socialisering, det vil sige de sociale normer og regler, eleven lærer af sin familie, er "*vigtig for dannelsen af de dispositioner, som individer vil handle i forhold til.*"²⁷ Den primære socialisering danner således grundlaget for individets habitus, som derefter kan bekræftes, reproduceres eller forandres gennem sekundær socialisering, fx i skolen. Habitus er jo, som tidligere nævnt, formet af det sociale rum; feltet. Det betyder også, at praktikker inden for skolefeltet og feltet for engelskundervisning i skolen, påvirker konstruktionen af visse dispositioner hos aktørerne i feltet, fx lærere og elever. I det følgende kapitel analyserer jeg, hvordan niveaudeling, som netop er en af mange praktikker inden for feltet for engelskundervisning, kan påvirke læreres og elevers habitus.

2.3 Bourdieus kapitalbegreb

Kapitalbegrebet er tæt forbundet med habitus og felt. Et individs habitus hænger sammen med dets muligheder for at udvikle kapital, og et individs position i et felt er bestemt af deres kapitalbesiddelser. Det vil sige, at individet gennem sin kapital har mulighed for at opnå indflydelse på feltet.²⁸ Med kapital menes en værdi eller ressource som agenten er i besiddelse af. Den relative værdi af kapitalen afhænger af det felt, i hvilket den bringes i spil: "*the hierarchy of the different species of capital (economic, social, cultural, symbolic) varies across the various fields*".²⁹ Der findes tre grundformer af kapital: økonomisk, social og kulturel kapital. Økonomisk kapital er summen af materielle goder, penge, ejendomsret mv.³⁰ Kulturel kapital er summen af blandt andet legitim viden, uddannelse og kompetencer, og social kapital er familierelationer, forbindelser og netværk mv.³¹ De kan alle tre fungere som symbolsk kapital, der kan forstås som et trumfkort i det spil, der udfolder sig i et givent felt. Et trumfkort har symbolsk værdi, det vil sige at

²⁷ Wilken, 2006, p. 43

²⁸ Bourdieu & Wacquant, 1992, p. 98ff

²⁹ Ibid., p. 98

³⁰ Jerlang, 2009, p. 124

³¹ Wilken, 2006, p. 46

det anerkendes af feltets andre aktører som værende værdifuldt.³² I denne sammenhæng, hvor feltet kan defineres som engelskundervisningen i grundskolen, har læreren et trumfkort, symbolsk kapital, i form af sin uddannelse og titel som lærer. Det er en institutionaliseret kulturel kapital, som er tildelt udefra, fra det overordnede magtfelt - uddannelsesfeltet. Denne symbolske kapital positionerer som udgangspunkt læreren i en magtfuld position i feltets hierarkiske struktur.

2.4 Hypoteser om fremmedsprogstilegnelse

Med mit socialkonstruktivistiske udgangspunkt er det nærliggende at inddrage hypoteser om fremmedsprogstilegnelse, der netop lægger vægt på betydningen af det sociale aspekt af tilegnelsen. Eftersom der endnu ikke i academia, trods omfattende forskning, er bred enighed om hvordan fremmedsprog tilegnes,³³ ville det dog være at ignorere sprogtilegnelsens komplekse natur, hvis jeg kun fokuserede på én hypotese. Derfor har jeg valgt flere hypoteser, der, hvis de sammentænkes, kan forenes med et socialkonstruktivistisk videnskabsteoretisk udgangspunkt. I dette afsnit vil jeg præsentere en del af lingvisten Stephen Krashens monitormodel, nemlig hans input- og affective filterhypoteser, Michael Longs interaktionsteori samt Merrill Swains outputhypotese. Disse hypoteser supplerer hinanden godt og udgør, i samspil med Bourdieus begrebsapparat, et tilfredsstillende fundament for besvarelsen af min problemformulering. Inden jeg præsenterer disse vil jeg først definere mit sprog- og fagsyn, da dette også er del af fundamentet for min analyse af de interviewede læreres planlægning og gennemførelse af undervisning.

2.4.1 Sprogsyn og fagsyn

Man kan skelne mellem to fundamentalt forskellige sprogsyn: et strukturelt og et funktionelt. Med et strukturelt sprogsyn ser man sprog som et system eller sæt af regler, og disse regler – sprogets struktur – er det vigtigste i forhold til sprogtilegnelse. Fokus er altså på selve sproget frem for den betydning, sproget har.³⁴ Modsætningen til det strukturelle sprogsyn er det funktionelle sprogsyn, hvor fokus er på sprogets funktion. Det vil

³² Bourdieu & Wacquant, 1992, p. 98

³³ Menezes, 2013, p. 407

³⁴ Lightbown & Spada, 2006, p. 109

sige, at det vigtigste ikke er at kunne grammatiske regler, eksempelvis, men at kunne bruge sproget til at kommunikere – for dét er netop sprogets funktion.³⁵

I en engelskfaglig kontekst hænger sprogsyn tæt sammen med fagsyn, der har at gøre med, hvad fagets formål er. Formelt set er formålet med engelskfaget blandt andet, at *"Eleverne skal [...] udvikle sproglige, tekstmæssige og interkulturelle kompetencer, således at de kan anvende engelsk nationalt og globalt i deres aktuelle og fremtidige liv."*³⁶ Fokus er på, at eleverne skal lære at *anvende* det engelske sprog, hvorfor fagformålet kan betegnes som udtryk for et funktionelt sprogsyn. Dette bekræftes i *Vejledningen for faget engelsk*, hvor der står, at *"Sprogets funktion er interaktionelt ved at være et redskab til kommunikation, både mundtligt og skriftligt."*³⁷ Sprogsynet, fagsynet og formålet med engelskfaget har naturligvis stor betydning for undervisningens planlægning og gennemførelse. En undervisning, der har et funktionelt sprogsyn som udgangspunkt, og som formål at eleverne skal kunne kommunikere, må være kommunikativ, det vil sige udvikle kommunikativ kompetence. Kommunikativ kompetence inkluderer flere komponenter: sociokulturel indsigt, pragmatisk kompetence samt tekst- og sætningskompetence.³⁸ Jeg vil ikke gå mere i dybden med kommunikativ kompetence her, da det kun bruges til at vurdere den analyserede undervisning og ikke som et konkret analyseredskab.

2.4.2 Krashens monitormodel: input og affective filter

Krashen forstår sprogtilegnelse som en lineær 'årsag-sammenhæng'-proces, hvor der er en naturlig rækkefølge, i hvilken fremmedsproget tilegnes. Hans monitormodel består af fem hypoteser, hvoraf jeg har valgt de to vigtigste: inputhypotesen og affective filterhypotesen.³⁹

Krashen mener, at sprogtilægnelsen sker, når learneren, i dette tilfælde eleven, modtager tilstrækkeligt forståeligt input. Inputtets optimale sværhedsgrad er $i+1$, hvor 'i' er det

³⁵ Bjerre & Ladegaard, 2007, p. 18

³⁶ Undervisningsministeriet, 2014b, ¶ Fagformål

³⁷ Undervisningsministeriet, 2014a, ¶1.1 Et funktionelt og interaktionelt sprogsyn: Sprog til kommunikation

³⁸ Lund, 2009, p. 105ff

³⁹ Krashen, 1982

niveau, elevens intersprog befinder sig på aktuelt, og '+1' er næste trin i den naturlige, lineære rækkefølge.⁴⁰ Det betyder, at inputtet skal indeholde strukturer, der er lidt sværere end de, learneren allerede har tilegnet sig. Det bedste input er imidlertid ikke det, der bevidst forsøger at ramme i+1. For læreren er problemet, at alle eleverne naturligvis ikke kan være på samme stadie i deres intersprog, hvilket betyder, at elevernes i+1 vil variere – også selvom eleverne er på niveaudelte hold. Derfor er det vigtigste, at der genereres tilstrækkeligt med input, for så vil der automatisk være input, der passer til hver elevs i+1.⁴¹

Det affektive filter skal forstås som en mental barriere, der kan forhindre elevs sprog-tilegnelse på trods af tilgængeligt, forståeligt input. Det affektive filter kan bestå af blandt andet følelser, behov, motiver og attituder. Det betyder, at en elev, der er nervøs, anspændt eller umotiveret, har en barriere, et filter, over for inputtet, som gør, at eleven ikke optager dette input og dermed tilegner sig sproget.⁴² Denne hypotese er særlig relevant i denne sammenhæng, fordi *"a learner who has generally negative attitudes towards learning English will have a high affective filter and the task for the teacher will be substantial,"*⁴³ som vi skal se senere i analysen.

Krashens hypoteser er baseret på lingvisten Noam Chomskys teori om Universal Grammar, som der nu er bred enighed om, ikke er rigtig.⁴⁴ Derudover anlægger Chomsky med sin opfattelse af sprog som et system af regler et strukturelt sprogsyn, hvilket ikke stemmer overens med projektets teoretiske udgangspunkt, jf. forrige afsnit. Derfor er det min vurdering, at det er nødvendigt at supplere Krashens hypoteser med Long og Swains hypoteser, så både input, output og interaktion bliver sammentænkt til en helhed.

⁴⁰ Lightbown & Spada, 2006, p. 37

⁴¹ Krashen, 1982, p. 68ff

⁴² Ibid., pp. 30-33

⁴³ Hedge, 2000, p. 21

⁴⁴ Lightbown & Spada, 2006, p. 35f; Bjerre & Ladegaard, 2007, p. 51; Menezes, 2013, p. 405; Hedge, 2000, p. 11

2.4.3 Output- og interaktionshypoteserne

Blandt de forskere, der er uenige med Krashen, finder vi Michael Long og Merrill Swain, som begge mener, at forståeligt input ikke er tilstrækkeligt i forhold til at tilegne sig et sprog.⁴⁵ Long mener, at interaktion er nødvendig, fordi "*negotiation for meaning, especially negotiation work that triggers interactional adjustments by the NS (native speaker, min tilføjelse) or more competent interlocutor, facilitates acquisition [...]*".⁴⁶ Gennem interaktion med en mere kompetent samtalepartner indgår learneren eller eleven altså i *negotiation for meaning* – sproglig forhandling eller interaktiv betydningsafklaring,⁴⁷ hvor samtalepartnerne gennem modificering af sproget arbejder mod en fælles forståelse. Long mener altså, modsat Krashen, ikke at inputtet i sig selv blot skal simplificeres og tilpasses i+1, men at eleven skal have mulighed for at interagere med andre og indgå i sproglige forhandlinger, fordi "*The semantic transparency achieved by interactional modifications as speakers negotiate for meaning is important [...] not just because it makes input comprehensible, but because it makes complex input comprehensible. Both comprehensibility and complexity are necessary for acquisition.*"⁴⁸ Det er altså ikke tilstrækkeligt, at inputtet er forståeligt – det skal også være komplekst.

Merrill Swain afviser, ligesom Long, at input i sig selv skulle være tilstrækkeligt for sprogtilegnelse. Hun fremhæver derimod outputtets nødvendighed. Hun mener ikke, at output i sig selv fører til sprogtilegnelse, men at sprogtilignelsen sker, når eleven bliver presset i sin sprogproduktion, hvilket sker, når eleven forsøger at udtrykke noget, der ligger lige over elevens aktuelle sproglige formåen.⁴⁹ Dermed har Swain ligesom Long et kommunikativt tilegnelsessyn, idet de ser sprogtilignelse som en social proces, der medieres i interaktion med andre.⁵⁰ Ifølge Swain har output tre funktioner: en opmærksomhedsfunktion (*noticing*), en hypotesetestningsfunktion (*testing hypotheses*) og en metasproglig funktion (*triggering metalinguistic reflection*).⁵¹ Hun mener, at opmærksomhedsfunktionen er essentiel i sprogtilignelsen, fordi learneren, eleven, bliver op-

⁴⁵ Bjerre & Ladegaard, 2007, p. 55

⁴⁶ Long, 1996, p. 451f

⁴⁷ Bjerre & Ladegaard, 2007, p. 51

⁴⁸ Long, 1996, p. 452

⁴⁹ Bjerre & Ladegaard, 2007, p. 53

⁵⁰ Ibid., p. 18f

⁵¹ Menezes, 2013, p. 406

mærksom på *gaps* i sit intersprog, når der er noget, han har problemer med at formulere, og således opdager eleven, hvad han ikke, eller kun delvist, ved.⁵² Om hypotese-testningsfunktionen forklarer hun, at learneren afprøver hypoteser om sproget for at se, hvad der virker, og hvad der ikke gør.⁵³ Dette sker ved hjælp af umiddelbar feedback fra samtalepartneren i forhold til, om learneren har gjort sig forståelig eller ej. Den metasproglige funktion kommer til udtryk ved, at learneren undervejs i interaktionen reflekterer over det sprog, hun producerer, og på den måde reflekterer over sprogets mening og indhold i forhold til sprogets form. Dermed får learneren i en presset situation fokus på sprogets form, og det er især i disse *pushed output*-situationer, sprogtilgængelsen har gunstige betingelser.⁵⁴ Samtidig vil den elev, der i interaktion med en anden elev søger at gøre sit output forståeligt gennem *negotiation for meaning*, dermed give den anden elev forståeligt input – således kan input, output og interaktion tænkes sammen i en kommunikativ undervisning.

2.5 Opsummering

I dette kapitel har jeg præsenteret og kontekstualiseret projektets teoretiske fundament, som bygger på den socialkonstruktivistiske videnskabsteori. Først definerede jeg Bourdieus centrale begreber felt, habitus og kapital, og derefter definerede jeg henholdsvis det strukturelle og det funktionelle sprogsyn samt det fagsyn, der ligger til grund for det teoretiske udgangspunkt. Derefter præsenterede jeg to aspekter af Krashens monitor-model: input- og affective filter-hypoteserne, Swains outputhypotese samt Longs interaktionshypotese. Dette teoretiske fundament vil jeg i kapitel 4 anvende til at analysere og fortolke det indsamlede empiriske materiale, efter jeg i næste kapitel har præsenteret dette.

3.0 Empirisk konstruktion

I det følgende kapitel vil jeg først beskrive, hvordan jeg har valgt at sammensætte og indsamle projektets empiri og hvilke overvejelser, der ligger bag disse valg. Derefter beskriver jeg hvilke analytiske nuancer netop denne empiriske konstruktion kan give,

⁵² Ibid.

⁵³ Ibid.

⁵⁴ Bjerre & Ladegaard, 2007, p. 55

hvorefter mine undersøgelsesenheder præsenteres. Endelig vil jeg vurdere og forholde mig kritisk til den empiriske konstruktion i kapitlets sidste afsnit.

Projektets empiriske materiale består af data indsamlet ved kvalitativ metode: i alt seks semistrukturerede interviews med tre engelsklærere og syv elever, der bliver undervist på niveaudelte engelskhold på to forskellige skoler. Empirien er afgrænset til mellemtrin og udskoling. Jeg har valgt at interviewe informanter fra to forskellige skoler, en folkeskole og en friskole, for at gøre fokus mindre snævert og få et mere nuanceret billede af niveaudeling. Jeg har valgt at interviewe både lærere og elever, fordi de to grupper kan belyse mit emne og min problemformulering fra forskellige perspektiver, der begge er relevante for projektet.

3.1 Undersøgelingsdesign

Jeg har valgt at benytte den semistrukturerede interviewform for at interviewpersonen kan udfolde sig, uden at jeg som interviewer styrer samtalen for stramt, som det ville være tilfældet ved brug af den strukturerede interviewform. Der er dermed plads til at interviewet går i den retning, som interviewpersonen fører det. Dog har jeg før interviewet udarbejdet en interviewguide, hvor jeg har udvalgt relevante temaer og foreløbige spørgsmål ud fra min problemformulering. Disse spørgsmål er formuleret som åbne spørgsmål, der giver interviewpersonen ejerskab i forhold til at svare det, vedkommende selv vil, i modsætning til lukkede spørgsmål, der ikke giver plads til megen ny information. Dette betyder, at interviewet delvist tager form ud fra min udarbejdede interviewguide, og delvist ud fra tematikker, der fremkommer i løbet af interviewet, som dermed får en konverserende karakter.⁵⁵ Jeg har valgt at lave kvalitative interviews frem for at benytte en kvantitativ metode som fx en survey, fordi interviewet giver mulighed for at stille opfølgende spørgsmål til det fortalte og samtidig i højere grad kan vise kompleksiteten og mangfoldigheden i interviewpersonens udsagn,⁵⁶ noget jeg finder vigtigt i forhold til projektets specifikke problemstilling, som netop er kompleks. Samtidig er der en lang række faldgruber forbundet med surveys, som jeg gerne ville undgå (eksempel-

⁵⁵ Baarts, 2011

⁵⁶ Ibid.

vis sammensætning af informanter og udfordringen ved at skulle have nok besvarelser til at kunne lave statistiske beregninger på et validt grundlag).

3.2 Interviewguides og gennemførelse af interviews

Jeg har udarbejdet to forskellige interviewguides; en til lærerne og en til eleverne, bestående af henholdsvis 11 og 10 spørgsmål ud over introduktion og afslutning.⁵⁷ Det er et af kendetegnene ved det semistrukturerede interview, at forskellige informanter får forskellige spørgsmål, som også er formuleret forskelligt alt efter den kommunikative situation.⁵⁸ Derudover vil interviewene også naturligt forme sig forskelligt alt efter interviewpersonernes svar og mine opfølgende spørgsmål, der har forskellige funktioner: eksempelvis for at få uddybende eller verificerende svar. Interviewpersonerne har ikke set interviewguiderne eller forberedt sig på forhånd, udover en af lærerne, der fik spørgsmålene et par timer inden interviewet, da han var mest tryk ved dette. Dette vender jeg tilbage til i afsnit 3.5 om metodekritik. Interviewene varede mellem 20 og 55 minutter og foregik på lærernes arbejdsplads, skolerne, efter forudgående skriftlig eller mundtlig aftale. Interviewene blev optaget på diktafon med interviewpersonernes tilladelse. Interviewpersonernes navne er opdigtede.

Grundet interviewudskrifternes omfang på 45 normalsider er de ikke vedlagt som bilag. Interviewudskrifterne kan naturligvis eftersendes eller fremvises.

3.3 Lærerinterviews

Jeg har valgt at interviewe de tre lærere enkeltvis for ikke at lade dem blive påvirket af det, de andre siger, og jeg behandler deres svar anonymt, så de kan være ærlige og ikke bange for eventuelt at komme til at sige noget kontroversielt. Dette er relevante overvejelser, fordi niveaudeling, som nævnt i indledningen, er et højaktuelt emne med modstridende synspunkter og følelser involveret. Lærerne er udvalgt med det ene kriterium, at de har erfaring med niveaudeling. Om lærerne er positivt eller negativt stemt over for niveaudeling var ikke et kriterium for udvælgelsen.

⁵⁷ Bilag 1 & 2

⁵⁸ Baarts, 2011

3.4 Elevinterviews

De syv elever er interviewet flere sammen, i såkaldte gruppeinterviews - en gruppe med tre og to grupper á to elever. Der er naturligvis udfordringer forbundet med gruppeinterviews, fx reducerer dette setup min kontrol over interviewsituationen, da det er sværere at holde samtalen på sporet, når der er flere interviewpersoner. Derudover er der risiko for at eleverne vælger at sige det samme som de andre for ikke at skille sig ud eller være uenige med kammeraterne, og endelig er der den fare, at en elev dominerer interviewet - dette vender jeg tilbage til i næste afsnit. Alligevel har jeg valgt dette setup, fordi jeg mener, interviewsituationen bliver mere tryk for eleverne, når de er sammen med en-to kammerater, og jeg tror, det giver eleverne bedre mulighed for at åbne op. Derudover kan der blive en bedre dynamik i et gruppeinterview, fordi interviewpersonerne kan blive inspireret af hinandens svar og komme frem til nye erkendelser via dialog.⁵⁹

Ved elevinterviews er den kommunikative situation markant anderledes end ved lærerinterviews, da magtforholdet her er asymmetrisk, idet jeg som interviewer er voksen og eleverne er børn. Samtidig ved eleverne, at jeg er lærerstuderende, og på grund af dette samt dét, at de netop bliver interviewet på grund af deres roller som elever, vil der være anledning til en forventning hos eleverne om, at der findes rigtige og forkerte svar til mine spørgsmål.⁶⁰ Dette har jeg forsøgt at afværge ved eksplicit at fortælle dem i starten af interviewet, at dette ikke er tilfældet.⁶¹

3.5 Præsentation af undersøgelsesenheder

3.5.1 HL Skole

HL Skole er en lille skole med 100 elever. Skolen har 4 års erfaring med holddelt undervisning. Eleverne undervises på såkaldte hjemmehold og faghold, hvor hjemmehold er basen - klassen - og faghold er niveaudelt. Et hjemmehold på mellemtrinnet består af omkring 24 elever fra 4.-6. årgang. Et faghold består af mellem 10 og 20 elever, som er på nogenlunde samme faglige niveau. På mellemtrinnet er der oprettet tre faghold i hvert af fagene dansk, matematik og engelsk, kaldet hold 1, 2 og 3, hvor 3 er det fagligt

⁵⁹ Trost & Jeremiassen, 2010, p. 48

⁶⁰ Kvale & Brinkmann, 2009, p. 166

⁶¹ Bilag 2

stærkeste hold. Eleverne er delt i faghold både i indskoling og på mellemtrinnet (skolen har ikke udskoling). De interviewede elever har derfor flere års erfaring med niveaudelt undervisning. På skolens hjemmeside oplyses det, at man *“bliver undervist på det niveau, man aktuelt har. I princippet er der ingen, der keder sig eller får for svære opgaver.”*

På HL Skole vurderer lærerne elevernes faglige niveau i forhold til nedskrevne mål, der er formuleret ud fra trinmålene. Derudover vurderes elevernes modenhed, og så taler lærerne med eleverne om, de synes, de er klar til at rykke op på et nyt niveau. Alle elever starter på samme niveau i 4. klasse og ud fra vurderinger på baggrund af den daglige undervisning vælger holdets lærer, om en elev skal skifte hold. Der er mulighed for at skifte niveau tre gange årligt: ved starten af et nyt skoleår, i november og i marts.

På HL Skole har jeg interviewet engelsklæreren Anita, der underviser engelskhold 3, og tre elever: Tine og Naja fra hold 3 og Kalle fra hold 2.

3.5.2 V-skolen

V-skolen er en mellemstor friskole, der tilbyder både grundskole, efterskole og gymnasium. Skolen har i alt cirka ti års erfaring med niveaudelt undervisning og niveaudeler eleverne i 7.-9. klasse i fagene matematik, engelsk og tysk. Eleverne er inddelt efter fagligt niveau på hold, der kaldes A, B og C, hvor A er det fagligt stærkeste hold. Der er normalt flere end 20 elever på A-holdene, omkring 20 på B-holdene og 10-12 elever på C-holdene i engelsk. Eleverne inddeles på niveaudelte hold på baggrund af en samtale med overbygningens tre engelsklærere. Eleverne bliver eksempelvis spurgt om, hvad de lavede i sommerferien, og ud fra deres svar vurderer lærerne, hvor de hører til. Denne vurdering sker *“lynhurtigt”* ifølge læreren Jens, og *“på 30 sekunder”*, siger en af eleverne.⁶² På V-skolen tages der altså ikke udgangspunkt i mål eller andre nedskrevne kriterier; det er alene elevernes mundtlige præstation i interviewsituationen, der vurderes ud fra. Eventuelle skift mellem niveau er ikke systematiseret, hvilket betyder, at eleverne kan rykke enten op eller ned, når de ønsker det - dog helst inden jul, af hensyn til eksamenspensum. Både lærere og elever kan initiere niveauskifte.

⁶² Interview m. Jens & interview m. Cathrine og Marie, 23. marts 2015

På V-skolen har jeg interviewet to lærere: Jens, der er engelsklærer for 8. classes C-hold, og Anton, der er engelsklærer for 9. classes A-hold. Derudover har jeg interviewet fire elever, to drenge: Michael og Mads, og to piger: Cathrine og Marie, alle fra 8. classes C-hold, to elever ad gangen. Dermed præsenterer min empiri et relativt bredt ud-snit, idet jeg har interviewet lærere og elever fra både stærke og svage hold.

3.6 Metodekritik

I dette afsnit forholder jeg mig kritisk til det valgte undersøgelsesdesign samt validiteten, reliabiliteten og generaliserbarheden af undersøgelsen.

3.6.1 Kritik af valg af undersøgelsesdesign samt vurdering af validitet

Indledningsvist kan jeg konkludere, at empirien kunne have været afgrænset yderligere. I stedet for både at inkludere mellemtrin og udskoling kunne fokus have været skarpere ved kun at interviewe lærere og elever i udskolingen. Dertil kunne jeg have valgt to folkeskoler som undersøgelsesenheder i stedet for en folke- og en friskole for yderligere at skærpe projektets fokus. Derudover er friskoler ikke underlagt folkeskoleloven, men det er min vurdering, at empiri fra en friskole, der niveaudeler, alligevel kan bruges til at belyse min problemstilling.

Det viste sig, at den kvalitative, semistrukturerede interviewform var velvalgt, idet jeg fik gode, nuancerede svar fra interviewpersonerne, fordi det var muligt at spørge uddybende, afklarende og opsamlende ind til deres udsagn - en mulighed, der som tidligere nævnt ikke eksisterer ved brug af kvantitative metoder. Det anvendte undersøgelsesdesign var altså hensigtsmæssigt i forhold til undersøgelsens genstand og formål. Det betyder, at validiteten af undersøgelsen - om den undersøger det, den har til formål at undersøge - umiddelbart er tilfredsstillende.⁶³ Jeg kunne dog have valgt at supplere interviewene med observationer af engelskundervisning på niveaudelte hold, da det kunne have givet endnu flere nuancer i forhold til besvarelsen af problemformuleringen. Det var dog ikke muligt at få lov at observere undervisning på V-skolens C-hold, da læreren Jens mente, det ville gøre eleverne endnu mere usikre og bange for at sige noget. Uden

⁶³ Kvale & Brinkmann, 2009, p. 275

observation af det svage hold mente jeg ikke, det var relevant at observere de andre hold. Dertil kommer, at omfanget af undersøgelsens empiri i forvejen var omfattende. Dette betyder, at analysen og vurderingen af undervisningen er baseret på interviewene med lærere og elever, der udtaler sig om undervisningens organisering og indhold, og altså ikke på egne observationer.

Et potentielt problem i forhold til gruppeinterviews kan være, hvis en eller flere af interviewpersonerne dominerer de andre.⁶⁴ Dette var tilfældet i to ud af de tre gruppeinterviews, jeg gennemførte. Under disse to interviews var der én elev, der dominerede interviewet i forhold til de andre elever. I nogle tilfælde var det derfor nødvendigt at spørge de andre elever direkte om noget, den dominerende elev allerede havde svaret på. Under et af interviewene var en af eleverne fåmælt og relativt tilbageholdende, og derfor gav jeg hende hjælp i interviewsituationen, eksempelvis ved at stille spørgsmål direkte til hende og være ekstra opmærksom på at vise gennem mit kropssprog, at jeg lyttede til og forstod hendes svar. Et andet muligt problem i forhold til gruppeinterviews kan være, at eleverne ikke vil sige noget, der går imod de andres meninger.⁶⁵ Dette vurderer jeg dog ikke var tilfældet, da eleverne i de tre grupper alle på et tidspunkt i løbet af interviewet indirekte erklærede sig uenige med en eller flere af de andre uden problemer.

Interviewpersonerne havde ikke forberedt sig på forhånd, udover en af lærerne, Anton, da han var mest tryk ved dette. Det havde været svært at få en aftale om interview i stand med ham, så jeg valgte at lade ham se spørgsmålene for at imødekomme hans ønsker. Det påvirkede interviewsituationen på den måde, at jeg som interviewer kun kunne styre interviewet minimalt ved brug af opfølgende og afklarende spørgsmål.

3.6.2 Vurdering af generaliserbarhed og reliabilitet

Jeg har kun få undersøgelsesenheder i mit empiriske materiale, og derfor er generaliserbarheden umiddelbart lav. Jeg ser dog ikke resultaterne af min undersøgelse som viden, der bør kunne generaliseres og være universel og gyldig i alle sammenhænge,

⁶⁴ Trost & Jeremiassen, 2010, p. 49

⁶⁵ Ibid.

netop fordi vi har at gøre med en kvalitativ undersøgelse og ikke en kvantitativ.⁶⁶ Derimod opfatter jeg min empiri som et fragment af den komplekse, sociale virkelighed, den indgår i. Empirien skal altså forstås i forhold til “den specifikke sammenhæng, den indgår i; som en mulig oplevelse blandt flere mulige oplevelser under bestemte betingelser”.⁶⁷ Dette skyldes, at interviewet, som tidligere nævnt, er “et socialt møde, hvor kommunikationen præges af den sociale situation [...]”⁶⁸ Dette har samtidig betydning for undersøgelsens reliabilitet, altså om resultatet af undersøgelsen ville være det samme, hvis den blev udført af andre interviewere på et andet tidspunkt ved brug af samme metode.⁶⁹ At jeg er lærerstuderende med engelsk som linjefag og kommer udefra for at interviewe ældre engelsklærere om deres motiver for og erfaringer med niveaudeling, og elever om deres erfaringer og holdninger, er ikke ligegyldigt - jf. den ovenstående analyse af den kommunikative situation ved elevinterviews.

I forhold til undersøgelsens reliabilitet er det relevant at vurdere mine interviewspørgsmål. Her er det ikke uden betydning, at jeg har en journalistisk baggrund og erfaring med at interviewe mange forskellige typer af personer. Min stil som interviewer varierer fra interview til interview, eksempelvis var to af lærerne mere snakkesalige end den tredje, som derfor behøvede mere input fra mig for at åbne op og uddybe. Det samme gjorde sig gældende i forhold til eleverne. Fælles for spørgsmålene er, at de generelt er åbne,⁷⁰ inklusiv de opfølgende spørgsmål, som ofte er en variation over “Kan du forklare hvorfor?”, dog er nogle af de opfølgende spørgsmål af mere lukket karakter. Dette behøver dog ikke reducere reliabiliteten, idet lukkede og ledende spørgsmål bruges til at verificere interviewpersonernes svar,⁷¹ eksempelvis som i følgende interviewuddrag:

Mig: Ja. Så hvis I helt selv kunne vælge, ville I så helst undervises i normale klasser eller på hold, som I gør nu?

Michael: Altså, hvis man gerne vil vise over for andre, at man godt kan gøre det i en normal klasse, så ville jeg nok vælge det, men hvis man skulle se på, hvor

⁶⁶ Kvale & Brinkmann, 2009, p. 288

⁶⁷ Møller Pedersen, 2007, p. 22

⁶⁸ Ibid.

⁶⁹ Kvale & Brinkmann, 2009, p. 352

⁷⁰ Bilag 1 og 2

⁷¹ Kvale & Brinkmann, 2009, p. 195

man lærer mest, så ville jeg nok helst være i den klasse som jeg er nu, en niveaudelt klasse.

Mig: Fordi man lærer mere, når det er niveaudelt?

Mike: Ja, for det er sådan noget med at nu skal læreren lige rundt til de 20 andre elever, eller sådan noget.

Mig: Så det er også fordi, der er færre elever på holdet?

Michael: Ja.⁷²

Gennem de opfølgende spørgsmål får vi en mulig forklaring på, at Michael helst vil undervises på niveaudelt hold. Han starter med at nævne, at det er her, han lærer mest. Dette svar verificeres gennem det opfølgende spørgsmål "*Fordi man lærer mere, når det er niveaudelt?*" Michael bekræfter svaret og uddyber med, at en grund kan være, at der er færre elever på holdet. De opfølgende, lukkede spørgsmål fører her til en nuancering af svarene og dermed den viden, empirien genererer.

3.7 Opsummering

I dette kapitel har jeg præsenteret projektets empiriske konstruktion, herunder det valgte undersøgelsesdesign, de udvalgte undersøgelsesenheder og de interviewede personer. Derudover har jeg forholdt mig kritisk til undersøgelsens validitet, reliabilitet og generaliserbarhed. I det følgende kapitel vil jeg analysere og fortolke det indsamlede empiriske materiale, der består af seks semistrukturerede interviews: tre enkeltinterviews med engelsklærere (Jens, Anton og Anita) og tre gruppeinterviews med elever (Naja, Kalle og Tine fra HL Skole samt Mads, Michael, Marie og Cathrine fra V-skolen).

4.0 Analyse og fortolkning af empiri

For at finde svar på, hvordan niveaudeling i engelskundervisningen i grundskolen kan påvirke lærerens planlægning og gennemførelse af undervisningen, elevernes sprogtilegnelse og den sociale konstruktion af elevernes identitet, vil jeg i dette afsnit analysere og fortolke det indsamlede empiriske materiale ved brug af det i kapitel 2 præsenterede teoretiske fundament. Analyseresultaterne diskuteres løbende i forhold til udenlandsk forskning.

⁷² Interview m. Michael og Mads, 23. marts 2015

4.1 Hvordan kan niveaudeling påvirke lærerens planlægning og gennemførelse af engelskundervisningen og derigennem elevernes sprogtilegnelse?

4.1.1 Niveaudeling kan lette undervisningsdifferentieringen

Motivet for at niveaudele eleverne er, ifølge de interviewede lærere, at det er nemmere at imødekomme kravet om undervisningsdifferentiering, hvis spredningen i elevernes faglige niveau ikke er for stor. Anita fra HL Skole siger, at tanken bag er, at lærerne skal se eleverne der, hvor de er, og konsekvensen af den tanke er, at *“man kan ikke have alt for mange børn, man skal overskue”*.⁷³ Hun mener dog også, at: *“det har ikke noget med mindre hold at gøre. Der kan lige så godt sidde 25, som der kan sidde 16. Det er mig ligemeget. Hvis bare de er nogenlunde på niveau.”*⁷⁴ På den ene side mener hun, at man som lærer ikke kan overskue for mange elever på én gang, hvis man skal se dem, der hvor de er, og på den anden side, at antallet af elever er underordnet, så længe de befinder sig på nogenlunde samme faglige niveau. Det, der gør det svært for læreren at overskue mange elever, må derfor være, at eleverne har meget forskellige forudsætninger og er på vidt forskellige faglige niveauer. Men selvom eleverne er inddelt i hold efter fagligt niveau vil de stadig have forskellige forudsætninger, og disse skal der nødvendigvis tages hensyn til i planlægningen og gennemførelsen af undervisningen.⁷⁵ At eleverne er niveauinddelt kan tænkes at foranledige læreren til at opfatte eleverne som værende relativt ens. Men at eleverne er på samme hold betyder jo ikke, at de alle er på akkurat samme niveau. Der er en reel fare for, at læreren underviser ud fra en fiktiv gennemsnitselev, og ikke ud fra elevernes individuelle læringsforudsætninger, selvom de befinder sig på niveaudelte hold.

Eleverne oplever også, at undervisningen på niveaudelte hold er bedre tilpasset deres forudsætninger. Eksempelvis siger Cathrine, der er elev på V-skolens svageste hold på 8. årgang, C-holdet, at hun lærer mere ved niveaudeling, fordi: *“der er vi alle sammen på cirka samme niveau og vi alle sammen kan få hjælp til det vi har svært ved, hvor i en*

⁷³ Interview m. Anita, 20. marts 2014

⁷⁴ Ibid.

⁷⁵ Bekendtgørelse af lov om folkeskolen, 2014, § 18

*klasse med 25 elever, der kan de dårlige ikke sidde og få hjælp.*⁷⁶ Ud fra Cathrines beskrivelse lader det til, at undervisningen tidligere primært var tilrettelagt, så den tilgodeså eleverne med størst kulturel kapital, de fagligt stærke elever, eftersom *“de dårlige ikke [kan] sidde og få hjælp”*. Niveaudelingen løser tilsyneladende denne udfordring ved i engelskundervisningen at ophæve det traditionelle klasserumsfelt og etablere nye felter, hvor eleverne med begrænset kulturel kapital kan få mere hjælp og lærerstøtte, og eleverne med en større mængde kulturel kapital kan få flere udfordringer. Dette bekræfter de fagligt stærke elever, eksempelvis siger Kalle fra HL Skole:

*Jeg har været inde på en skole før, hvor vi var i samme klasse, hvor ikke alle sammen var lige så gode som andre. Der var... så var jeg sådan lidt, kan vi godt komme videre? Der var nogen, der ikke kunne følge med, og her der går det hurtigere.*⁷⁷

Undervisningen på det niveaudelte hold kan altså holde et højere tempo. Naja synes også, det er godt at være på niveaudelte hold: *“Ja, altså man får større udfordringer. Fordi så kan man få sværere opgaver end man måske kunne, hvis der nu var nogen, der sad og ikke kunne følge med”*.⁷⁸ Cathrine, Kalle og Naja fortæller her, at undervisningen er bedre tilpasset deres faglige forudsætninger – fra de fagligt svage elevers perspektiv er der tale om, at der er bedre tid og plads til at få hjælp fra læreren, og fra de fagligt stærke elevers perspektiv handler det om, at de kan få flere udfordringer, fordi der ikke er elever, der sænker undervisningstempoet, når de ikke kan følge med.

Marie fra V-skolens C-hold oplever, at hun som fagligt svag elev, det vil sige som en elev i en position med begrænset kulturel kapital, 'drukner' i en normal klasse: *“Hvis der er nogle gode i klassen, så kommer de kun til at sidde og snakke, og de dårlige kommer til at sidde sådan lidt bagi og bare være stille.”*⁷⁹ Hun uddyber, at: *“man trækker sig sådan meget tilbage, og så kommer man ikke så meget på banen.”*⁸⁰ Michael, der også går på C-holdet, synes også, han lærer mere på niveaudelt hold, fordi læreren har mere tid til at komme rundt og hjælpe, i modsætning til i en almindelig klasse: *“Ja, for det er*

⁷⁶ Interview m. Cathrine og Marie, 23. marts 2015

⁷⁷ Interview m. Kalle, Tine og Naja, 20. marts 2015

⁷⁸ Ibid.

⁷⁹ Interview m. Cathrine og Marie, 23. marts 2015

⁸⁰ Ibid.

sådan noget med, at nu skal læreren lige rundt til de 20 andre elever eller sådan noget.⁸¹ Dette stemmer overens med Robyn Zevenbergens analyse af niveaudeling i Australien, hvor lærerinterviews viser at:

*Part of the rationale for grouping students according to ability is that it makes teaching more effective – in terms of outcomes for students since the curriculum can be better targeted to their levels of understanding or performance [...]*⁸²

Dette motiv for at niveauintdele eleverne genfinder vi dermed hos de interviewede lærere.

Man kan dog indvende, om de fagligt svage elevers oplevelse af ikke at 'drukne' i mængden og det, at det er nemmere at få støtte af læreren, ikke netop skyldes, at der kun er 10-12 elever på et C-hold. Måske er den øgede lærerstøtte mere et spørgsmål om antallet af elever på holdet, end det er et spørgsmål om, at eleverne befinder sig på nogenlunde samme faglige niveau? Samtidig er det også værd at huske på empiriens kvalitative karakter. Selvom eleverne fra C-holdet her udtaler, at de ikke længere har følelsen af at drukne, vil der stadig være interne niveauforskelle på holdene, idet der altid vil være forskel på elevernes kompetencer og dermed deres kapital. Der er derfor risiko for, at nogle af de andre elever på holdet, med mindst kulturel kapital, stadig oplever at drukne.

4.1.2 Niveaudeling påvirker undervisningens indhold

På empiriens stærke hold er undervisningen varieret og indholdet vælges ofte i samarbejde med eleverne. Eleverne laver mange forskelligartede aktiviteter, og lærerne, Anita og Anton, prioriterer mundtlighed i undervisningen. Således virker undervisningen umiddelbart kommunikativ. Fordi der ikke er nogen særlige udfordringer i forhold til planlægningen og gennemførelsen af undervisningen på de stærke hold, har jeg valgt at fokusere på analyse af undervisningen på empiriens svage hold; C-holdet på V-skolen. Denne analyse er som tidligere nævnt baseret på interviews med læreren Jens og eleverne Cathrine, Marie, Mads og Michael.

⁸¹ Interview m. Michael og Mads, 23. marts 2015

⁸² Zevenbergen, 2002, p. 4

På C-holdet bruges der en del tid på grammatikundervisning, idet det virker som om, lærerne mener, det er grundlaget og forudsætningen for at lære sproget. Jens siger, at: *“det, de helst vil, det er grammatik. [...] få lov til at sidde og selv oversætte de her sætninger, og så læse sætningerne op, når de er færdige med at oversætte dem. Det er det, de allerhelst vil.”*⁸³ Cathrine fortæller om, hvordan holdet arbejder med grammatikbogen LENA, der er lavet til 8.-9. klasse:

*Der er opgave A på den ene side, der er det, hvor der er en linje og så skal du udfylde tomme huller med den rigtige endelse, og så på den anden side er der en oversættelse. 16 sætninger, som man skal oversætte til dansk, nej, til engelsk.*⁸⁴

Opgaverne løses individuelt, og til oversættelsen anvendes Google Translate. Når eleverne har løst opgaverne, skal de efter tur hver især læse deres svar højt for klassen. Der er delte meninger blandt de interviewede elever om, hvad de synes om denne undervisning. Mads synes, at: *“Det er bare lidt kedeligt at sidde og kigge ned i bogen.”*⁸⁵ Michael mener, det han lærer mest af, er grammatikopgaverne, men han synes dog ikke, det er særlig motiverende: *“Det er meget det der med, at man skal sidde ned og kigge i en bog, alt det der grammatik, vi skal lave. Altså i sidste ende er det nok godt nok. Men det er sgu bare for hårdt.”*⁸⁶ Eleverne virker meget lidt motiverede af denne traditionelle grammatikundervisning, der bedst kan sammenlignes med Grammar-Translation-metoden, hvor eleverne ofte oversætter tekster på målsproget til modersmålet eller omvendt, og grammatik er lært ude af kontekst, løsrevet fra resten af undervisningen.⁸⁷ Grammar-Translation-metoden lægger, som navnet antyder, stor vægt på målsprogets grammatiske struktur, og det er vigtigt, at eleverne lærer grammatiske regler. De omtalte opgavetyper, hvor eleverne skal oversætte sætninger og udfylde tomme huller med korrekte endelser på ordene, har samtidig kun ét rigtigt svar, som eleverne skal komme frem til.⁸⁸ At eleverne er meget lidt motiverede og synes undervisningen er kedelig forhøjer deres affektive filtre, så sprogtilegnelsen hindres. Derudover lægger

⁸³ Interview m. Jens, 23. marts 2015

⁸⁴ Interview m. Cathrine og Marie, 23. marts 2015

⁸⁵ Interview m. Michael og Mads, 23. marts 2015

⁸⁶ Ibid.

⁸⁷ Lightbown & Spada, 2006, p. 112

⁸⁸ Larsen-Freeman & Anderson, 2011, p. 18

disse opgaver ikke op til hverken interaktion eller produktion af output, udover når eleverne skal læse sætningerne højt. Dette kan dog ikke betegnes som *pushed output*, som ifølge Swain netop er det, der faciliterer sprogtilegnelsen. Denne type undervisning vidner om et strukturelt sprogsyn hos læreren, der indebærer, at formen, strukturen, i sproget er det vigtigste, og ikke sprogets eller grammatikkens funktion.⁸⁹ Dertil kommer, at en grammatikbog udarbejdet til elever i 8.-9. klasse højst sandsynligt er for svær for eleverne på det svage hold, hvilket vil sige, at det sproglige input, grammatikbogen bidrager med, ligger langt over elevernes i+1-niveau, jf. Krashen.

At undervisningen på det svage hold ikke er kommunikativ eller præget af et funktionelt sprogsyn er ikke en direkte konsekvens af niveaudeling i sig selv, men det har naturligvis betydning for undervisningens indhold og organisering, at der kun er fagligt svage elever på holdet. John Hatties metaanalyse af niveaudeling viser da også, at: *“Kids in these lower tracks [...] spend a lot of time filling in the blanks in workbooks or ditto sheets.”*⁹⁰ Det antyder, at undervisningen på de svage hold ofte bærer præg af et strukturelt sprogsyn og dermed, ifølge de anvendte hypoteser, hæmmer deres sprogtilegnelse.

Når eleverne på C-holdet ikke laver grammatikopgaver, udvælger læreren Jens selv materiale til undervisningen. Han oplever dog problemer med at finde tilfredsstillende materiale til de fagligt svage elever: *“at finde noget på engelsk, der er skrevet på det niveau, som også er interessant at læse, det er næsten umuligt.”*⁹¹ Det er en stor udfordring at finde materiale, der ikke er for svært, medmindre han anvender materialer lavet til indskoling, hvilket ville demotivere en elev i 8. klasse, siger Jens. I det undervisningsforløb, holdet aktuelt var i gang med under empiriindsamlingen, skulle eleverne vælge en engelsk sang, som de derefter skulle lave en fremlæggelse om foran klassen. Cathrine fortæller:

Men fordi vi ikke er særlig gode til engelsk, så kan vi ikke snakke så lang tid om en sang, og når man ikke kan forstå handlingen i sangen, så er det rigtig svært,

⁸⁹ Bjerre & Ladegaard, 2007, p. 18

⁹⁰ Hattie, 2009, p. 90

⁹¹ Interview m. Jens, 23. marts 2015

*og så oversatte Jens den for os, og så snakkede han om den, og så er det den næstes tur.*⁹²

Her ses det, at det input, eleverne her fik, som var sange og sangtekster, det vil sige både mundtligt og skriftligt input, var for svært. Det var ikke tilpasset i+1, og derfor er betingelserne for elevernes sprogtilegnelse ifølge inputhypotesen ikke optimale. Hvis inputtet havde været mere passende i forhold til i+1 ville eleverne have fået mulighed for at danne hypoteser om deres eget intersprog, jf. Swains hypotesetestningsfunktion. I forhold til at give eleverne tilstrækkeligt med modifieret input, fortæller Jens, at *"hvis de skal høre noget engelsk, som er ordentligt også, så er det vigtigt at vi også siger noget på engelsk som lærere."*⁹³ Han tilføjer, at han tilpasser sit sprog, så eleverne forstår det. Han søger at justere inputtet, så det rammer elevernes i+1. Det er dog, jf. Long, ikke tilstrækkeligt at inputtet er forståeligt; det skal også være komplekst. Lærerens måde at tilpasse inputtet på stemmer overens med hans tilsyneladende strukturelle sprogsyn, idet han, når han ikke taler dansk til eleverne, simplificerer sit sprog gennem *'structural grading'* frem for at bruge kropssprog og kontekstuelle ledetråde, der kunne hjælpe eleverne til at gætte meningen ud fra konteksten.⁹⁴

I forhold til output- og interaktionshypoteserne er der, som tidligere nævnt, ikke megen mulighed for interaktion mellem eleverne i forbindelse med det analyserede undervisningsindhold. Eleverne bliver dog sat i situationer, hvor de skal generere output, fortæller Jens:

*De bliver hele tiden udfordret til at skulle sige noget. Og det gjorde de ikke i en normal klasse. Der blev de kun spurgt en gang om ugen eller en gang hver fjortende dag, og det gør de jo ikke nu. Altså, de bliver jo konfronteret med at skulle sige bare en lille smule engelsk stort set i hver eneste time.*⁹⁵

Han har dog problemer med at få eleverne til at sige noget på engelsk, hvorfor han nogle gange lader eleverne sidde alene sammen med ham og fremlægge, for at de skal turde tale:

⁹² Interview m. Cathrine og Marie, 23. marts 2015

⁹³ Interview m. Jens, 23. marts 2015

⁹⁴ Lightbown & Spada, 2006, p. 112f

⁹⁵ Interview m. Jens, 23. marts 2015

Så tør de meget mere. Men det er jo svært at sætte dem alle sammen ud på gangen og så sidde med en ad gangen. Men det gør jeg nogle gange, simpelt hen for at de skal have lov at sige noget. Og rose dem for, 'Prøv at høre, hvor meget du kan sige, hvorfor vil du ikke sige noget, når de andre de er der?'. Men det har de svært ved.⁹⁶

Her er det tydeligt, at det er nødvendigt at arbejde med elevernes affektive filtre. Eleverne kan, på grund af deres habitus, som jeg vender tilbage til senere, være nervøse for at skulle tale engelsk. En måde at afhjælpe dette kunne være ikke at bede dem fremlægge foran hele klassen, men i stedet i par, eller at anvende anderledes, mindre traditionelle fremlæggelsesformer, som eksempelvis at lade eleverne optage sig selv ved hjælp af mobiltelefonen og afspille lydfilen for klassen – således ville eleverne få mulighed for at øve sig og derved blive mere trygge. At lade eleverne snakke sammen om de valgte sange i par eller grupper ville samtidig give eleverne mulighed for at producere *pushed output*, hvor eleverne igennem interaktionens *negotiation for meaning* kunne have fået mulighed for at teste deres hypoteser om sproget.

4.1.3 Niveaudeling kan påvirke lærerens forventninger

Jens siger også selv, vi skal jo ikke lave en stor rapport ud af vores projekter, fordi vi ikke er lige så gode som... Det synes jeg er rart, at man ikke skal fremstille noget, der er super godt. Fordi man godt kender ens niveau alle sammen.⁹⁷

Denne udtalelse fra Mads på C-holdet vidner om, at læreren Jens har relativt lave forventninger til eleverne. Men selvom niveauet på holdet er lavere end på de andre hold, bør eleverne stadig motiveres til at lave noget 'super godt'. Problemet er, at elevernes præstationer tilsyneladende vurderes i forhold til de stærke elevers. Det ville være bedre, hvis de blev vurderet ud fra egen udvikling, altså i forhold til elevernes egne tidligere præstationer. Hatties metaanalyse viser, at lavt præsterende elever er *"tilbøjelige til at undervurdere deres præstationer og kommer over tid til at tro på deres egne, lave vurderinger og mister den selvtillid, som er nødvendig for at gå i gang med mere udfordrende opgaver"*.⁹⁸ Derfor er det vigtigt, at læreren ikke medvirker til at eleverne undervurderer deres egne præstationer ved selv at have lave forventninger til dem, som

⁹⁶ Interview m. Jens, 23. marts 2015

⁹⁷ Interview m. Michael og Mads, 23. marts 2015

⁹⁸ Hattie, 2013, p. 98

Mads fortæller om her. Ifølge forskning af Jussim & Harber kan lærerens lave forventninger nemlig påvirke elevernes egen faglige selvopfattelse i negativ retning og på den måde blive en selvopfyldende profeti.⁹⁹ Dertil kommer, at Hattie skriver, at *"At uddanne elever til at have høje, udfordrende og passende forventninger er blandt de mest virkningsfulde påvirkninger til forbedring af elevernes præstationer"*.¹⁰⁰ Det er et problem, hvis læreren ikke forventer nok eller sætter tilstrækkeligt høje krav til eleverne på de svage hold. Omvendt bliver der tilsyneladende sat tilstrækkeligt høje krav til de stærke elever: *"Altså fordelene er jo, at jeg synes, at jeg kan sige, at herinde kan jeg godt sætte nogle krav til det her hold,"*¹⁰¹ siger Anita. Niveaudelingens negative påvirkning af lærerens forventninger ses derfor kun i forhold til det svage hold.

Niveaudelingen påvirker også lærerens forventninger til holdet som gruppe og dermed undervisningen af holdet. Læreren Anton, der har undervist flere C-hold, siger:

*Pædagogisk kræver det rigtig meget af dig, og det er også krævende på den måde, at du møder ofte elever, ikke altid, men ofte elever, som vi ser har en masse vrede i forhold til faget på forhånd, og du skal overvinde den der hurdle og prøve at få dem til både at turde tro på sig selv, og få dem til at miste den der vrede, som de har i sig, og i det hele taget blive positivt indstillet over for det her.*¹⁰²

Det kræver meget af læreren at undervise et svagt hold, fordi mange af elevernes dispositioner over for engelskfaget er udpræget negative, hvilket giver dem en massiv modstand mod læring. Det er tydeligt, at eleverne har stærke affektive filtre. Denne 'vrede mod faget' præger naturligvis miljøet på holdet, og dermed feltet:

*Man skal passe på med C-holdet, at det ikke bliver sådan en depression, der breder sig frem og tilbage mellem lærer og elever [...] at man ikke bliver trukket ned i, at de alle sammen er kede af det her fag, så man selv bliver ked af faget også.*¹⁰³

⁹⁹ Jussim & Harber, 2005

¹⁰⁰ Hattie, 2013, p. 98

¹⁰¹ Interview m. Anita, 20. marts 2013

¹⁰² Interview m. Anton, 23. marts 2015

¹⁰³ Interview m. Jens, 23. marts 2015

Dette stemmer overens med Ireson & Hallams metaundersøgelse af niveaudeling: *"research has shown that those teachers who consistently teach low ability groups tend to become demoralised over a period of time."*¹⁰⁴ Derfor skiftes engelsklærerne på V-skolen til at undervise C-holdene.

En anden grund til, at Anton finder det krævende at undervise C-hold, er at undervisningsmiljøet er præget af flere konflikter, og at det kræver mere forberedelse: *"På C-holdet skal du altid være forberedt ned til mindste detalje, så du ved, at hvis der sker en eller anden konflikt, så kan du løse den og træde tilbage til, hvor du kom fra."*¹⁰⁵ Han uddyber:

*Og så bruger du jo langt mere tid på at være disciplinær end du egentlig ønsker, og end du gør med et A-hold, fordi de er kommet ind i en skure, hvor de både er blevet stigmatiseret og også føler sig stigmatiseret.*¹⁰⁶

Denne stigmatisering vender jeg tilbage til i et senere afsnit. Antons opfattelse deles ifølge Ireson & Hallam generelt af lærere på niveaudelte hold: *"Teachers generally prefer to teach the high ability groups. [...] Teachers avoid teaching the low streams because of pupils' negative attitudes towards school and poor behaviour in the classroom which make them more difficult to teach."*¹⁰⁷ Elevernes habitus, der inkluderer deres dispositioner over for og opfattelser af engelskfaget og engelskundervisningen – her kaldet negativ attitude – medfører, at lærerne opfatter dem som mere besværlige at undervise, og derfor foretrækker lærerne at undervise de stærkere hold.

At V-skolens engelsklærere skiftes til at undervise C-hold, viser at de har en klar forventning om, at det er hårdt, nærmest deprimerende, at undervise C-holdene, allerede inden de træder ind i klasserummet. Også i dette tilfælde er der en oplagt fare for, at lærerens negative forventninger bliver en selvopfyldende profeti.¹⁰⁸

¹⁰⁴ Ireson & Hallam, 2001, p. 108

¹⁰⁵ Interview m. Anton, 23. marts 2015

¹⁰⁶ Ibid.

¹⁰⁷ Ireson & Hallam, 2001, p. 108

¹⁰⁸ Jussim & Harber, 2005

4.1.4 Delkonklusion

I første afsnit af analysen så vi, hvordan niveaudeling kan gøre det nemmere for læreren at undervisningsdifferentiere, idet man på de stærke hold kan holde et højere undervisningstempo og give eleverne flere udfordringer, og man på de svage hold kan give eleverne mere lærerstøtte og nemmere sørge for, alle er med. Dog må læreren være bevidst om faren for at komme til at opfatte eleverne på holdet som ens, idet dette ville forhindre en tilfredsstillende differentiering af undervisningen. I forhold til dette er det dog relevant at overveje, om ikke en del af forklaringen ligger i holdets beskedne størrelse. I analysens næste afsnit så vi hvordan niveaudeling har betydning for undervisningens indhold og organisering på de svage hold i forhold til problemer med at vælge tilfredsstillende indhold, og indirekte i forhold til hvordan undervisningen præges af løstrevet, strukturel (frem for funktionel) grammatikundervisning og ikke opsætter tilfredsstillende betingelser for elevernes sprogtilegnelse i forhold til input, output og interaktion. I sidste afsnit af denne del af analysen så vi, hvordan niveaudeling kan påvirke lærerens forventninger – til elevens præstationer og til eleverne som hold. Der er fare for, at læreren forventer for lidt af eleverne på de svage hold, og at læreren forventer, det er hårdt at undervise disse svage hold – begge dele kan blive selvopfyldende profetier og påvirke elevernes sprogtilegnelse negativt.

4.2 Hvordan kan niveaudeling påvirke den sociale konstruktion af elevernes identitet?

4.2.1 Niveaudeling påvirker elevernes habitus

Som jeg nævnte tidligere i analysen, påvirker feltet, og dermed niveaudeling, elevernes habitus. Når et hold består af udelukkende fagligt svage elever, der har negative opfattelser af og forventninger til engelskfaget og engelskundervisningen, er der ringe mulighed for forandring af deres habitus i retning af et bedre forhold til faget. Hvis de alle har det samme syn og de samme dispositioner over for engelskundervisningen, kan det skabe et dårligt læringsmiljø, hvor den dominerende, negative indstilling til undervisningen gør det svært for eleverne at opnå succesoplevelser med faget. Anton siger, at:

Det har en tendens til at fremavle sådan en ghattostemning, hvor man næsten ikke tør være positiv, vel, fordi så sidder de andre og rynker på næsen ad en, fordi 'Hov hov, nu skal du bare ikke tro, at du har lov til at være glad'.¹⁰⁹

Han tilføjer, at: *"de bliver aldrig nogensinde bekræftet i, at engelsk kan også være spændende, det kan være sjovt, og alle de der ting."*¹¹⁰ Oplevelsen af engelskundervisningen på det svage hold fastholder eleverne i deres eksisterende habitus og i deres negative opfattelse af engelskfaget. Dertil kommer, at undervisningen på det svage hold er meget mere lærerstyret og trivielt i forhold til undervisningen på det stærke hold, som vi så tidligere i analysen, hvilket heller ikke bidrager til en ændret opfattelse af faget. At undervisningen ikke indeholder gode betingelser for elevernes sprogtilegnelse indvirker også på deres habitus ved at de reelt ikke får gode muligheder for at blive dygtigere til engelsk og dermed øge deres kulturelle kapital. Eleverne er, som Zevenbergen også ser det i sin analyse af niveaudeling, placeret i en praksis, hvor deres læringspotentiale er begrænset.¹¹¹ En konsekvens af dette kan i sidste ende være, at eleverne ikke får hverken lyst til eller mulighed for at læse videre på fx universitetet, pga. lave karakterer. Deres ringe engelskfærdigheder kommer således til at begrænse deres fremtidige liv og deres handlemuligheder, fordi deres oplevelser inden for feltet bliver internaliseret - som Jens formulerer det: *"Det sidder i marv og ben på dem."*¹¹² Her ses det, hvordan skolen og lærerne positionerer eleverne inden for en praksis, der kommer til at konstituere en habitus, der vil prædisponere eleverne til at tænke og handle på bestemte måder¹¹³ - fordi habitus, som tidligere nævnt, er formet af og samtidig former det sociale rum: Det svage holds elevers habitus er formet af, at de er placeret på det svage hold, og samtidig former elevernes habitus det svage holds struktur og praksis, herunder hvordan det svage hold fremstår og hvordan det bliver opfattet af lærerne.¹¹⁴ Feltets praksis påvirker dermed ikke bare elevernes nutidige, men også deres fremtidige habitus, fordi denne praksis er med til at konstruere en bestemt habitus for disse elever, der indebærer en afvisning af engelskfaget. Resultatet er, at eleverne opfører sig på bestemte måder i

¹⁰⁹ Interview m. Anton, 23. marts 2015

¹¹⁰ Ibid.

¹¹¹ Zevenbergen, 2002, p. 9

¹¹² Interview m. Jens, 23. marts 2015

¹¹³ Zevenbergen, 2002

¹¹⁴ Thomsen, Engelbrekt Pedersen & Lejre, 2007, p. 55

klasserummet, hvilket har som konsekvens, at læreren opfatter eleverne som konflikt-skabende og besværlige at undervise.¹¹⁵ Dermed bliver dynamikken mellem felt og habitus tydelig.

Her er der dermed tale om en praksis, der kan reproducere social ulighed. Det ses også i dette citat af Anton:

Der vil du jo typisk finde, at dem der kommer fra de privilegerede familier og hjem, de har kunnet få al den hjælp, de har ønsket af mor og far og alle de der ting, og derfor ender de oppe på A-holdet, også fordi de er blevet stimuleret til at synes at det at lære generelt er en god ting, en spændende ting. Og så har vi så også de meget socialt belastede, hvor det ikke bare er skolen, der ligesom har efterladt dem med et negativt syn på verden, men lige så meget deres oplevelse med familien.¹¹⁶

Jeg har ikke viden om elevernes familieforhold og sociale baggrunde, men hvis Antons udsagn er korrekt, er niveaudelingen med til at reproducere den sociale ulighed. Dette er ifølge Bourdieu sandsynligt, fordi habitus netop er formet i et socialt miljø, sådan at individer fra samme sociale gruppe vil have ligheder i deres habitus og dermed også deres kapital, som netop er det, der afgør individets position i feltets hierarki. Bourdieu kalder det *symbolsk vold*, når skolen eller lærerne på denne måde vurderer elevernes faglige niveau og dermed er med til at legitimere reproduktionen af social ulighed, fordi der finder en usynlig magtudøvelse sted, som både de, der udøver magten, og de, der er underlagt magtudøvelsen, ikke opfatter som det, det er - nemlig subjektive magtforhold.¹¹⁷

4.2.2 Niveaudeling påvirker de fællesskaber, eleverne indgår i

Selvom både de interviewede elever og lærere overvejende synes at være positivt stemt over for niveaudelingen giver de også udtryk for, at det har konsekvenser for klassefællesskabet. Eksempelvis siger Anita fra HL Skole: *“Jeg tror, de har haft mere klassefølelse end de har nu, det kan jeg også mærke på børnene. Og det er jo også*

¹¹⁵ Zevenbergen, 2002, p. 8

¹¹⁶ Interview m. Anton, 23. marts 2015

¹¹⁷ Wilken, 2006, p. 80ff

*fordi, de er mere splittet op.*¹¹⁸ Anitas udsagn vidner om en udfordring i forhold til niveaudeling; at klassen som enhed bliver brudt op. Det svækker klassefællesskabet. Naja, der går på det stærke hold på HL Skole, siger: *“Man får måske ikke på den samme måde et forhold til ens klasse”*. Det samme udtrykker Cathrine:

*Jeg tror, en udfordring er, at vi ikke er sammen i den samme klasse hele tiden. [...] Men samtidig er det også en fordel, fordi vi lærer at samarbejde med alle de andre, og vi får også et bedre sammenhold på selve 8. årgang i stedet for inde i klassen, fordi vi sådan er spredt til højre og venstre.*¹¹⁹

Et af de lovmæssige krav i forhold til holddeling af eleverne er, at klassen stadig skal være udgangspunktet for elevens skolegang, da de i klassen er del af et fællesskab bestående af elever med forskellige baggrunde og forudsætninger, og dette er netop vigtigt i forhold til opfyldelsen af skolens formål om demokratisk dannelse, jf. indledningen. Nærværende empiri viser dog, at eleverne ikke føler sig så stærkt knyttet til deres klasse og så meget som en del af et klassefællesskab, som da de gik i en traditionel klasse. Skiftene mellem forskellige hold gør skoledagen mindre forudsigelig og det stiller dermed større krav til eleverne om omstillingsparathed og evne til at begå sig i mange forskellige fællesskaber. Dette kan tænkes at være en udfordring for elever med forskellige slags vanskeligheder, der netop har brug for struktur og forudsigelighed.¹²⁰

4.2.3 Niveaudeling kan medføre stigmatisering af de svage elever

Stigmatisering er et ømtåleligt emne, som eleverne ikke kan forventes at være fuldstændigt åbne omkring i interviewsituationen. Generelt lyder det dog som om, elever på empiriens svage hold oplever mindre stigmatisering internt på holdet, end de gjorde, da de gik i heterogene klasser, eksempelvis siger Anton:

*Her er de ikke så stigmatiseret som hvis de sidder i en klasse, hvor der måske er nogle, du ved, nogle underhunde og overhunde, der sidder og bider af dem, her føler de sig ikke stigmatiseret, for alle er jo mere eller mindre på samme hold.*¹²¹

Cathrine nævner også, at det er rart at være på C-holdet, fordi: *“Vi gør ikke grin med hinanden og man bliver ikke selv grinet af.”*¹²² Dog tyder følgende citat fra Michael på, at

¹¹⁸ Interview m. Anita, 20. marts 2015

¹¹⁹ Interview m. Cathrine og Marie, 23. marts 2015

¹²⁰ Aisinger, 2013

¹²¹ Interview m. Anton, 23. marts 2015

eleverne i nogle tilfælde oplever stigmatisering i form af drillerier fra elever på andre, bedre hold:

Hvis ens venner løber rundt og siger 'Arh, du er kun på C-holdet', sådan noget det tager jeg sgu kun som sjov, men hvis der er nogen, der løber hen og siger 'Arh, du er fandme også bare på C-holdet og du kan ingenting', en, jeg ikke snakkede godt med, så føler jeg lidt, at de gør det kun for at ydmyge en.¹²³

Det betyder, at niveaudelingen har fordele i klasserums-feltet i form af mindre stigmatisering/stempling, men at denne fordel ikke genfindes i det overordnede felt. At blive tildelt en plads på C-holdet er en formel, institutionaliseret, udefrakommende stempling og vurdering af elevernes evner og kompetencer, det vil sige deres kulturelle kapital; det bliver helt officielt, at denne elev er fagligt svag, og derfor bliver de positioneret på det svage hold. De har ingen kulturel kapital af symbolsk værdi i dette felt, idet de ikke besidder den legitime viden eller kompetencer, som anses som værdifulde i engelskundervisningen. Denne positionering af eleverne betyder, at eleverne skal kæmpe endnu hårdere for at ændre denne del af deres kapital. Selvom eleverne siger, at de jo vidste i forvejen, at de var dårlige til engelsk, gør det en forskel at få det mærkat på sig: *“det er klart, at der er nogen, der bliver kede af det, når de får at vide, de skal på C-holdet, fordi de føler sig vejet og fundet for lette”,¹²⁴* som Anton formulerer det. At blive tildelt en plads på det svageste hold er samtidig en tydelig, konkret positionering af eleven nederst i feltets hierarki. Her er det tydeligt, hvordan eleverne som aktører i det hierarkisk organiserede sociale system, der er feltet, bliver rangeret i forhold til deres kapitalbesiddelser.¹²⁵

4.2.4 Delkonklusion

I denne del af analysen så vi, hvordan niveaudeling påvirker elevernes habitus, fordi et felts praksis altid påvirker aktørernes habitus og vice versa. I dette tilfælde betyder det, at elevernes positionering på det svage hold begrænser deres muligheder for at øge deres kulturelle kapital og samtidig konstruerer en habitus, der inkluderer en afvisning af

¹²² Interview m. Cathrine og Marie, 23. marts 2015

¹²³ Interview m. Michael og Mads, 23. marts 2015

¹²⁴ Interview m. Anton, 23. marts 2015

¹²⁵ Wilken, 2006, p. 26

engelskfaget. Dette former feltets struktur og praksis, herunder hvordan det svage hold fremstår og hvordan det bliver opfattet af lærerne.

Derudover kan niveaudeling være medvirkende til en reproduktion af den sociale ulighed, grundet den primære socialiserings store betydning for habitus og kapital, som er det, der afgør den enkeltes position i feltets hierarki.

Vi så også, hvordan niveaudeling påvirker de fællesskaber, eleverne indgår i, således at eleverne oplever et svækket fællesskab i den klasse, de undervises i, når de ikke er på niveaudelte hold, men et styrket fællesskab på tværs af klasser. Dette styrkede fællesskab inkluderer dog kun elever, der er på samme niveau som dem selv, det vil sige ofte elever med samme sociale og kulturelle baggrund og forudsætninger. Dette er et problem i forhold til skolens formål. Derudover kan det være problematisk for elever, der har brug for en fast struktur. I sidste afsnit af denne del af analysen så vi, hvordan niveaudeling kan medføre stigmatisering af de svage elever. Internt på holdet oplever eleverne en forbedring i forhold til stigmatisering, men uden for dette specifikke felt findes denne forbedring ikke.

5.0 Konklusion

I kapitel 1 indkredsede jeg projektets problemfelt og skitserede den socialhistoriske udvikling, der går forud for emnets relevans i dag. I kapitel 2 redegjorde jeg for centrale dele af Bourdieus begrebsapparat; felt, habitus og kapital, de vigtigste aspekter af Krashens monitormodel; affective filter- og inputhypoteserne, Swains outputhypotese og Longs interaktionshypotese, som til sammen danner grundlag for analysen og fortolkningen af det empiriske materiale, der blev præsenteret og vurderet i kapitel 3. Det teoretiske fundament blev samtidig kontekstualiseret i forhold til projektets undersøgelsesområde, fordi Bourdieus begreber først tager form i forbindelse med empirien.

I kapitel 4 analyserede og fortolkede jeg det empiriske materiale i selskab med Bourdieu, Krashen, Long og Swain. Ved hjælp af udenlandsk forskning på området blev analyseresultaterne vurderet og diskuteret og samtidig sat ind i en større sammenhæng. På

baggrund af dette kan det konkluderes, at niveaudeling i engelskundervisningen i grundskolen kan påvirke lærerens planlægning og gennemførelse af undervisning og derigennem elevernes sprogtilegnelse samt den sociale konstruktion af elevernes identitet på flere måder:

- Niveaudeling kan lette undervisningsdifferentieringen, fordi eleverne med megen kulturel kapital, de fagligt stærke elever, kan få flere udfordringer og blive undervist i et højere tempo, så de når igennem mere stof, og eleverne med begrænset kulturel kapital, de fagligt svage elever, kan få mere hjælp og lærerstøtte. Derigennem påvirkes elevernes sprogtilegnelse, fordi engelskundervisningen er bedre tilpasset deres aktuelle behov og faglige niveau. Dog er en medvirkende faktor også, at der er færre elever på holdene, især de svage hold.
- Niveaudeling påvirker lærerens planlægning og gennemførelse af engelskundervisningen sådan at undervisningen på de svage hold bliver meget lidt kommunikativ og funktionel, hvilket hæmmer elevernes sprogtilegnelse – og tilsvarende mere kommunikativ og funktionel på de stærke hold, hvilket ifølge de anvendte hypoteser fremmer sprogtilignelsen. Derudover er det en udfordring at inkorporere mulighed for optimalt input, produktion af output og interaktion mellem eleverne i undervisningen på det svage hold.
- Niveaudeling kan også påvirke lærerne, undervisningen og eleverne på den måde, at lærerens krav og forventninger til eleverne præges af feltet, det vil sige lærerne på de svage hold kan have en tendens til ikke at sætte tilstrækkeligt høje krav til eleverne og ikke at forvente nok af dem. Derudover har lærerne en forventning om, at det er hårdt at undervise de svage hold, hvilket kan fungere som en selvopfyldende profeti. De lave forventninger til elevernes præstationer påvirker samtidig eleverne, så det kan hæmme deres læring og dermed deres sprogtilegnelse.

- Niveaudeling kan påvirke den sociale konstruktion af elevernes identitet på den måde, at feltet former elevernes habitus og omvendt, sådan at feltets praksis kommer til at konstituere en habitus hos eleverne, der vil prædisponere dem til at tænke og handle på bestemte måder. Dette er især betydningsfuldt i forhold til de svage hold. Det betyder, at det at blive undervist på et svagt hold kan fastholde dem i deres eksisterende dispositioner og opfattelse af engelskfaget, fordi deres oplevelser inden for feltet bliver internaliseret.
- Derudover kan niveaudeling påvirke eleverne på den måde, at det fællesskab, de indgår i i deres normale klasser, bliver svækket. Til gengæld får de et bedre sammenhold på tværs af årgangene – men dog kun med dem, de ligner i forhold til habitus og kapital. Dertil kommer, at den mere opdelte skoledag kan være et problem for elever med særlige vanskeligheder.
- Det har også betydning for den sociale konstruktion af de fagligt svage elevers identitet, at de inden for det felt, der er det svage hold, oplever mindre stigmatisering. Denne fordel genfindes dog ikke uden for dette felt, men ophæves så snart de bevæger sig uden for feltet.

Endelig så vi i analysen, hvordan eleverne blev positioneret i feltets hierarkiske struktur. Elevernes positioner i feltet har, som alle andre positioner, tilknyttet bestemte muligheder og begrænsninger. Positionen som elev på det svageste hold kan defineres som en position med få muligheder og mange begrænsninger: betingelserne for sprogtilegnelse er ringe, fordi undervisningen ikke er funderet i et funktionelt sprogsyn og ikke tilbyder optimale muligheder for input, output og interaktion. Det betyder, at eleverne har ringe mulighed for at ændre deres kapital, hvilket fastholder eleverne i en habitus, der inkluderer en negativ opfattelse af engelskfaget og deres egne evner. Feltets praksis begrænser dermed eleverne i forhold til øgning af kulturel kapital og ændring af habitus og kan dermed medvirke til at reproducere social ulighed.

6.0 Handleperspektiver og perspektivering

6.1 Handleperspektiver

Som vi så i konklusionen, har niveaudeling i engelskundervisningen både fordele og ulemper. Det er værd at bemærke, at langt de fleste ulemper ses i forhold til det svage hold, hvilket stemmer overens med Ireson & Hallams forskning: ”*Streaming and setting tend to benefit the more able, whereas mixed ability structures tend to benefit the less able.*”¹²⁶ Derfor må lærerne gøre en indsats for at minimere ulemperne for de svage elever. Det kan blandt andet gøres ved, under planlægningen af engelskundervisningen, at sørge for at tilrettelægge en undervisning, der skaber gode betingelser for interaktion mellem eleverne, tilbyder rigeligt med forståeligt input, og opfordrer eleverne til at producere output. Det er dog en udfordring at få eleverne til at tale, når de føler sig dårlige til engelsk, så der må arbejdes med at minimere elevernes affektive filtre.

Det er generelt for både svage og stærke hold, at læreren må sørge for at undervisningsdifferentiere og være opmærksom på ikke at opfatte elevdifferentieringen som svar på udfordringen med undervisningsdifferentiering.

Hvis læreren justerer sine forventninger til eleverne, sådan at de er realistiske og ikke for lave, vil det have en positiv effekt på elevernes læring - i dette tilfælde sprogtilegnelse. Lærerne skal også være opmærksomme på egne negative forventninger til hvordan det er at undervise svage hold, fordi de kan virke som selvopfyldende profetier. Derfor må læreren være motiveret for at undervise de svage elever.

Et muligt svar på nogle af ovenstående udfordringer er at arbejde med målstyret undervisning og, i samarbejde med eleverne, at sætte individuelle mål for elevernes læring. Således vil der være konkrete mål, elevernes præstationer vurderes ud fra, i stedet for at eleverne sammenlignes med eleverne på de stærke hold. Udover individuelle mål må der også i samarbejde med eleverne formuleres konkrete læringsmål for hver engelsklektion eller -forløb, samt klare kriterier for opfyldelsen af disse mål. Sammen med høje, men passende forventninger vil dette hjælpe elevernes opbygning af selvtillid til at gå i

¹²⁶ Ireson & Hallam, 2001, p. 202

gang med udfordrende opgaver¹²⁷ - noget, som især er vigtigt for eleverne på de svage hold.

Hvis man vælger at indføre niveaudeling i engelskundervisningen, må man sørge for at have så fleksible rammer som muligt, for at modarbejde reproduktionen af social ulighed, og fordi elevers forudsætninger og behov hele tiden ændrer sig.¹²⁸ Dertil er det relevant at spørge, for hvis skyld man vil niveaudele. Det er umiddelbart lettere for læreren at undervise niveaudelte hold, fordi elevgruppen forekommer mere homogen, men opvejer de få fordele de mange ulemper, der især er for de fagligt svage elever? Ved niveaudeling er læreren og skolen måske endda selv med til at skabe de svage og stærke elever – som Hugh Mehan et. al. skriver i deres analyse af, hvordan ophævelse af niveaudeling i amerikanske skoler har været en succes: "*It is not that dumb kids are placed in slow groups or low tracks; it is that kids are made dumb by being placed into slow groups or low tracks*".¹²⁹

6.2 Perspektivering

I forlængelse af den Bourdieu-inspirerede analyse af niveaudeling kunne det være interessant at undersøge problemstillingen i et Foucault-inspireret perspektiv i forhold til den usynlige magtudøvelse, det er at anbringe elever på niveaudelte hold.

Projektets resultater lægger op til en mere omfattende undersøgelse af niveaudeling i skolen. Det er da også sandsynligt, at der efter indførslen af folkeskolereformen i 2014 vil blive foretaget flere undersøgelser af hold- og niveaudeling i en dansk skolekontekst. Resultaterne viser også, at det er nødvendigt med mere konkrete og anvendelige forslag til, hvordan læreren ved hjælp af undervisningsdifferentiering og målstyring kan tilrettelægge en undervisning, der støtter fagligt svage elever og samtidig udfordre fagligt stærke elever. En afgørende forudsætning for, at undervisningsdifferentiering kan realiseres, er evaluering af undervisningen.¹³⁰ Ingen af skolerne i min undersøgelse foretog

¹²⁷ Hattie, 2013, p. 98

¹²⁸ Ireson & Hallam, 2001, p. 202f

¹²⁹ Mehan et al., 1996, p. 230

¹³⁰ EVA, 2011

systematiske evalueringer af niveaudelingen, og det er problematisk. Resultaterne kalder således også på en styrket evalueringskultur i skolen.

Litteraturliste

- Aisinger, P. (2013, 19. september). *Pædagogiske psykologer: Folkeskolereformen kan skade de svage elever*. Folkeskolen.dk. Lokaliseret den 11. april 2015 på: <https://www.folkeskolen.dk/534121/paedagogiske-psykologer-folkeskolereformen-kan-skade-de-svage-elever>
- Baarts, C. (2011). Interview. I: Nepper Larsen, S. & Kryger Pedersen, I. (Eds.). *Sociologisk leksikon*, pp. 285-286. København: Hans Reitzel
- Bekendtgørelse af lov om folkeskolen (2014). Lovbekendtgørelse nr. 665 af 20. juni 2014 (gældende). Lokaliseret den 3. april 2015 på: <https://www.retsinformation.dk/Forms/r0710.aspx?id=163970>
- Bjerre, M. & Ladegaard, U. (2007). *Veje til et nyt sprog - teorier om sprogtilegnelse*. Frederiksberg: Dansklærerforeningen
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. (1992). *An Invitation to Reflexive Sociology*. Cambridge: Polity
- Bourdieu, P. (2007). *Den praktiske sans*. København: Hans Reitzel
- Egelund, N. (2010). Elevdifferentiering og undervisningsdifferentiering – en indledning. I: Egelund, N. (Ed.). *Viden om skolen: Undervisningsdifferentiering - status og fremblik*, pp. 9-16. Frederikshavn: Dafolo
- Egelund, N. (2013). *Lige børn leger bedst – når de optimale forudsætninger for legen er til stede*. I: MONA 2013 (2), pp. 106-109
- EVA. (2011). *Undervisningsdifferentiering som bærende pædagogisk princip*. København: Danmarks Evalueringsinstitut
- Hattie, J. (2009). The contributions from the school. I: *Visible Learning: A Synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*, pp. 72-107. London: Routledge
- Hattie, J. (2013). At forberede lektionen. I: *Synlig læring: for lærere*, pp. 73-118. Frederikshavn: Dafolo
- Hedge, T. (2000). Learners and learning, classrooms and contexts. I: *Teaching and Learning in the Language Classroom*, pp. 7-42. Oxford: Oxford University
- Ireson, J. & Hallam, S. (2001). *Ability Grouping in Education*. London: Paul Chapman

- Jussim, L. & Harber, K. (2005). Teacher Expectations and Self-Fulfilling Prophecies: Knowns and Unknowns, Resolved and Unresolved Controversies. I: *Personality and Social Psychology Review* (Vol. 9, No. 2), pp. 131-155
- Jerlang, J. (Ed). (2009). Pierre Bourdieu. I: *Sociologiske tænkere: et tekstudvalg*, pp. 113-154. København: Hans Reitzel
- Krashen, S. (1982). Second Language Acquisition Theory. I: *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, pp. 9-56. Pergamon
- Krashen, S. (1982). Providing Input for Acquisition. I: *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, pp. 57-82. Pergamon
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *InterView: Introduktion til et håndværk*. (2. udg.). København: Hans Reitzel
- Larsen-Freeman, D. & Anderson, M. (2011). The Grammar-Translation Method. I: *Techniques and Principles in Language Teaching*. (3. udg.), pp. 13-24. Oxford: Oxford University
- Lightbown, P. & Spada, N. (2006). Explaining second language learning. I: *How Languages are Learned*. (3. udg.), pp. 29-76. Oxford: Oxford University
- Lightbown, P. & Spada, N. (2006). Observing learning and teaching in the second language classroom. I: *How Languages are Learned*. (3. udg.), pp. 109-136. Oxford: Oxford University
- Long, M. (1996). The Role of the Linguistic Environment in Second Language Acquisition. I: Ritchie, W. & Bhatia, T. *Handbook of Second Language Acquisition*, pp. 413-468. Californien: Academic
- Lund, K. (2009). Fokus på sprog. I: Byram, S. *Sprogfag i forandring: pædagogik og praksis*, pp. 85-126. Samfundslitteratur
- Mehan, H. et al. (1996). *Constructing School Success: The consequences of untracking low-achieving students*. Cambridge: Cambridge University
- Menezes, V. (2013). Second Language Acquisition: Reconciling Theories. I: *Open Journal of Applied Sciences* (No 3), pp. 404-412
- Møller Pedersen, P. (2007). Fordelinger og fordoblinger – et studie i kønskonstruktioner og social læring i pædagoguddannelsen. I: Arnholtz Hansen, J. & Koudahl, P. (Eds.). *Med Bourdieu i empirien - eksempler på praktisk empirisk arbejde*, pp. 19-32. Danmark: Hexis

- Nordenbo, S. (2012). At holde sammen eller dele op: Hvad er bedst? I: *Kvan* (93), pp. 30-39
- Sauer, N. (2012). Enhedsskolen under pres. I: *Kvan* (93), pp. 98-109.
- Thomsen, J., Engelbrekt Petersen, P. & Lejre, T. (2007). Studiekulturer og sociale baggrunde på lange videregående uddannelser. I: Arnholtz Hansen, J. & Koudahl, P. (Eds.). *Med Bourdieu i empirien - eksempler på praktisk empirisk arbejde*, pp. 47-58. Danmark: Hexis
- Trost, J. & Jeremiassen, L. (2010). Forskellige interviewtyper. I: *Interview i praksis*, pp. 41-56. København: Hans Reitzel
- Undervisningsministeriet. (2014a). *Vejledning for faget engelsk*. Lokaliseret d. 7. april 2015 på: <http://www.emu.dk/modul/vejledning-faget-engelsk>
- Undervisningsministeriet. (2014b). *Engelsk – mål, læseplan og vejledning*. Lokaliseret 18. april 2015 på: <http://www.emu.dk/modul/engelsk-mål-læseplan-og-vejledning>
- Wilken, L. (2006). *Pierre Bourdieu*. Frederiksberg: Roskilde Universitet
- Zevenbergen, R. (2002). Streaming in school mathematics: A Bourdieuan analysis. I: Valero, P. & Skovsmose, O. (Eds.). *Proceedings of the 3rd International Mathematics Education and Society Conference*, pp. 1-10. København: Centre for Research in Learning Mathematics

Bilag

Bilag 1: Interviewguide til lærerinterviews

Interviewperson: Engelsklærer

Skole:

Dato for interview:

Tema	Interviewspørgsmål
Briefing	<p>Jeg præsenterer mig selv, mit bachelorprojekt og hvilke hovedemner, jeg vil komme ind på i løbet af interviewet.</p> <p>Datasikkerhed: Interviewet bliver optaget, delvis anonymisering</p> <p>Jeg beder interviewpersonen præsentere sig selv - hvor længe har du været lærer? Hvor lang tids erfaring med holddelt undervisning?</p>
Praktisk udførelse	<p>Kan du fortælle om, hvordan I holddeler eleverne på skolen?</p> <p>Hvordan differentieres undervisningen på de forskellige hold? → Er der forskel på hvilket stof, der undervises i? → Er der forskel på hvilke arbejdsformer, der anvendes?</p> <p>Hvordan ser en typisk lektion ud?</p>
Fordele og ulemper - erfaringer	<p>Hvilke gode erfaringer har du med holddelt undervisning?</p> <p>Hvilke udfordringer har du mødt/ser du ved undervisning på niveaudelte hold?</p>
Elevernes udbytte af undervisningen	<p>Hvad er din oplevelse af elevernes udbytte af niveaudelt undervisning i forhold til almindelig, klasseopdelt undervisning?</p> <p>Hvordan fornemmer du, at eleverne har det med at blive undervist på niveaudelte hold?</p> <p>Foreligger der en evaluering af holddelingen? Eller hvordan evalueres holddelingen?</p> <p>(Hvilke sociale baggrunde kommer eleverne fra?)</p>

Afslutning:

- Opsummering af hovedpointer
- Spørg om der er noget relevant, som interviewpersonen ikke har fået sagt
- Tak for din tid

Bilag 2: Interviewguide til elevinterviews

Interviewpersoner: Elever

Skole:

Dato for interview:

Tema	Interviewspørgsmål
Briefing	<p>Jeg præsenterer mig selv, mit bachelorprojekt og hvilke hovedemner jeg vil komme ind på i løbet af interviewet. Jeg beder eleverne præsentere sig selv.</p> <p>“Jeg optager samtalen, så jeg ikke glemmer, hvad I siger.</p> <p>Jeres rigtige navne kommer ikke med i opgaven, så ingen kommer til at høre, hvad netop I har sagt - heller ikke jeres lærer.</p> <p>I svarer bare det, I mener; der er ingen rigtige eller forkerte svar.”</p>
Holdninger til engelskfaget	<p>Hvad synes I om at have engelsk?</p> <p>Hvorfor tror I, man skal lære engelsk? Hvad kan man bruge det til?</p> <p>Hvornår er det sjovt at have engelsk - hvad er sjovt at lave? Hvad er træls/kedeligt?</p>
Fordele og ulemper - erfaringer	<p>Hvad synes I om at blive undervist på hold i stedet for i klassen?</p> <p>Hvad er det gode ved at være på hold?</p> <p>Er der nogen ulemper ved det?</p>
Elevernes udbytte af undervisningen	<p>Synes I, I lærer mere ved holddelt undervisning?</p> <p>Hvordan vil I beskrive jeres eget niveau i engelsk? Hvad er I bedst til i engelsk?</p>

Afslutning:

- Opsummering af hovedpointer
- Spørg om der er noget relevant, som de ikke har fået sagt
- Tak for jeres tid