

**MARTHA MOTTELSON**

**Almen**

**undervisningskompetence**

*Undersøgende studier*

**Undervisereksemplar**  
**Center for Skole og**  
**Læring**

Campus Roskilde

*Almen undervisningskompetence  
Undersøgende studier*  
1. udgave, 1. oplag  
© forfatteren og Hans Reitzels Forlag, København 2019

Forlagsredaktør: Anne Grete Holtoug

Manuskriptredaktør: Dorte Steiness

Illustrationer side 26, 34, 78, 85, 121, 123, 127, 128, 148 og 149: Martha Mottelson

Omslag: Ida Balslev-Olesen

Grafisk layout: Louise Glargaard Perlmutter/Louises design

Typografisk tilrettelægning og sats: Lone Bjarkow/Louises design

Sat med Minion Pro og Conduit ITC Pro

og trykt hos Grafotisak / GPS Group

Printed in Bosnia & Herzegovina 2019

ISBN 978-87-412-7489-8

Alle rettigheder forbeholdes. Kopiering fra denne bog  
må kun finde sted på institutioner eller virksomheder,  
der har indgået aftale med Copydan Tekst & Node, og  
kun inden for de rammer, der er nævnt i aftalen.

Undtaget herfra er korte uddrag til brug ved anmeldelser.

Bogens illustrationer og figurer må ikke genanvendes uden  
særskilt aftale med forlaget.



Hold dig orienteret om nye titler fra Hans Reitzels Forlag.  
Tilmeld dig forlagets nyhedsbrev på [hansreitzel.dk](http://hansreitzel.dk)



# Undervisnings- og arbejdsformer

Man kan groft skelne mellem termen „undervisningsformer“ som betegnelse for det, læreren gør, og „arbejdsformer“ som betegnelse for den måde, elevernes arbejde er tænkt, tilrettelagt og organiseret på. I dette kapitel gives en kortfattet beskrivelse af de mest udbredte undervisnings- og arbejdsformer, der anvendes i folkeskolen. Meningen er at give et hurtigt overblik over nogle af de valgmuligheder, læreren har, og som dermed kan udgøre en første start på oparbejdelsen af en professionel værktøjskasse til brug for fremtidig planlægning af undervisning.

Der findes utvivlsomt mange andre måder at organisere undervisnings- og læringsarbejdet på i og uden for klasserum end dem, som er valgt her, og intentionen er da heller ikke at give en udtømmende dækning. Meningen er at give en første skitsering af nogle af de valgmuligheder, der findes, og at invitere til, at man, når en undervisnings- eller arbejdsform vælges, gør sig nogle tanker om, hvilke potentialer netop denne undervisningsform byder på. På hvilken måde egner den sig til at understøtte netop de læreprocesser eller udviklinger, man gerne vil opnå i undervisningen, og hvilke ulemper eller faldgruber kan den enkelte organisering eventuelt rumme?

Enhver undervisnings- eller arbejdsform afspejler nogle forestillinger om, hvordan eleverne skal komme ind i det stof, som er undervisningens indhold, men udgør tillige en organisatorisk øvelse. Det vil sige en strukturering af, hvordan de tiltænkte læreprocesser kan realiseres inden for den givne lokalitet og rammesætning. Der er således himmelvid forskel på, hvordan det vil være at gennemføre en given aktivitet i et klasserum til forskel fra i et skolekøkken, en gymnastiksal eller i en skov. Når under-

visning planlægges, er rammerne således helt afgørende at tænke med, ligesom det må klargøres, hvilke materialer eller andre ressourcer der bliver brug for for at gennemføre det, man har planlagt.

Selve undervisnings- eller arbejdsformen drejer sig grundlæggende om organisering og strukturering af kommunikation og aktiviteter. Og når arbejdsformen til en given undervisning vælges, må læreren forholde sig til, hvilken oplevelse, erfaring, læring og udvikling eleverne tiltænkes at kunne få, når de deltager i netop denne arbejdsform.

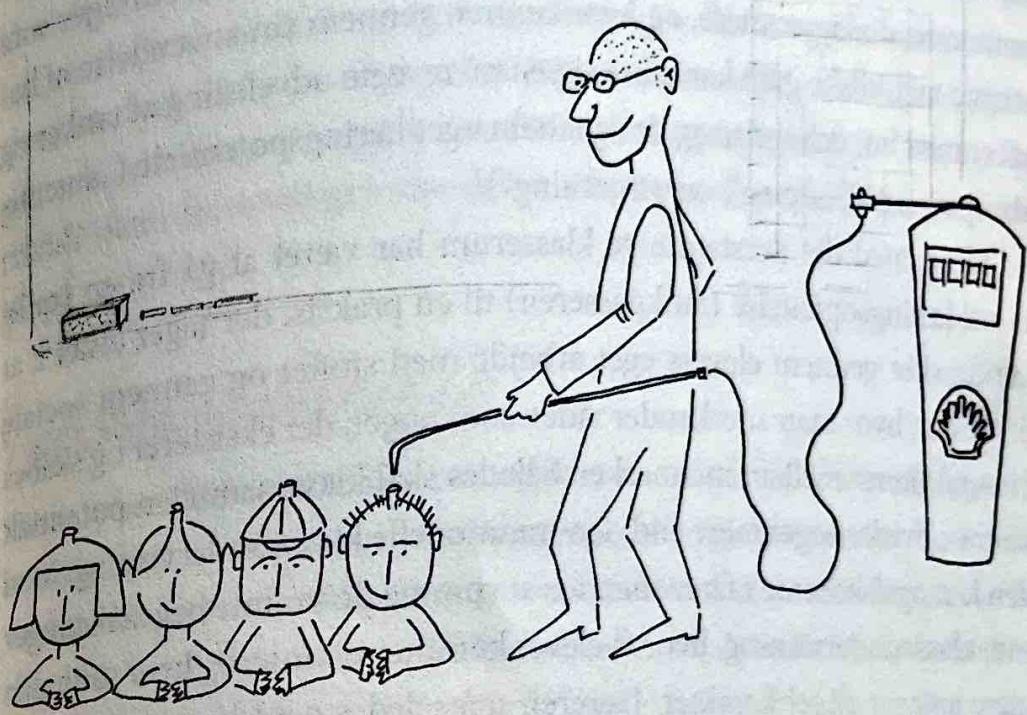
## Klasseundervisning

Klasseundervisning er en meget udbredt undervisningsform, der har været i anvendelse lige så længe, man overhovedet har haft skoler. Klasseundervisning er baseret på verbal formidling, og formen tilgodeser det forhold, at én lærer underviser et større antal elever, der sidder på deres pladser i et klasserum. Kommunikationen kan overvejende karakteriseres som en formidling af viden fra læreren til eleverne, som eventuelt suppleres med dramatiske, visuelle og/eller taktile effekter. Klasseundervisning kan siges at være et godt valg, hvis bestemte faktuelle pointer skal overleveres til eleverne. Ligeledes vil mange lærere vælge klasseundervisning til enten at samle klassen om en fælles oplevelse eller som et fælles afsæt for mere decentrale aktiviteter.

Om klasseundervisningen fungerer efter hensigten, vil afhænge af, om eleverne er opmærksomme, om de lytter, og om de forstår det, læreren fortæller. Således har der gennem tiden været fremsat en del kritik af klasseundervisning for at passivisere eleverne og for at understøtte et begrænset spektrum af læreprocesser. Men der har også været fortalere for en raffinering af klasseundervisningen, hvor læreren gennem en mere gen nemtænkt tilrettelæggelse og metodisk praksis kan søge at sikre sig mere alsidige og engagerende læreprocesser (se f.eks. Kaper 1919).

Kritikken af den traditionelle klasseundervisning har anerkendt, at den kan være egnet til at skabe fælles opmærksomhed og til at formidle, reproducere og teste kundskaber, men har også påpeget, at den er i farezonen for, i sin essens, at forblive monologisk i den forstand, at elevernes stemme ofte tager form af svar på lærerens spørgsmål og dermed reelt blot fylder hul-

lerne ud i en enetale. Traditionel klasseundervisning har af dens kritikere fået betegnelsen „tankpasserpædagogik“, fordi dens læringsforståelse kan ses som en overførsel og „opfyldning“ af viden fra lærer til elev.



Figur 5. Tankpasseren fylder færdig viden på sine elever

## Klassesamtale

Klassesamtale kan betragtes som en videreudvikling af klasseundervisningen, hvor der etableres en mere ægte og dynamisk dialog mellem elever og lærer. Dialogen skal dels sikre, at eleverne følger bedre med, fordi det forventes, at alle elever forstår sig selv som involveret i samtalen, dels er den indrettet på, at læreren får indblik i, hvordan eleverne forstår og bearbejder undervisningens indhold – et indblik, som må siges at være helt afgørende for, at læreren kan tilpasse undervisningen til den aktuelle elevgruppe. En yderligere udvikling af denne undervisningsform er beskrevet af Olga Dysthe under betegnelsen *Det flerstemmige klasserum* (Dysthe 1997).

I Dysthes udgave skabes læring i dialogen mellem lærerne og eleverne og eleverne imellem. Hos Dysthe fylder elevernes stemmer mere end lærerens, og tanken er, at de tilegner sig ny indsigt ved hele tiden at forholde

sig til hinandens og til lærernes udsagn og synspunkter. Man kan således forstå klassesamtalen som en slags sokratisk samtale, der skal understøtte deltagernes udvikling af ny erkendelse (se Grue-Sørensen 1956). Dysthe introducerer en række koncepter, læreren skal trække på med henblik på at skabe en dialog i klasserummet, hvor eleverne netop bidrager som autonome dialogpartnere, og hvor læreren gennem sin anvendelse af bestemte metodiske greb kan sikre sig en mere ægte udveksling af tanker og idéer med høj deltagelse og derigennem øget læringspotentiale („autentiske spørgsmål“, „optag“, „værdsætning“).

Idéen med det flerstemmige klasserum har været at gå fra en traditionel læringsopfattelse (tankpasseren) til en praksis, der tager afsæt i, at læring sker gennem elevers eget arbejde med stoffet og gennem sociale processer, hvor man anerkender viden som noget, der eksisterer og skabes i interaktioner mellem mennesker. Således skal klassesamtalen potentielt kunne udvirke noget mere end den traditionelle klasseundervisning. Men den kan også komme i farezonen for at rumme de samme begrænsninger som klasseundervisning, hvor få elever kommer til orde, og hvor samtalens mere antager rituel karakter. Læreren må således også her overveje, om den dialog, der skabes, reel er involverende for et flertal af eleverne, og/eller om der i praksis bliver tale om en degenereret rituel udveksling, hvor et stort antal elever slet ikke er med.

## Opgaveløsning

Opgaveløsning er en arbejdsform, der ofte følger efter lærerens gennemgang af fagligt stof eller efter en klassesamtale. Eleverne skal nu aktiveres i et arbejde med stoffet gennem øvelse eller løsning af opgaver omkring et givet indhold. Læreren har enten selv udfærdiget eller valgt nogle opgaver, som eleverne kan arbejde med under den sædvanlige organisering i klasserummet. Eller, hvis rammerne tillader det, spredt ud på arbejdssteder på skolens øvrige område. Alt efter opgavernes beskaffenhed kan de løses individuelt, i makkerpar eller i grupper, men opgaverne er grundlæggende indrettet på, at eleverne gennem løsning af dem kan arbejde med, øve sig i og/eller anvende det stof, som ligger i undervisningens indhold.

At lade eleverne arbejde med opgaveløsning kan også være en måde, hvorpå læreren kan få afdækket, hvor meget af det gennemgåede stof eleverne har tilegnet sig (se også kapitel 9).

I forbindelse med at der stilles opgaver, må man som lærer gøre sig klart, hvad hensigten er med at stille en bestemt opgave. Altså om hensigten er, at eleverne skal repetere og øve noget, de forventes at kunne, at eleverne skal testes på, om de har lært det, de skulle, eller om eleverne gennem arbejdet med opgaverne skal sættes i gang med at undersøge og udvide deres horisont gennem det at arbejde mere udforskende med noget på egen hånd.

## Værkstedsundervisning

Værkstedsundervisning kan betragtes som en udvidet form for opgaveløsning. Der er tale om en organisering af opgaveløsningen i såkaldte værksteder, der f.eks. kan være placeret i forskellige lokaliteter på skolen eller blot forskellige steder i klasserummet, ved hver sit bord eller anden form for base. I det enkelte værksted skal en mindre gruppe elever enten individuelt eller sammen arbejde med værkstedets tema eller opgave. Værkstedsopgaven kan være, at eleverne skal frembringe et produkt i form af en model, figur eller tegning, men det kan også være et skriftligt produkt som en historie, et eventyr eller andet resultat af det, der er arbejdet med i værkstedet.

Med betegnelsen værkstedsundervisning betones, at der er tale om en frembringelse. Det vil sige en proces, hvor produktet kommer i centrum. Men der er også tale om en organisering, som tilbyder eleverne en række valgmuligheder. I mange værkstedsforløb tilbydes eksempelvis flere værksteder, end eleverne kan nå at gennemføre, og de kan derfor tilbydes at vælge netop det eller de værksteder, de gerne vil arbejde i. Andre gange er der blot tale om en rotation, således at alle elever i løbet af den afsatte tid gennemfører arbejdet i alle de tilbudte værksteder.

Fortalere for værkstedsundervisning vil fremhæve kvaliteter som mulighed for at arbejde med konkrete materialer, mulighed for, at eleverne frembringer et produkt, mulighed for at fordybe sig i frembringelsesprocessen samt mulighed for variation og valgmuligheder for eleverne.

## Forskellige former for gruppearbejde

Forskellige former for gruppearbejde/gruppeopgaver/pararbejde anvendes på daglig basis i skolen. Designet på det, eleverne skal arbejde sammen om, kan være forskelligt, men vil ofte lægge sig i forlængelse af to målsætninger. Den første vedrører et mål om, at eleverne skal lære at samarbejde og udvikle de sociale og kommunikative kompetencer, som ligger i at gennemføre et arbejde sammen med andre. Det andet kan dreje sig om, at eleverne skal arbejde aktivt og selvstændigt med stoffet. Endelig kan der indgå en målsætning om at styrke elevernes indbyrdes relationer og relationelle kompetencer – f.eks. gennem det at arbejde med forskellige makkere og i forskellige gruppekonstellationer.

### Cooperative learning

Cooperative learning (CL) er betegnelsen for bestemte måder at organisere elevernes indbyrdes kommunikation og samarbejde på. Der er tale om et koncept i form af faste strukturer, inden for hvilke eleverne skal gøre nogle bestemte ting. Konceptet blev oprindeligt introduceret af Spencer Kagan og er forankret i en socialkonstruktivistisk læringsforståelse, hvor læring ses som resultatet af en social proces, der finder sted i interaktion mellem mennesker. Således er CL-strukturerne indrettet på at organisere et styret samspil mellem eleverne i en klasse. Det kan være samspil i form af udvekslinger af idéer mellem skiftende makkerpar, hvor eleverne bevæger sig rundt mellem hinanden på fastlagte måder, eller der kan være tale om elevers samarbejde om opgaver, som skal løses under iagttagelse af en bestemt fordeling af roller og ansvar i grupper af flere elever. Fælles for alle strukturer i konceptet er, at elevernes aktivitet, arbejde og opgaveløsning er fastlagt gennem en nøje specifieret procedure.

Konceptet er blevet populært og ganske udbredt i den danske folkeskole. Således kan man på emu.dk finde et stort antal forslag til konkrete anvendelser af CL i undervisningen. En del af forklaringen på metodens udbredelse skal formentlig ses i forlængelse af den tydelige strukturering af elevernes indsats, som metoden lægger op til. Dermed kommer metoden til at grænse op til principperne for en stram klasserumsledelse, og læreren kan opleve at slå to fluer med ét smæk. Gennem anvendelsen af

CL-strukturer bliver der tale om gruppeaktivitet med alle de pædagogiske fordele, der kan lægges i det, men samtidig tilbydes en stram regulering af elevernes adfærd med alle de disciplinære fordele, det indebærer. Denne dobbelthed peger mod, at læreren må reflektere over, med hvilke begründelser netop disse strukturer inddrages i undervisningen, og at det bør iagttages, om den stramme adfærdsregulering, der ligger i strukturerne, mest har gavnlig effekt på elevernes læringsudbytte eller på lærerens oplevelse af en vellykket time.

## Emnearbejde

Emnearbejde er betegnelsen for perioder, hvor klassen arbejder med et bestemt emne. Der kan være tale om et emne, som involverer undervisningen i flere fag, og i et emnearbejde vil der ofte afsættes tid til at eleverne selvstændigt eller i grupper arbejder med et deltemne, som de særligt sætter sig ind i og eventuelt fremlægger for resten af klassen. Traditioner omkring emnearbejder foreskriver således elevers selvstændige vidensøgning og tilegnelse af viden og en formidlende del, hvor grupper eller enkeltelever præsenterer resultaterne af deres arbejde for resten af klassen. Emnearbejdet blev introduceret i den danske folkeskole allerede i 1930'erne med et reformpædagogisk afsæt. Her var man optaget af at bryde med traditionen for klasseundervisning og ville lægge op til elevers selvaktivitet i tilegnelsesprocessen.

## Projektarbejde

Projektarbejde kan siges at repræsentere en videreudvikling af emnearbejdet på den måde, at formen er bevaret, hvor elever arbejder med at skaffe sig viden om noget og afslutter arbejdet med en formidling. Til gengæld er rammerne for afgrænsningen af indholdet revideret. Hvor emnearbejdet er rammesat af et emne, er projektarbejdet rammesat af en problemstilling.

Siden 1993 har folkeskoleloven foreskrevet, at eleverne på 9. klassetrin skal gennemføre et projektarbejde, som bliver gjort til genstand for en særskilt bedømmelse, der kommer med i elevernes afgangsbevis. Dette

har ført til, at undervisningen allerede på tidligere klassetrin bliver indrettet på at forberede eleverne på arbejdet med projektet opgaven.

Meningen med at arbejde projektorienteret knytter an til de læringsforståelser, som betoner konstruktion af viden gennem egne undersøgelser og spørgsmål. Også her er der tale om et opgør med en dominerende forståelse af, hvad faglighed er for en størrelse. Fortalere for problemorienteret projektarbejde ønsker således at bryde med forståelser af faglighed, der kan betegnes som kollektionsviden – hvor ordet kollektion refererer til viden som en samling af videnskomponenter samlet under betegnelsen „fag“ til forskel fra viden, der hænger mere sammen, i og med at dens forskellige komponenter bidrager til at kaste lys over en bestemt problemstilling (Bernstein 1974).

Sammenfattende vil projektarbejdets fortalere fremhæve, at der er tale om en arbejdsform, der er *problemorienteret*, *tværfaglig*, *erfaringsbaseret* og *deltagerstyret*. Derfor indfrier den også nogle idealer omkring demokratisering af viden og en styrkelse af individer og grupper i forhold til at oparbejde erfaringer med selv at udpege noget, man finder vigtigt, og desuden gøre sig tanker om, hvordan og under hvilke omstændigheder problemet kan løses (Illeris 1974).

## Dramatisering/feature/storyline/produktionsforløb/lejrskole

Dramatisering/feature/storyline/produktionsforløb/lejrskole er undervisnings- og arbejdsformer, hvor sædvanlige lærerstyrede undervisningsstrukturer er suspenderet til fordel for elevernes mere produktive og/eller skabende arbejde med et tematisk projekt. Der kan være tale om opsætningen af et teaterstykke, et miljøprojekt eller produktion af en avis. I forløbet frembringer klassen i fællesskab en eller anden form for produkt eller forbereder og iværksætter en fælles praksis. I disse arbejdskonstellationer tilgodeses muligheden for at give eleverne erfaringer med læreprocesser af mindre bogligt tilsnit, idet oplevelser og erfaringer her spiller en central rolle og også kan indebære en flytning af læringskontekst til andre lokaliteter end skolen.

Fordeler ved gennemførelsen af sådanne afbræk i den daglige rutine kan være, at eleverne får erfaringer med at lære noget på andre måder end dem, der er mest repræsenterede i den daglige undervisning på skolen. Et faremoment ved sådanne forløb kan være, at eleverne mest oplever dem som et slags frikvarter fra den daglige trummerum og ikke ser eller anerkender den læring, som forløbene tilbyder. Det kan derfor blive en selvstændig opgave at tydeliggøre den mening, der er i arbejdet, og den læring, som finder sted i de særligt tilrettelagte forløb, både for eleverne og deres forældre og kollegialt, således at praksis omkring særligt tilrettelagte forløb løbende kan udvikles og kvalificeres.

## Procesorienterede forløb

Procesorienterede forløb har haft deres udspring i danskfaget under overskriften „procesorienteret skrivning“, hvor der er udviklet nogle procedurer for elevers arbejde med skriveaktiviteter. Med procesorienterede skriveforløb blev eleverne givet mulighed for at fordybe sig i skriveprocessen netop som en udviklingsproces. Således indgik nogle forskellige aktiviteter, hvor eleverne gav hinanden feedback på deres første udkast til historier, og hvor eleverne kunne få erfaringer med arbejdssprocesser, hvorunder deres produkt mere gradvist kunne tage form. At arbejde procesorienteret er siden blevet mere udbredt på tværs af skolefag, fordi man har fået blik for de læreprocesser, der bliver synlige, når man giver plads til en mere udstrakt skabelsesproces med indlagt feedback og kontinuerligt arbejde med produktet.

## Logbog

Arbejdet med logbog anvendes ofte for at fastholde elevernes oplevelser og erfaringer med deres egne læreprocesser. Elevens arbejde med logbogen kan være mere eller mindre styret og således bevæge sig mellem mere private dagbogsoptegnelser hen over et arbejde med forskellige grader af lærerformulerede opgaver eller spørgsmål. Således kan anvendelsen af logbog bruges til at give læreren indblik i, hvad den enkelte elev eller grupper af elever har arbejdet med eller lært, men også til at lade ele-

verne fokusere på iagttagelser af, hvad de har oplevet, erfaret eller lært, med henblik på at initiere deres metarefleksioner over egne læreprocesser og -resultater.

## Bevægelse i undervisningen

Foleskolelovens § 15 foreskriver, at undervisningstiden skal tilrettelægges, så eleverne får motion og bevægelse i gennemsnitligt 45 minutter om dagen. Kravet er én af de nye fordringer i skolereformen fra 2013 og har mange steder udgjort såvel et udviklingsområde som en udfordring i praksis. Selvom det er skolelederens ansvar at sikre efterlevelsen af kravet, må den enkelte lærer i sin planlægning overveje, hvordan bevægelsesskravet kan tilgodeses, og hvordan det kan give mening.

Fordringen om bevægelse i undervisningen kan grundlæggende håndteres ud fra to forskellige perspektiver. Det ene drejer sig om at lægge bevægelsesaktiviteter ind som små pauser fra undervisningens andre læreprocesser (ofte kaldet „brain breaks“). Det sker ud fra en forestilling om, at det kan styrke elevernes udholdenhed, koncentration og motivation. Hertil kommer muligheden for at understøtte en trivselsdimension gennem de fælles oplevelser, som bevægelsesaktiviteter rummer.

Det andet perspektiv for bevægelsesaktiviteter i undervisningen vedrører en kobling mellem faglige elementer og kropslige erkendeformer. Det sker f.eks., når der inddrages rytmiske aktiviteter som led i arbejdet med gangetabeller. Her vil bevægelsesaktiviteter være udvalgt og begrundet med et perspektiv om, at det kognitive går hånd i hånd med det kropslige, og at bevægelsesaktiviteten tilfører erkendelsesmæssige dimensioner til den faglige læring.

---

## Opgaver og undersøgelser

1. I skal undersøge og vurdere forskellige undervisnings- og arbejdsformer.

Hver gruppe vælger én af undervisnings- eller arbejdsformerne, som er beskrevet ovenfor. Der foretages en opsamling af deltagernes erfaringer fra egen skoletid, hvor den pågældende form er blevet anvendt. I søger på internettet for at indhente yderligere oplysninger, erfaringer eller eksempler med anvendelsen af den pågældende arbejdsform. Der arbejdes med nedenstående spørgsmål, og arbejdet afsluttes med forberedelsen af en kort præsentation for holdet.

- Hvilke oplevelser af formen har I haft som elever?
  - Hvilke oplevelser af formen har I haft som undervisere?
  - Hvornår, hvordan og til hvilket formål finder I formen anvendelig?
  - Hvilke negative aspekter eller begrænsninger kan I se ved netop denne form?
  - Hvordan vurderer I formens potentiale for at påvirke klassens fællesskab?
  - Hvordan vurderer I formen i forhold til lærerens mulighed for at differentiere undervisningen?
2. Find forslag til at inddrage bevægelse i undervisningen i jeres fag på emu.dk eller andre steder på nettet.  
Vælg ét eller flere forslag og fremlæg det/dem for jeres hold. Diskuter forslagene kvaliteter ud fra den beskrevne sondring mellem brain breaks og inddragelsen af erkendelsesmæssige dimensioner.
3. Hver gruppe udarbejder en skitse til et undervisningsforløb i ét eller flere fag. I skitsen skal indgå nogle mål for forløbet og en bestemt arbejdsform, som skal være i fokus. Forløbet udformes med henblik på primær anvendelse af netop én arbejdsform. Forløbet fremlægges for holdet. Gruppen fremhæver den måde, arbejdsformen er tænkt ind i forløbet på, og lægger op til en fælles drøftelse af fordele og ulemper i den valgte arbejdsform, og i hvilket omfang arbejdsformen egner sig til at nå de mål, gruppen har sat for forløbet.

# Litteratur

- Andersen, P.Ø. (1996). Hvad voksne hæfter sig ved når de „ser“ et barn.  
*Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 44(3): 57-67.
- Andersen, P.Ø. (2011). *Pædagogikken i evalueringssamfundet*. København:  
Hans Reitzels Forlag.
- Andersen, P.Ø. & Kampmann, J. (1997). *Børns legekultur*. København:  
Munksgaard.
- Austring, B.D. & Sørensen, M. (2006). *Æstetik og læring: grundbog i øste-  
tiske læreprocesser*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Bartholdsson, Å. (2009). *Den venlige magtudøvelse: normalitet og magt i  
skolen*. København: Akademisk Forlag.
- Bernstein, B. (1974). *Basil Bernsteins kodeteori: et udvalg af hans artikler  
om sprog, socialisering og kontrol*. København: Christian Ejlers' Forlag.
- Bjerre, J., Larsen, S.N., Laursen, P.F., Møller, N., Rømer, T.Aa. & Skov-  
mand, K. (2017). *Hattie på dansk: evidenstænkningen i et kritisk og  
konstruktivt perspektiv*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Cleverley, J. & Phillips, D.C. (1986). *Visions of Childhood. Influential  
Models from Locke to Spock*. New York, NY: Teachers College Press.
- Colnerud, G. & Granström, K. (1998). *Respekt for lærere: om læreres  
professionelle redskaber – fagligt sprog og faglig etik*. Aarhus: Klim.
- Corsaro, W. (2002). *Barndommens sociologi*. København: Gyldendal.
- Dale, E.L. (1998). *Pædagogik og professionalitet*. Aarhus: Klim.
- Dewey, J. (2000/1902). *Barnet og læreplanen*. I: K. Illeris (red.) *Tekster om  
læring*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.

- Kaper, E. (1919). *Kortfattet undervisningsvejledning til brug ved læreruddannelsen*. København: Gyldendal.
- Klafki, W. (2001). *Dannelsesteori og didaktik – nye studier*. Aarhus: Klim.
- Kristensen, H.J. (2007). *Didaktik og pædagogik: at navigere i skolen – teori i praksis*. København: Gyldendal.
- Laursen, M.H. (2002). Wolfgang Klafkis nøgleproblemer – et didaktisk udgangspunkt. *Unge Pædagoger*, 66(6): 17-32.
- Laursen, P.F. (1999). *Didaktik og kognition*. København: Gyldendal.
- Lave, J. & Wenger, E. (2003). *Situeret læring – og andre tekster*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Mehan, H., Villanueva, I., Hubbard, L. & Lintz, A. (1996). *Constructing School Success: the consequences of untracking low achieving students*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mottelson, M. (2010). *Lærerens praksis*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Rasmussen, G.L. (2002). Barneperspektiv – i forskning og praksis. I: P.O. Andersen & H.H. Knoop (red.) *Børns liv og læreprocesser i det moderne samfund*. Værløse: Billesø & Baltzer.
- Reinholm, N. (1998). Det didaktiske tigerspring. *KVAN*, 18(51): 16-28.
- Sigsgaard, E. (1993). *Hvad er et godt seksårsliv?* København: Kroghs Forlag.
- Solerød, E. (1994). *Pedagogiske grunnproblemer i historisk lys*. Otta: TANO.
- Tomlinson, C.A. (2007). *Differentiering i klasseværelset – om at tilgodese alle elevers behov*. Anholt: Forlaget Anholt.
- Tomlinson, C.A. & Imbeau, M.B. (2014). *Ledelse af differentieret undervisning – teori og praksis*. Frederikshavn: Dafolo.
- Tyler, R.W. (1972). *Undervisningsplanlægning* (2. udg.). København: Christian Ejlers' Forlag.
- Undervisningsministeriet (2009). *Fælles Mål 2009. Faghæfte 47: Elevernes alsidige udvikling (foreløbigt layout)*. København: Undervisningsministeriet.
- Ziehe, T. (1999). God anderledeshed. I: A. Knudsen & C.N. Jensen (red.) *Ungdomsliv og læreprocesser i det moderne samfund*. Værløse: Billesø & Baltzer.

- Dewey, J. (2008/1938). *Erfaring og opdragelse*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Dysthe, O. (1997). *Det flerstemmige klasserum*. Aarhus: Klim.
- Egelund, N. (red.) (2010). *Undervisningsdifferentiering – status og fremblik*. Frederikshavn: Dafolo.
- Engen, T.O. & Haug, P. (red.) (2012). *I klasserommet: studier av skolens praksis*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- EVA (2004). *Undervisningsdifferentiering i folkeskolen*. København: Danmarks Evalueringssinstitut.
- EVA (2011). *Undervisningsdifferentiering som bærende pædagogisk princip*. København: Danmarks Evalueringssinstitut.
- Frykman, J. (2005). *En lys fremtid? Skole, social mobilitet og kulturel identitet*. København: Unge Pædagoger.
- Gregersen, C. & Mikkelsen, S.S. (2007). *Ingen arme, ingen kager! En Bourdieu-inspireret praksisanalyse af skolens sociale sorteringsordning*. København: Unge Pædagoger.
- Grue-Sørensen, K. (1956). *Opdragelsens historie* (bind 1). København: Gyldendal.
- Gulløv, E. (1999). *Betydningsdannelse blandt børn*. København: Gyldendal.
- Hammerich, E., Bugge, M., Kærås, L. & Vilien, K.H. (1977). *Rapport fra et skoleår*. København: Unge Pædagoger.
- Hansen, E.J. (1995). *En generation blev voksen: den første velfærdsgeneration*. København: Socialforskningsinstituttet.
- Hattie, J. (2012). *Synlig læring – for lærere*. Frederikshavn: Dafolo.
- Henriksen, H. (1993). *Samtalens mulighed: bidrag til en demokratisk didaktik*. Haderslev: Holger Henriksens Forlag.
- Henriksen, H. (1996). *Kulturkampen. Bidrag til enhedsskolens historie*. Haderslev: Holger Henriksens Forlag.
- Hiim, H. & Hippe, E. (1997). *Læring gennem oplevelse, forståelse og handling: en studiebog i didaktik*. København: Gyldendal.
- Illeris, K. (1974). *Problemorientering og deltagerstyring – oplæg til en alternativ didaktik*. København: Munksgaard.
- Ireson, J. & Hallam, S. (2001). *Ability Grouping in Education*. London: Paul Chapman Publishing.