

# Motivation og differentiering i fremmedsprogsundervisningen

Denne artikel beskæftiger sig med sammenhængen mellem motivation og differentiering i fremmedsprogsundervisningen. Dette belyses fra to perspektiver, som afslutningsvis forenes: 1) Hvordan kobles motivation og differentiering i litteraturen om differentiering? Og 2) Hvordan opfatter danske gymnasielærere, der underviser i fremmedsprog, sammenhængen mellem motivation og differentiering? Artiklen indledes med en kort gennemgang af litteraturens vigtigste pointer omkring sammenhængen. Da litteraturen vedr. differentiering med et specifikt fremmedsprogsdidaktisk fokus er begrænset, fokuseres der på begrebet i et alment didaktisk perspektiv. Motivation udgør i denne artikel en empirisk kategori, idet lærerne gentagne gange kobler begrebet sammen med differentiering. Derfor – og pga. artiklens begrænsede omfang – udelades en teoretisk behandling af dette begreb. Dernæst følger en kort beskrivelse af metoden, som blev anvendt til indsamling af den empiri, der vil blive præsenteret i det efterfølgende afsnit, hvor vi i øvrigt bevæger os fra et alment til et specifikt fremmedsprogligt perspektiv. Sammenkoblingen mellem teorien og lærernes udlægninger vil fremgå af en afsluttende, opsamlende diskussion.

## Motivation i litteraturen om differentiering

Koblingen mellem motivation og differentiering er blevet foretaget i litteraturen om differentiering på forskellig vis. Siden 1990'erne,



**ASTRID MUS RASMUSSEN**  
Ph.d., postdoc  
Aarhus Universitet  
geramr@edu.au.dk

hvor der kom øget fokus på undervisningsdifferentiering i Danmark, er der blevet lanceret en række definitioner heraf. I nyere litteratur udelades en specifik definition af begrebet ofte. Hansen m.fl. (1998: 67) nåede frem til følgende definition:

Undervisningsdifferentiering er et princip for undervisning, hvor man tager udgangspunkt i elevernes forskellige forudsætninger, potentialer og *motiver* for i et samarbejde at udnytte denne forskellighed til at realisere såvel fælles som individuelle mål.

Denne definition indeholder fire forhold, der er gennemgående i definitionerne og beskrivelserne af undervisningsdifferentiering (UVD) (fx Undervisningsministeriets definitioner, som anvendes i en række danske udgivelser, bl.a. Brodersen & Gissel 2012; EVA 2004): 1) der er tale om et princip i modsætning til en metode, der anvendes periodevis; 2) der tages udgangspunkt i den enkelte elev; 3) der er tale om fælles og individuelle mål; og 4) en sammenkobling mellem fællesskab og individ, som i denne definition kommer til udtryk ved, at eleverne skal udnytte deres individuelle forskelligheder i et samarbejde, dvs. i fællesskab. Det varierer dog i høj grad, hvilke forskelle hos den enkelte elev, der specifikt fremhæves i beskrivelserne. Således har forudsætninger og potentialer været faste elementer i Hansen m.fl.'s definitioner, mens de tidligere inkluderede "behov" og talte om "interesser" frem for "motiver", desværre uden at disse ændringer begrundes. Ovenstående definition indeholder begrebet motiver. Af den omgivende tekst fremgår det, at der med motiver menes motivation. Det understreges endvidere, at motivation ikke betragtes som en upåvirkelig størrelse, som enten er der eller ikke er der. Motivationen kan påvirkes og udvikles, hvorfor det er for snævert blot at tale om "at motivere eleverne, om at tage udgangspunkt i deres interesser" (Hansen m.fl. 1998: 71); derimod skal der også arbejdes med videreudvikling af disse. Slutteligt påpeger de, at motivation er altafgørende for potentialeudnyttelse, da et objektive eksisterende potentiale<sup>1</sup> hos eleven kun kan udnyttes, hvis eleven er motiveret (Hansen m.fl. 1998: 70-71). I overensstemmelse hermed påpeger Klafki (2007: 191), at differentiering ift. behov for hjælp ikke blot drejer sig om hjælp til at overkomme problemer, men også til at fastholde koncentrationen og ikke mindst motivationen. Motivation betragtes i disse udlægninger således som udgangspunkt for differentiering, som en differentieringskategori, idet undervisningen på forskellig vis kan differentieres i henhold til elevernes motivation.

Omvendt peger Tomlinson (2014: 19) på den effekt, nogle former for differentiering kan have på elevernes motivation. Specifikt fremhæver hun 1) kvalitativ niveaudifferentiering, hvor dygtige elever tilbydes tillægsopgaver, der bygger oven på det foregående og dermed udfordrer dem, 2) differentiering i henhold til elevinteresser samt 3) differentiering i form af elevvalg, også kaldet selvdifferentiering (Rasmussen 2021), som værende afgørende for elevernes motivation og engagement. Sidstnævnte er i overensstemmelse med forskningen inden for elevautonomi, der fremhæver motivation som et vigtigt resultat af autonom læring (Lennon 2012: 22). Den motiverende effekt af selvdifferentiering hhv. elevautonomi afhænger dog af, om eleverne formår at forvalte den tildelte autonomi (Domen m.fl. 2020). Tilmed understreger Tomlinson, at kvantitativ niveaudifferentiering, hvor elever, der hurtigt færdiggør en opgave, tildeles ekstraopgaver af samme karakter, kan have en demotiverende effekt på eleverne. På lignende vis indikerer en række empiriske studier (fx Francis, Taylor & Tereshchenko 2019; Hattie 2009; Ireson & Hallam 2001; Johnston & Wildy 2016; Kublik 1992), at niveaudeling kan medføre, at de svage elever klarer sig dårligere end i en heterogen elevgruppe, bl.a. fordi stigmatiseringen som svag virker demotiverende (Klafki 2007: 177-179). I litteraturen peges der på, at differentiering kan have såvel positive som negative effekter på motivationen afhængigt af udførelsen heraf.

## Metode

Empirien til denne artikel stammer på den ene side fra interviews med otte tysklærere på gymnasialt niveau, som blev indsamlet til min ph.d.-afhandling (Rasmussen 2021) samt fra en spørgeskemaundersøgelse til fremmedsproglærere i primært engelsk, tysk, spansk og fransk, men også et antal fra de mindre udbredte fremmedsprog på gymnasialt niveau vedr. niveaudelingspraksis, som blev gennemført 2021. Spørgeskemaet blev sendt til 227 gymnasierektorer, som blev bedt om at videredistribuere til fremmedsproglærerne. Derudover blev spørgeskemaet gjort tilgængeligt på sociale medier via sproglærerforeninger og NCFE. Dette førte til 468 besvarelser. Artiklen skal blot give et indblik i opfattelser og praksis. Det skal desuden påpeges, at fokus i begge undersøgelser var på differentiering generelt; motivationsaspektet blev dermed tematiseret på lærernes eget initiativ.

## Lærernes erfaringer og opfattelser

For at skabe overblik opdeles lærernes forskellige udlægninger af sammenkoblingen mellem motivation og differentiering i de mest dominerende temaer: 1) Niveaudifferentiering, 2) Niveaudeling? – Homogene vs. heterogene grupper, 3) Motivation som differentieringskategori og 4) Emotionelle behov.

### Niveaudifferentiering

Flere lærere beretter om forskellige former for niveaudifferentiering. En kvindelig lærer kommenterer eksempelvis på de stærke elevers udbytte af niveaudifferentiering ifm. feedback på skriftlige afleveringer:

Altså den gode elev [...] får lov at rette alt! Fordi der er ikke ret meget, og de lærer af det, og de vil elske at sidde og finde ud, hvorfor er den der adjektivendelse forkert. I samme klasse så er der så dem, der skal rette kongruensfejl [...] der differentierer jeg rigtig meget. (Interview lærer 1)<sup>2</sup>

I og med at hun udtaler, at de dygtige elever “elsker det”, synes hun at være opmærksom på den motivationsfaktor, der hænger sammen med, at de dygtige udfordres. En anden lærer udtaler sig mere generelt om niveaudifferentiering og dennes effekt:

Hvis du får sat overlæggeren for højt, så bliver det umuligt for nogle overhovedet at være med, og hvis du får den sat for lavt, så er der nogle, der dødskeder sig, og som falder i søvn og synes, at faget er røvsygt. (Interview lærer 2)

En tredje siger direkte, at “der jo ligger en motivation i succesoplevelsen” (interview lærer 3), og at eleverne får disse succesoplevelser, når der differentieres i henhold til niveau. Lignende kommer til udtryk i spørgeskemaundersøgelsen, hvor der fx er en lærer, der beretter om, at eleverne som udgangspunkt finder elevsamtaler med læreren på fremmedsproget angstprovokerende, men at de normalt ender med at være begejstrede. Lærerens begrundelse herfor er, at “samtalen foregår på deres niveau, og det er vigtigt indimellem for motivationen i sprogundervisningen”. Med andre ord synes disse lærere at mene, at eleverne, for at deres motivation bibeholdes, skal

udfordres, hvilket er ensbetydende med, at der skal udføres niveau-differentiering.

## Niveaudeling? – Homogene vs. heterogene grupper

Til niveaudifferentiering hører også niveaudeling, hvor eleverne opdeles i grupper i henhold til niveau, og hele diskussion om, hvorvidt eleverne opnår mest hhv. motiveres mest ved at arbejde i homogene eller heterogene grupper. Denne diskussion indgår også i lærernes bevidsthed om differentiering. Eksempelvis gengiver en lærer (interview lærer 4) en debat på lærerværelset, hvor muligheden for at gennemføre niveaudeling på tværs af klasser i tysk diskuteres. Modstanderne var bekymrede for, at niveaudelingen kunne virke demotiverende for de svage elever, fordi de bliver stigmatiseret som svage; mens tilhængerne mente, at netop de svage ville opnå mere ved at samarbejde med jævnbyrdige. Disse argumenter går igen hos de øvrige lærere såvel i interviewene som også i spørgeskemaundersøgelsen. Derudover problematiseres 1) manglen på forbilleder for de svage, 2) det statiske udviklingssyn, der ligger implicit i niveaudelingen, 3) elevernes følelser, 4) dalende aktivitetsniveau på de svage hold og 5) ifm. niveaudeling på tværs af forskellige klasser fremhæver nogle lærere, at det er på bekostning af tryghed og fællesskab, fordi eleverne ikke kender eleverne fra de andre klasser. Nogle af disse aspekter kommer eksempelvis til udtryk i nedenstående citater fra spørgeskemaet:

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

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

Modsat påpeges det, at fordelene ved niveaudeling netop kan være 1) tryghed, fordi eleverne er sammen med elever, der befinder sig på samme niveau, og 2) øget aktivitetsniveau, fordi de svage så at sige får plads, og samtidig “slipper de stærke for en klods om benet”, som en lærer udtrykker det. Andre lærere udtrykker det således:

De svage er glade for et trygt rum, hvor de ikke føler sig dumme. (Citat fra spørgeskemaet)

De svage er blevet mere glade for faget og interesserer sig. De får flere oplevelser af, at de mestrer faget – når de ikke hele tiden skal løbe efter de stærke. De stærke er sultne efter mere, og der er plads og tid til mere. (Citat fra spørgeskemaet)

Følelsen af at arbejde sammen med andre på lige fod med én selv giver større studieaktivitet og dermed ofte større indlæring. (Citat fra spørgeskemaet)

Dette er i overensstemmelse med, at en række lærere mener, at niveaudeling i heterogene grupper kan udløse frustrationer hos de stærke og de motiverede, idet disse elever pålægges ansvaret for de andre. Således siger en lærer:

Det bliver for surt, hvis ikke de er nogenlunde homogene [...], altså det er for kedeligt for en elev, som hele tiden er den, som skal sidde og hjælpe de andre, [...] det er for uambitiøst. (Interview lærer 3)

Ligesom en række andre lærere mener hun dog, at det er vigtigt, at “eleverne selv vælger sig ind på et niveau” for at undgå, at de føler sig “placeret” eller “stemplet”.

Ud over at tale om den motiverende hhv. demotiverende effekt, niveaudeling kan have på eleverne, bliver det påpeget, at det som lærer kan være demotiverende at undervise de svage, hvilket sidestilles med “en hel gruppe, der ikke er interesserede i faget”. Det vil sige, at elevernes manglende motivation smitter af på læreren.

Ovenstående taget i betragtning kan opdelingen i homogene grupper endvidere problematiseres, fordi lærerne synes at have en tendens til at sidestille elevernes lave sproglige kompetencer (svage elever) med manglende motivation (umotiverede elever), hvilket netop understreger en af farerne ved at lave homogene grupper.

## Motivation som differentieringskategori

Flere lærere giver udtryk for, at de mener, at motivation er lige så afgørende som niveau, når der tales differentiering, herunder også ifm. gruppedannelser. De fleste lærere nævner blot, at de ifm. differentiering tager udgangspunkt i såvel niveau som også motivation,

og i den forbindelse er deres udgangspunkt, at elever med samme motivation skal arbejde sammen:

Det [niveaudeling] indgår i mine overvejelser, når eleverne bliver sammensat i grupper, således at jeg matcher elever med samme niveau og *motivation*. (Citat fra spørgeskemaet)

Jeg har selv arbejdet mere med at niveauintdele på mit "lokale" hold, så eleverne arbejder sammen med nogen, der matcher deres niveau/ambitioner/*motivation*. (Citat fra spørgeskemaet)

Det kan også være i forbindelse med at skrive essays, at jeg sætter dem i gruppe med nogen, de deler niveau og *motivation* med. (Citat fra spørgeskemaet)

Jeg laver tit basisgrupper, som eleverne skal arbejde i i en længere periode, og i de basisgrupper skeler jeg til niveau, men lige så vigtigt skeler jeg til *motivation* og arbejdsindsats, så dvs. at jeg ikke kun inddeler efter niveau og ikke systematisk. (Citat fra spørgeskemaet)

Lærerne synes således ikke at overveje muligheden for, at de motiverede elevers motivation kunne have en afsmittende effekt på de mindre motiverede (jf. Hansen m.fl.'s (2018) pointe vedr. motivation som noget, der skal udvikles).

En lærer, som har udviklet et såkaldt differentieringssystem ifm. grammatikundervisning, fortæller (interview lærer 3), at hun opdelte eleverne i grupper på grundlag af et spørgeskema relateret til motivation, samarbejdsevne, disciplin, tempo, grundighed, niveau og behov for hjælp. Hun siger, at det i særdeleshed handler om forskel, mht. "hvad de kan, og hvad de vil". Det vil sige, at hun i dette system kombinerer niveau ("hvad de kan"), og motivation ("hvad de vil"). Samme lærer taler også om, at eleverne kan vælge selv, idet læreren stiller opgaver, som indeholder valgfrihed:

Man siger, hvem vil gerne arbejde med det her spørgsmål, og så vil der jo være et spørgsmål, der er banalt, og hvor der er lidt mere svær, og man kommer mere omkring, og så vælger eleverne jo selv, hvad de synes, der kunne være sjovest. Og så på den måde laver de også selv en differentiering. (Interview lærer 3)

Umiddelbart er dette relateret til niveau ("banalt" og "svær"), men i det valg, som eleverne skal træffe, taler hun ikke om, at de kan væl-

ge det, de mener, der passer til deres niveau, men om det, de synes, “kunne være sjovest”, hvilket relaterer til motivation og interesser. En lærer i spørgeskemaundersøgelsen udtrykker det således:

For eleven, som arbejder enormt hårdt, men ikke er et sprogligt naturligt talent, kan det være frustrerende at blive sat sammen med de “dårlige” igen og igen. Derfor veksler jeg som nævnt tidligere også mellem forskellige former for gruppedannelse. (Citat fra spørgeskemaet)

Det vil sige, at hun ikke nævner motivationen eksplicit, men giver udtryk for, at nogle svage elever “arbejder enormt hårdt”, dvs. de er motiverede, mens andre svage er umotiverede, hvorfor motivation bør være udgangspunkt for gruppedannelsen frem for et udelukkende fokus på niveau. En anden lærer skriver mere direkte, at der kan være forskel på motivationen hos de svage:

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

I modsætning til de ovenfor nævnte lærere er disse lærere altså opmærksomme på, at gruppen af svage elever ikke er en homogen gruppe, der ud over at være svage kan karakteriseres som umotiverede. De samme lærere omtaler dog differentiering i form af gruppedannelser med udgangspunkt i køn. I løbet af interviewet fremgår det, at de på baggrund af deres erfaringer fra undervisningen mener, at køn korrelerer med motivation hhv. koncentration. Således betragtes pigerne som motiverede, mens drengene er umotiverede.

## Emotionelle behov

Flere af lærerne beretter, at de differentierer med udgangspunkt i det, der kunne betegnes som emotionelle behov, som ikke umiddelbart har faglig relevans. De forklarer dog, at det alligevel er afgørende for elevernes læring, idet disse justeringer er tæt relateret til motivation: Imødekommer læreren eleverne på deres subjektive følte behov, motiveres de til at arbejde. Således beretter en lærer (interview lærer 2) eksempelvis, at hun også opfatter den “fleksibilitet”, som hun udviser over for sine elever, som en form for differentiering. Hun uddyber, at hun “gør [sig] stor umage faktisk med at komme eleverne i møde på noget af det, som [hun] kan mærke, de synes, er vigtigt”. Hun understreger, at hun ikke altid opfatter deres “mod-



stand” mod hendes oprindelige plan som værende “en objektiv rimelig modstand, men subjektivt, så er det det, de føler”, og det accepterer og respekterer hun efter at have “overvejet omkostningerne”, fordi hun mener, at “de [derved] føler sig imødekømt på en måde, som gør, at de så snarere tager bogen frem og laver det, de skal”. Det vil sige, at hun har en klar forventning om, at effekten af denne tilpasning er motivation til at deltage.

I lighed hermed beretter flere lærere, at de forsøger at være så anerkendende som muligt i deres feedback på elevernes mundtlige sprogproduktion uanset elevens niveau. En enkelt lærer fremhæver i den forbindelse vigtigheden af at anerkende de kompetencer, som eleverne har med sig fra grundskolen. Begge dele begrundes de med en forhåbning om, at eleverne motiveres til fortsætte den aktive deltagelse i fremmedsprogsundervisningen.

## Selvdifferentiering

Selvdifferentiering som selvstændigt begreb italesættes ikke eksplicit af lærerne, ikke desto mindre fremgår det medbestemmende element, som er kernen i selvdifferentieringen, ganske ofte i de ovenfor nævnte eksempler. Således mener lærerne, at eleverne skal have indflydelse på, hvilket niveau de inddeles på; eleverne er selv med til at vurdere deres motivationsniveau. I forbindelse med den emotionelle differentiering kommer initiativet sågar ofte fra eleverne selv, idet de henvender sig til læreren og beder om tilpasning.

## Diskussion og afsluttende pointer

Lærernes overvejelser omkring sammenhængen mellem differentiering og motivation matcher i høj grad den, der fremstilles i det indledende afsnit om motivation i litteraturen om differentiering. Således kobler de motivation og niveaudifferentiering sammen, idet de er bevidste om, at tilpasning af niveauet er en forudsætning for elevernes motivation for at deltage i faget, og de betragter motivation som en kategori, der med fordel kan tage udgangspunkt i i differentieringsarbejdet. I forbindelse med niveaudifferentiering synes lærerne at have et dynamisk syn på motivation: Elevernes motivation kan påvirkes, idet de tilpasser undervisningen til den enkeltes niveau. Derimod fremgår det ikke entydigt af lærernes kommentarer, hvorvidt de ifm. motivation som differentieringskategori betragter motivation som en dynamisk størrelse. I de tilfælde, hvor der sættes lighedstegn mellem køns- og motivationsdifferentiering, er der dog

entydigt tale om et statisk motivationssyn: Pigerne er motiverede, og drengene er umotiverede. Ligeledes kan der anes en tendens til et statisk motivationssyn, når lærerne oplever, at de svage elever mangler motivation, og at dette smitter af på læreren. Tilsvarende synes deres motivationsforståelse at være relativt ensidig, idet den i vid udstrækning synes at blive reduceret til “motiveret” versus “umotiveret”. Om end lærerne med deres overvejelser omkring selvdifferentiering ikke mindst ifm. den emotionelle differentiering, som i øvrigt ikke tilskrives opmærksomhed i litteraturen om differentiering, i nogen grad får nuanceret begrebet og mulighederne for at arbejde med forskellige former for motivation. Lærerne kommer dog ikke ind på, at effekten af denne selvdifferentiering ift. elevernes motivation er betinget af, at eleverne kan håndtere denne (jf. Domen m.fl. 2020).

Relationen mellem differentiering og motivation i fremmedsprogundervisningen erkendes således såvel i litteraturen om differentiering som også hos fremmedsproglærerne på gymnasialt niveau i Danmark, om end der er en vis uenighed mht. niveaudeling. Differentiering i henhold til emotionelle faktorer tilskrives ikke stor opmærksomhed i litteraturen om differentiering, men med den viden, vi har om de emotionelle faktoreres betydning for fremmedsprogstilegnelse, burde dette måske tilskrives mere opmærksomhed fremadrettet.

## Slutnoter

- 1 Potentiale forstås som det, “[...] en elev kan yde, når der modtages støtte direkte fra læreren eller fra andre elever i en social relation præget af dialog og samarbejde” (Hansen m.fl. 1998: 69).
- 2 Interviewcitatene behandles også i min ph.d.-afhandling (Rasmussen 2021).

## Litteratur

- Brodersen, P. & Gissel, S.T. (2012). Elevernes forudsætninger og lærernes differentiering af undervisningen. I: Brodersen, P., Holm, J. & Juul, H. (red.), *Effektiv undervisning. Didaktiske nærbilleder fra klasserummet* (2. udg., s. 149-168). København: Gyldendal.
- Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) (2004). *Undervisningsdifferentiering i folkeskolen*. Lokaliseret d. 9. oktober 2019 på [eva.dk/sites/eva/files/2017-10/Rapport\\_undervisningsdifferentiering.pdf](http://eva.dk/sites/eva/files/2017-10/Rapport_undervisningsdifferentiering.pdf).
- Domen, J., Hornstra, L., Weijers, D., van der Veen, I. & Peetsma, T. (2020). Differentiated need support by teachers: Student-specific provision of autonomy and structure and relations with

- student motivation. *British Journal of Educational Psychology*, 90 (2), 403-423.
- Francis, B., Taylor, B. & Tereshchenko, A. (2019). *Reassessing 'ability' grouping. Improving practice for equity and attainment*. London: Routledge.
- Hansen, V.R., Andersen, M.W. & Robenhagen, O. (1998). *Læreprocesser, potentialer og undervisningsdifferentiering*. København: Reproset.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Ireson, J. & Hallam, S. (2001). *Ability grouping in education*. New York: SAGE Publications.
- Johnston, O. & Wildy, H. (2016). The effects of streaming in the secondary school on learning outcomes for Australian students: A review of the international literature. *Australian Journal of Education*, 60 (1), 42-59.
- Klafki, W. (2007). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* (6. udg.). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Kublik, J.A. (1992). *An analysis of the research on ability grouping: Historical and contemporary perspectives*. Lokaliseret d. 20. november 2020 på [eric.ed.gov/fulltext/ED350777.pdf](http://eric.ed.gov/fulltext/ED350777.pdf).
- Rasmussen, A.M. (2021). *Lærernes kognition og praksis vedr. differentiering i tyskundervisningen i det danske gymnasium*. Ph.d.-afhandling. Aarhus: Institut for Kommunikation og Kultur, Aarhus Universitet. [ebooks.au.dk/aul/catalog/view/405/275/1478-3](https://ebooks.au.dk/aul/catalog/view/405/275/1478-3).
- Tomlinson, C.A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (2. udg.). Alexandria: ASCD.