

Kirsten Baltzer

**UD-
FORDRENDE
UNDER-
VISNING**

Aarhus Universitetsforlag



UD- FORDRENDE UNDER- VISNING

Pædagogisk rækkevidde

Pædagogisk rækkevidde 1-15

Digital dannelse af Jeppe Bundsgaard

Læringens DNA af Theresa Schilhab

Samarbejde og inklusion af Tine Basse Fisker

Læring i praksis af Ole Lauridsen

Spilpædagogik af Andreas Lieberoth

Motiverende undervisning af Frans Ørsted Andersen

Undervisning er dannelse af Alexander von Oettingen

Kønsbevidst pædagogik af Tekla Canger

Mobning af Helle Rabøl Hansen

Samspil mellem skole og hjem af Maria Ørskov Akselvoll

Relationskompetence af Louise Klinge

Bæredygtig undervisning af Suna Christensen

Farvede forventninger af Laila Colding Lagermann

Co-teaching af Janne Hedegaard Sørensen

Udfordrende undervisning af Kirsten Baltzer

Kirsten Baltzer

**UD-
FORDRENDE
UNDER-
VISNING**

Aarhus Universitetsforlag

Udfordrende undervisning

Pædagogisk rækkevidde 15

© Kirsten Baltzer og Aarhus Universitetsforlag

Tilrettelægning og omslag: Camilla Jørgensen, Trefold

Forlagsredaktion: Cecilie Harrits

Bogen er sat med Nudista og Brandon Printed

E-bogsproduktion: Narayana Press, Gylling

ISBN 978 87 7219 101 0

ISSN 2446 1148

Aarhus Universitetsforlag

Finlandsgade 29

8200 Aarhus N

www.unipress.dk

Bogen er udgivet i samarbejde med Danmarks

Lærerforening og Frie Skolers Lærerforening og med

støtte fra Aarhus Universitets Forskningsfond



FRIE SKOLERS LÆRERFORENING



FAGFÆLLE-
BEDØMT

INDHOLD

UDFORDRINGER TIL DYGTIGE ELEVER 7	
HOLDDELING OG TALENTLINJER 15	
ABC-MODELLEN 23	
ABC I DANSK OG ENGELSK 31	
KREATIVE KOMPETENCER 43	
SOCIAL DRIVKRAFT 51	
UDFORDRENDE UNDER- VISNING FOR ALLE 57	
KIRSTEN ANBEFALER 67	

UDFORDRINGER TIL DYGTIGE ELEVER

Hvorfor udfordre de dygtige elever?

Jeg har haft to arbejdsliv. Først mere end 20 år som lærer i folkeskolen, hvor jeg både underviste elever, der havde store vanskeligheder med at løfte skolens faglige og sociale krav, og elever med glubende appetit på at lære. Mange af de dygtigste elever ønskede sig faglige udfordringer langt ud over det, skolen krævede af dem. Dernæst mere end 20 år som forsker ved DPU på Aarhus Universitet, hvor jeg primært har forsket i specialpædagogik.

Siden midten af 1990'erne har jeg udvidet mit fokus til også at omfatte skolens dygtige og dygtigste elever. Jeg har været optaget af at følge, hvad der skete med denne store elevgruppe i perioden fra 1994 til 2012.

Den udelte skole blev endelig lovfæstet i Lov om folkeskolen fra 1993 og udviklede sig frem mod den inkluderende skole, sådan som den er formuleret i loven om inklusion fra 2012. Siden har den inkluderende skole arbejdet på at finde sin form og

sit pædagogiske og didaktiske fodfæste, og visionen om den inkluderende skole har ændret læringsvilkårene for alle skolesøgende børn. Også for de dygtige elever.

De dygtige elever kan groft inddeles i to grupper: Den ene gruppe omfatter de dygtige og ofte højt præsterende elever, den anden de usædvanlig højt begavede børn.

De dygtige elever præsterer ofte fagligt godt i et eller flere fag. De accepterer, at det er nødvendigt at arbejde med rutineprægede opgaver, indtil de har tilegnet sig nødvendige faglige redskaber for at arbejde med udfordrende problemstillinger. De trives til gengæld kun, når de får mulighed for at afprøve sig selv i opgaver, hvor de skal vise, at de kan bruge deres færdigheder til at løse ægte problemer, hvor de skal kombinere deres faglige viden på nye måder eller bruge den til at skabe ny viden og resultater. De vil gerne kombinere viden fra forskellige fag, bruge faglig viden til løsning af praktiske problemstillinger og opgaver, hvor resultatet er et produkt.

De dygtige elever motiveres af at præstere og af glæden ved at se, at deres viden kan bruges til noget. De giver ikke op, når de støder på vanskeligheder, men afsøger muligheder for at komme videre. Det er ikke tilstrækkeligt for dem, at læreren synes, de præsterer godt, de har også brug for selv at opleve, at deres læringspotentiale udfolder sig på en måde, hvor de bliver udfordrede og kan være tilfredse med deres indsats. Når det lykkes, vil lærerne ofte opleve elevernes præstationer som usædvanlig gode sammenlignet med andre gode præstationer for klassen eller årgangen. Får de dygtige elever derimod ikke mulighed for at udfolde deres indre trang til at præstere, så ser vi til gengæld ofte, at de ikke rigtig trives i skolen.

Cirka 2 % af børnene i aldersgruppen 6-15 år er usædvanlig højt begavede. Deres læringspotentiale er exceptionelt,

men de er ikke kendetegnet ved høj motivation for at præstere. De er dybt optaget af emner og problemer, der fanger deres interesse. Det kan være emner fra den offentlige debat som klimaproblemer, forurening eller børn i nød. Det kan også være teoretiske udfordringer som at skabe modeller for, hvordan universet er opstået og udvikler sig.

Drivkraften i deres læreprocesser er trangen til at fordybe sig og trænge ind i et emne eller problem for at komme helt derud, hvor de ikke kan komme længere, måske fordi der heller ikke er andre, der hidtil har kunnet komme videre. Derud, hvor ingen endnu har magtet at formulere de spørgsmål eller problemer, der skal bringe ny viden eller forståelse.

I begge grupper af dygtige elever møder vi ofte underydere. Når de ikke får muligheder for at udfolde deres trang til at lære på deres egen måde, bliver skolelivet over tid meningsløst for dem. De spørger sig selv, hvorfor de skal præstere på et niveau, der slet ikke matcher deres motivation og kompetencer. Konsekvensen kan blive, at de vælger at yde meget lidt eller så lidt som muligt.

Ud over de to grupper af dygtige elever møder vi også nogle gange de dobbelt exceptionelle elever i skolen. De er kendetegnet ved ud over at være usædvanlig højt begavede at have en eller anden form for vanskelighed eller handicap i forhold til skolens krav. Det kan være skriftsproglige vanskeligheder som dysleksi eller diagnoser som ADHD, autismspektrumforstyrrelser eller socioemotionelle vanskeligheder. Her står skolen over for en opgave med at finde ind til potentialet på trods af vanskelighederne og skabe betingelser for dets udfoldelse. Betingelserne er blandt andet at give eleverne mulighed for at opleve, at de kan meget på trods af en vanskelighed.

Endelig møder vi i begge grupper elever fra uddannelsesfremmede miljøer eller elever med kulturbårne forståelser af, hvad man kan eller ikke kan bruge grundskolens uddannelse til. Forståelserne kan stå i vejen for, at deres læringspotentiale bliver spottet. For dem er det afgørende, at skolen kan se bag om forståelserne og vise eleverne, at de har nogle muligheder, de ikke selv har opdaget, og som er værd at afprøve.

Udfordrende undervisning er mit forsøg på at udfolde visionen om den inkluderende skole og finde ind til, hvordan skolen i praksis også kan skabe gode læringsvilkår for de dygtige og de usædvanlig højt begavede elever. De er nemlig vigtige trækheste i hverdagens almene læringsfællesskaber, og derfor skal også de opleve skolen som et godt sted, hvor de lærer meget, bevarer lysten til at lære og får kammerater og tætte venner. En vigtig del af visionen er en forskningsbaseret didaktisk tilgang til undervisningsdifferentiering, der har fået navnet ABC-modellen.

ABC-modellen – kort fortalt

ABC-modellen hviler på klassiske didaktiske forståelser om undervisningens indhold og går nogle skridt videre, fordi den forbinder indholdsanalyser og undervisnings- og læringsmål med kriterier for målenes opfyldelse. Samtidig giver modellen lærerne nogle retningslinjer for, hvordan de kan omsætte generelle didaktiske principper til praktisk undervisningsplanlægning.

Modellen er i sin grundform udviklet af den tyske didaktiker Gerhard Ziener og afprøvet i mange pædagogiske sammenhænge. Siden har den inspireret mit arbejde med de dygtige børn i skolen og med at udvikle en dansk didaktisk model for undervisningsdifferentiering, der gavner alle børn.

ABC-modellen omfatter fire synsvinkler, der i vekslende grad er til stede i alle skolens fag. Det drejer sig om den intellektuelle og kognitive synsvinkel som den første, den kommunikative synsvinkel som den anden, den metodisk og kreativt skabende som den tredje og endelig den personlige og sociale synsvinkel som det fjerde.

De tre første synsvinkler inddeler Ziener i tre forskellige niveauer, et grundlæggende niveau, et anvendelsesniveau og et ekspertniveau – eller bare niveau A, B og C. Niveau A og B giver en generel ramme for, at eleverne kan koble viden og læring, mens eleverne på niveau C kan få opfyldt deres trang til at præstere og fordybe sig – også ud over pensum og Fælles Mål.

Med den personlige og sociale synsvinkel retter lærerne deres opmærksomhed mod elevernes forskellige læringsmotive – hvad er det, der driver den enkelte elevs læringslyst, og hvordan kan undervisningen tilrettelægges, så den imødekommes?

Alt det vender jeg tilbage til i tredje kapitel. Inden da skal vi lige opholde os ved den inklusionsforståelse, der ligger bag min tilgang til undervisning af dygtige og usædvanlig højt begavede elever, ligesom vi skal høre lidt om nogle af de første danske initiativer og projekter på området.

Når virkeligheden møder idealerne

Med folkeskoleloven fra 1993 indførtes den udelte skole i fuldt omfang, og princippet om undervisningsdifferentiering blev for første gang skrevet ind i loven.

Skolen havde siden 1970'erne arbejdet med principperne for undervisningsdifferentiering, og der var en forventning om, at principperne kunne omsættes til pædagogisk praksis,

så alle elever fik optimalt udbytte af undervisningen inden for den almindelige klasses fællesskab. Denne bestræbelse blev yderligere cementeret med loven om inklusion af elever med særlige behov i den almindelige undervisning fra 2012, i daglig tale inklusionsloven, der slår fast, at målet for folkeskolen er den inkluderende skole, og at det bærende didaktiske princip til at nå målet er undervisningsdifferentiering.

Helt overordnet er undervisningsdifferentiering en klasserumskultur, hvor væremåder eller adfærd afspejler mangfoldigheden i elevgruppen, og hvor elevernes forskellighed strukturerer lærernes planlægning og gennemførelse af undervisningen for hele eller dele af klassen. Bagved ligger en universel inklusionsforståelse, der blandt andet er båret af konventionerne om barnets rettigheder og ligebehandling af handicappede, sådan som Janne Hedegaard Hansen for eksempel beskriver det i sin bog *Co-teaching* fra 2019.

Men når principperne om inklusion og undervisningsdifferentiering møder en praksis, der ikke helt kan følge med ambitionerne, så er risikoen, at forskelle mellem eleverne i en klasse nedtones og bliver simplificerede eller i værste fald overset. Det er et problem i en inkluderende skole, hvor forskelle mellem eleverne er et grundlæggende vilkår og dermed også udgangspunkt for lærernes tilrettelæggelse af undervisningen.

Når virkeligheden ikke matcher idealerne, kan der derfor være brug for det, man kunne kalde en moderat inklusionsforståelse, der åbner for jævnligt at organisere andre læringsmiljøer for nogle mindre grupper af børn.

Det ser vi for eksempel i den øgede mulighed for holddeling, der kom med folkeskolereformen i 2013, eller med de forsøg med talentlinjer, som jeg vil se nærmere på i næste kapitel. Meget forskning har vist, at de dygtige elever, der er i fokus i bogen

her, kan have stor glæde af at lære sammen med fagligt jævnbyrdige kammerater.

Dygtige og usædvanlig højt begavede børn

Ifølge den amerikanske læringsforsker Miraca Gross er det veldokumenteret, at usædvanlig højt begavede elever ikke har samme sociale og emotionelle udviklingsmønstre som deres jævnaldrende. Deres udviklingsmønstre ligner i højere grad udviklingen hos børn eller unge med samme mentale udviklingsalder som dem selv.

Gross drager en meget barsk konklusion af sine undersøgelser: Hun siger direkte, at hvis de usædvanlig højt begavede børn ikke i nogle timer ugentligt bliver samlet til fælles undervisning, kan den inkluderende skole ikke rumme dem. Hun formulerer det med udtrykket: "Include me out".

Ifølge rapporten *Indsatser målrettet højt begavede børns faglige udvikling og trivsel* fra 2015 er der antagelig cirka 2 % eller 14.000 usædvanlig højt begavede elever i skolealderen, i gennemsnit én elev i hver anden klasse. Tager vi den samlede gruppe af dygtige og usædvanlig højt begavede elever, der tilsammen udgør cirka 5 % af eleverne på en årgang, så er der i gennemsnit én eller to elever i hver klasse. Målestokken for de 5 % er som regel intelligencstests.

De fleste af de 5 % vil være i kategorien af dygtige elever, og der er så få usædvanlig højt begavede, at en lærer ikke altid vil møde elever inden for denne gruppe. Det har praktiske konsekvenser for undervisningen: Selv den mest kompetent gennemførte undervisningsdifferentiering kombineret med holdun-

dervisning for 5 %-gruppen omfatter så få elever, at mulighederne for at finde fagligt jævnbyrdige kammerater og tætte venner med samme læringsmotive stort set ikke eksisterer for gruppen.

Erfaringer fra min forskning indikerer, at først når gruppen udvides til at omfatte såvel elever i den gode ende af middelgruppen, de dygtige og de usædvanlig højt begavede, så bliver der gode muligheder for at skabe de vigtige sociale relationer i skolens hverdag.

Derfor fastholder jeg så vidt muligt den grove opdeling i to hovedgrupper og bruger i det følgende for nemheds skyld to betegnelser: de dygtige og de usædvanlig højt begavede elever, hvor en stor del af de dygtige elever altså også er højt præsterende.

Min opfattelse er, at skoler og lærere med fordel kan bruge ABC-modellen for den brede gruppe af dygtige elever, så fællesskabet bliver større. Og principperne kan naturligvis også bruges til differentieret planlægning af undervisning i en helt almindelig klasse.

HOLDDELING OG TALENTLINJER

Lyngby-Taarbæk-projektet

I begyndelsen af 00'erne gennemførte Lyngby-Taarbæk Kommune et stort udviklings- og forskningsprojekt med fokus på børn med 'særlige forudsætninger'. Det var datidens betegnelse for de 5 % dygtige og usædvanlig højt begavede elever, og nogle skoler bruger den stadig. Jeg fik lov at følge projektet sammen med en forskerkollega, en skolepsykolog og en skolekonsulent.

Eleverne blev indstillet til at deltage i projektet af deres forældre eller lærere, og i vores følgeforskning havde vi kontakt til de lærere, hvis elever var med i projektet, så vi både fik viden om elevernes skolegang før, under og efter projektet. Undervejs i vores forskning fik vi øje på, at der manglede dansk didaktisk teori om undervisningsdifferentiering, der kunne guide lærernes arbejde med denne elevgruppe.

I 2009 begyndte så Da Vinci-projektet i Esbjerg Kommune, hvor en udvalgt gruppe elever på 7.-9. klassetrin fik til-

bud om undervisning i særlige klasser. Eleverne havde typisk været underydere på deres hjemskoler. De præsterede på et lavere niveau end forventet, samtidig med at de havde stærke ønsker om sociale og faglige udfordringer.

Min indsats i projektet var blandt andet at introducere idéer til udfordrende undervisning, at følge lærernes erfaringer med at bruge dem og undersøge, hvad det betød for elevernes skoletrivsel, at de fik nye læringsbetingelser og et anderledes læringsmiljø.

I Da Vinci-projektet stod det hurtigt klart, at der var brug for at finde ud af, hvad der kendetegner de udfordringer, de dygtige og usædvanlig højt begavede elever så brændende ønsker. En af mine opgaver blev at undersøge det. Grundlaget for undersøgelsen var interviews med lærere om didaktikken i undervisningsforløb, som lærerne selv fandt udfordrende. I mine analyser eftersøgte jeg desuden kendetegn ved og kriterier for, hvad der efter elevernes vurdering var udfordrende.

I samme periode gennemførte en del folkeskoler udviklingsarbejde med holdundervisning og anderledes udfordringer til dygtige elever, hvor jeg også fik mulighed for at præsentere mine idéer og følge undervisningen. I alle disse projekter indsamlede jeg viden om elevernes oplevelse af deres faglige udvikling og af skoletrivsel.

Mine observationer og data fra projekterne i Lyngby-Taarbæk og Esbjerg Kommune samt de kortere projekter i folkeskoler dannede grundlaget for en dansk version af ABC-modellen. Med inspiration fra lærere, der brugte modellen, blev den sammenfattet til stikord i et overskueligt arbejdsredskab.

Den korte version af modellen er et praksisnært arbejdsredskab, lærere kan bruge, når de planlægger undervisning for alle elever, for udvalgte grupper af elever eller for en enkelt elev.

Jeg har beskrevet og udfoldet modellen i bogen *Dygtig, dygtigere, dygtigst* fra 2014, og bag i bogen her er der en henvisning til en onlineversion af modellen.

Da Vinci-projektet

Hvor Lyngby-Taarbæk-projektet bidrog med en vigtig opdagelse af, at der var et hul i den didaktiske forståelse af undervisningsdifferentiering, så stillede Da Vinci-projektet sig til rådighed som et laboratorium for udvikling af den første version af ABC-modellen. Projektet blev siden til Da Vinci-linjen på Vitaskolen Bohr i Esbjerg. Da Vinci-linjen er fortsat et tilbud til elever på 7.-9. klassetrin, som ønsker faglige og sociale udfordringer.

I årene fra 2009 til 2012 fulgte jeg eleverne i Da Vinci-projektet på den daværende Blåbjerggårdskole. Dataindsamlingen i projektperioden var systematisk, og det omfattende materiale fra interviews med eleverne gjorde det klart for mig, at der var brug for at nytænke vores forståelse af undervisningsdifferentiering, så den også matchede læringsbehov hos elever med stærke ønsker om faglige og sociale udfordringer. Ikke blot for at sikre faglige udfordringer, men også for at tage hånd om elevernes trivsel.

Blandt eleverne på den første årgang mødte jeg Katrine, der fortalte mig denne historie fra sit skoleliv:

I den gamle skole kunne de ikke lide mig. Jeg fik gode karakterer, men ingen gad lytte til mig. Jeg havde ingen fælles interesser med de andre. Der var kun to, jeg kunne snakke med. De syntes, jeg var mærkelig. Jeg har mange venner her. Der er ikke nogen, jeg ikke snakker med. Her kan de godt lide mig. I den gamle skole håbede jeg hvert år, at det skulle blive bedre, men i syvende kunne jeg ikke holde det ud mere. Jeg blev mere og mere indelukket. Her kan jeg være mig selv. På

den gamle skole var der megen støj, og man lærte ikke så meget. Her forventer lærerne mere. Før var der ikke så mange forventninger. Lærerne her er meget engagerede. Det er meget forskelligt, det vi laver. Før var der bare opgaver, vi skulle lave. Det var ikke svært. Bare skriveopgaver, og alle skulle lave det samme. Her er det meget forskelligt. Her kan man vise, hvad man dur til, og være sig selv. På den gamle skole kom og gik jeg bare. Vi er gode venner her. Her er der ingen, der bliver mobbet. Når jeg var færdig med opgaverne på den gamle skole, skulle jeg bare hjælpe de andre.

Katrines fortælling er karakteristisk for eleverne i Da Vinci-projektet og i vidt omfang også for mange af de elever, jeg har fulgt i andre indsatser for dygtige elever. Fælles for dem alle er, at de er stærkt motiverede for at lære så meget som muligt, og at de ikke føler sig set, hørt eller accepteret i deres læringsmiljøer. Det slår både igennem som et savn af faglige udfordringer og for manges vedkommende som en længsel efter kammerat- og venskaber. Jo ældre de bliver, jo mere ensomme føler de sig ofte.

I Da Vinci-projektet så vi, at der var en signifikant positiv forskel på elevernes faglige og sociale skoletrivsel allerede efter det første år i projektet. Katrines beskrivelse af forskellen mellem den gamle og den nye skole svarer langt hen ad vejen til resultater af vores forskning. Derfor er hendes skoleerfaringer før og under Da Vinci-projektet er et wake-up call til skolerne om, at der er brug for særlig opmærksomhed på de dygtige elever. Både hvad angår faglighed og trivsel.

Science Talent Genius

I årene 2014-18 fulgte jeg projektet Science Talent Genius på det nationale naturfagscenter Astra i Sorø. Deltagere var udvalgt af deres skoler, fordi de var interesserede i

og dygtige til naturfag. Samtidig var alle skolerne optaget af at arbejde med udfordrende undervisning til deres dygtige elever.

Genius-projektet arbejdede ad to spor. Det ene var pædagogisk udviklingsarbejde på de deltagende skoler og det andet pædagogisk udviklingsarbejde på videntret, hvor de lavede camps for naturfagstalenter. Projektet er et eksempel på, hvordan man kan arbejde med fleksible organiseringer inden for rammerne af den moderate inklusionsforståelse.

I Genius-projektet udviklede vi camp-begrebet til at skabe faglige og sociale udfordringer for naturfagstalenter, hvor nogle af dem på en eller anden måde var i klemme eller vanskeligheder på deres hjemskole.

Projektet løb over to år, og deltagerne var delt op i tre faste stamhold, der hvert år fulgtes ad til tre camps af to-tre dages varighed. Forventningen var, at indsatserne på samme tid i de to forskellige læringsmiljøer ville bidrage til, at eleverne dels fik bedre skoletrivsel på deres hjemskole, dels et mødested på Astra, hvor de fik opfyldt deres behov for at lære sammen med jævnbyrdige kammerater og finde venner. I vores følgeforskning indsamlede vi derfor viden om deres læring og skoletrivsel i begge læringsmiljøer.

Genius-deltagerne fortalte, at de savnede udfordringer og højt tempo i undervisningen på deres egen skole, som regel i mange fag. Selv om mange havde gode sociale relationer til kammeraterne i deres egen klasse, så var det kun få, der havde rigtig gode kammerater eller tætte venner.

De fleste gjorde sig umage for at passe ind i klassens sociale fællesskab og viste ikke, at de var fagligt dygtige. De ville gerne gå på deres skole, og fra en overfladisk betragtning kunne både lærere og kammerater tro, at de trivedes. Som Katrine lod de deres skolehverdag styre af de samme lave forventninger og en

stiltiende overenskomst om, at alle skulle lave det samme. De følte, at det var kritisabelt at stikke af fra den norm. I skolehverdagen gav det mening at indordne sig under en ydrestyret motivation.

Den personlige pris var for mange af de dygtige elevers vedkommende, at flertallets skoletrivsel kom til at dække over manglende trivsel eller decideret mistrivsel. En del følte sig direkte 'forkerte' som elever. De levede med et utilfredsstillet behov for at suge viden til sig. Det behov kunne være så stærkt, at de oplevede, at de ikke kunne "være sig selv".

Hvilke udfordringer ønsker eleverne sig?

Hvor Genius-projektet gav eleverne et afbræk fra deres almindelige skolegang og mulighed for at være sammen med fagligt jævnbyrdige kammerater på udvalgte tidspunkter, så er Da Vinci-linjen en radikal løsning på at udfordre dygtige elever og skabe et læringsmiljø, hvor de føler sig hjemme og kan være sig selv. Jeg ser den samtidig som et pædagogisk laboratorium for at udvikle praktiske løsninger på, hvordan lærere kan udfordre de dygtige elever i skolen.

I Genius-projektet havde eleverne det meste af deres undervisning på en hjemskole, der havde en erklæret målsætning om at udfordre de dygtige elever. Skolerne havde fået kurser i principperne bag ABC-modellen og mulighed for også at udvikle deres egne undervisningsforløb i kursernes kollegiale fællesskab.

På Genius-projektets camps i Sorø var læringsmiljøet kendetegnet ved, at eleverne var sammen døgnet rundt og kunne lære hinanden at kende som deltagere i naturfagsundervisning på højt niveau. Undervisningen var tilrettelagt som projekt-

orienteret gruppearbejde, og eleverne kunne kun nå målene ved godt samarbejde. Samtidig havde de en hverdag sammen, hvor de døgnet rundt skulle få hverdagsaktiviteter til at fungere, og hvor de kunne bruge deres fritid til at finde nye kammerater og danne venskaber.

Både Da Vinci-projektet og Genius-projektet har noget vigtigt at byde ind med i forhold til udfordrende undervisningsdifferentiering i forskellige læringsmiljøer. Eleverne har i begge projekter evalueret, hvad ABC-baseret undervisning har betydet for deres læring og skoletrivsel, og i begge projekter har vi set, at de har gjort en positiv forskel.

Da Vinci-linjen og Genius-projektet er altså forskellige eksempler på, hvordan det, jeg kalder den moderate inklusionsforståelse, kan kombinere ABC-modellen med fleksible organiseringer, hvor eleverne i højere grad kan få oplevelsen af, at de også hører hjemme og kan være sig selv i deres hjemklasse. Vores undersøgelser af, hvordan ABC-modellen blev brugt i projekterne, peger på, at principperne i ABC-modellen udfylder et hul i vores viden om, hvad der kendetegner den type af udfordringer, dygtige og usædvanlig højt begavede elever efterspørger. Samtidig viser det sig, at ABC-modellen også kan bruges til at planlægge undervisningen for alle elever i en klasse.

ABC-MODELLEN

En dansk model med internationale rødder

Grundlaget for principperne i ABC-modellen er, som jeg allerede har været inde på, hentet hos den tyske didaktiker Gerhard Ziener, der i sine analyser af læseplaner i Tyskland fandt frem til, at skolefaglig viden kan beskrives ud fra fire forskellige vidensområder.

Det første område er det intellektuelle og kognitive, der knytter sig til, hvordan vi tænker, erkender og bruger vores viden. Det andet område er det kommunikative, der handler om, hvordan vi kommunikerer og bruger sproget til at formidle vores viden. Det tredje er det metodiske og kreativt skabende, der har at gøre med de tekniske og kreative metoder, vi bruger, når vi skaber ny viden og metoder. Det fjerde område har at gøre med det personligt motiverende og det sociale, altså med drivkraften i den enkelte elevs unikke måde at opfatte, handle og være på.

Ziener inddeler hvert af de fire områder i tre kvalitativt forskellige niveauer for viden: et grundlæggende niveau, som er det, vi må forvente, at alle kan, et almindeligt niveau, som de

fleste kan, og et ekspertniveau, som kun de færreste magter. Han kalder dem for niveau A, B og C, og det er herfra, vi har hentet inspiration til ABC-modellen.

Hvor Ziener taler om vidensområder, så foretrækker jeg i den danske version at tale om fire synsvinkler for ikke at forveksle vidensområder med fag eller emner. De fire synsvinkler udgør en model for planlægning af konkrete undervisningsforløb.

ABC-modellen kan bruges som et praktisk arbejdsredskab, hvor lærere selv har mulighed for at kombinere modellen med andre arbejdsredskaber og relevante organiseringsformer. Modellen er derfor ikke en manual eller en færdig opskrift, men snarere en ramme om lærerens didaktiske tænkning og pædagogiske planlægning.

Ziener formulerer generelle kendetegn for undervisnings- og vidensmål inden for A- og B-niveau for alle fire synsvinkler, men han præciserer ikke kravene til mål på ekspertniveau. Det gør til gengæld den engelske læseplansforsker Belle Wallace. Hun bruger den amerikanske pædagogikprofessor Benjamin Blooms taksonomi til at beskrive tre intellektuelle niveauer for viden, der ligner Zieners niveauer. Derfor er det med udgangspunkt i en kombination af de to forskeres arbejde, at jeg har udviklet den danske ABC-model og de tilhørende principper for undervisningsdifferentiering.

I ABC-modellen bruger jeg en version af Blooms taksonomi, der fokuserer på processer inden for de forskellige kategorier af viden: At huske og forstå er viden på A-niveau, at anvende viden er niveau B, at skabe ny viden gennem analyse, syntese og evaluering er processer på niveau C.

Risikable udfordringer

ABC-modellen fokuserer på, at opgaver kan være svære på mange forskellige måder. De kan være svære på A-, B- eller C-niveau, og eleverne skal mestre A-niveau, før de går videre til B-niveau, og B-niveau før C-niveau. Omvendt skal de gå videre fra A- til B-niveau, så snart den grundlæggende forståelse af en opgave er på plads.

B-niveauet rummer et kontinuum af sværhedsgrader, og de fleste elever vil arbejde på dette niveau, ligesom de faglige krav i Fælles Mål som regel holder sig på B-niveau. Når elever ved begyndelsen af et forløb har den grundlæggende forståelse på plads, skal de gå direkte til niveau B og arbejde i de sværhedsgrader og det tempo, de magter.

De fagligt dygtige og allerdygtigste elever inden for et fag eller fagområde er ofte klar til at gå direkte til niveau B og arbejder sig hurtigt frem mod niveau C. Når de får lov til det, trives de i undervisningen. På den anden side skal de lære at have respekt for B-niveauets almindelige krav, fordi de hjælper eleverne med at opnå automatiserede færdigheder. Det er nødvendige forudsætninger for at arbejde på ekspertniveau.

Det kommer altid an på en prøve, om eleverne kan løfte udfordringerne. Det ved de og deres lærere reelt først, når de står midt i det udfordrende undervisnings- og læringsarbejde. At give sig i kast med en udfordring er også at løbe en risiko for, at det ikke lykkes.

I Genius-projektet overværede jeg en camp, hvor et af emnerne var flyvning. Her skulle eleverne arbejde med luftfartsmatematik, der både var ukendt og svært stof for dem alle. For at løse opgaverne skulle eleverne være helt sikre i at reducere

flerleddede størrelser og løse ligninger på det niveau, der kræves i 8. og 9. klasse.

Alle eleverne gik i 8. klasse, og ganske få af dem var så sikre i de matematiske færdigheder, at de kunne gennemføre de matematiske beregninger af for eksempel flyets opdrift eller stabilitet. De kunne kun beregnes, hvis man var sikker i de grundlæggende regler og kunne bruge dem, når mange regler skulle bruges på samme tid. Det kunne eleverne ikke, og emnet måtte tages af programmet, fordi deres niveau B-viden ikke var tilstrækkelig.

Omvendt forholdt det sig med eleverne på en anden årgang, der på en kemi-camp fik mulighed for at boltre sig på niveau C. Her var opgavekravene kendetegnet ved analyse ud fra faglig viden og metodik og ved arbejde med at skabe analytisk funderede synteser og forholde sig kritisk til dem.

Eleverne på kemi-campen arbejdede med organisk kemi og skulle tilegne sig grundlæggende teoretisk viden om proteiner og enzymer samt bruge deres nye viden i laboratorieforsøg. Det er naturfagligt stof på 2. g-niveau. Deltagerne havde ikke haft om det i skolen, men til gengæld havde en stor del af holdet interesseret sig for emnerne på forhånd og havde derfor en god forforståelse. De tilegnede sig den grundlæggende viden meget hurtigt, og lærerne måtte i hast finde vanskeligere opgaver frem. Det blev for eksempel opgaver fra medicinsk forskning.

Arbejdet sluttede med, at deltagerne skulle fremstille en plakat med et selvvalgt emne fra campens indhold, og alle grupper viste her, at de havde helt styr på det faglige indhold. En enkelt gruppe skilte sig ud med en unik plakat om menneskers arveanlæg. Plakaten var bygget op omkring DNA-strengen, og strengen var placeret efter principperne i 'det gyldne snit'. Formidlingen af det faglige indhold var i sig selv på niveau C, og designet

af plakaten løftede formidlingen til det helt unikke på niveau C ved at bruge viden fra billedkunst til designet.

Udfordrende undervisning i skolens hverdag

Belle Wallace har ikke arbejdet med holddelt undervisning for dygtige elever. Hun har derimod fokuseret på, hvordan lærere bedst planlægger udfordrende undervisning for hele klassen i den inkluderende skole. Hun giver et eksempel fra 0. klasse, hvor de fleste børn endnu ikke kan læse selv: Klassen arbejder med eventyret *Guldlok og de tre bjørne*, og læreren læser det højt for eleverne. Bagefter skal de løse opgaver.

Wallace anbefaler, at opgaverne bliver planlagt oppefra og ned, så læreren først udarbejder opgaver til de dygtige elever. I eksemplet med *Guldlok og de tre bjørne* formulerer hun derfor først to forskellige udfordrende niveau C-opgaver til de dygtige elever i 0. klasse. Den ene er at udtænke en ny slutning til eventyret. Her skal eleverne bruge deres viden til at skabe noget nyt. Den anden er at vurdere, om Guldlok handlede fornuftigt, og her skal eleverne bruge deres dømmekraft til at argumentere for eller imod Guldloks handlinger.

Wallace udarbejder dernæst to niveau B-opgaver, som de fleste elever kan klare. Den første er at tegne Guldlok, da hun vågner op og ser de tre bjørne. I den anden får de billedkort fra eventyret, og opgaven er at lægge billederne i rækkefølge, så det passer med historien. Hun formulerer til sidst to niveau A-opgaver. Den første er at genfortælle historien, og den anden er at gøre de ting, hun har læst højt for dem.

Læreren planlægger altså opgaverne i rækkefølgen C, B og A. Og selv om vi umiddelbart kunne tænke, at den type af forskel i faglige udfordringer ikke er så vigtig i indskolingen, så har jeg i min forskning set, at selv dygtige elever i 2. klasse oplevede, at de var anderledes end klassekammeraterne, og af den grund følte sig forkerte. På trods af stort læringspotentiale fik de en svær skolestart. I en lang periode i 2. klasse fik de dygtige elever derfor undervisning i dansk og matematik i de samme emner som klassen på et langt højere niveau, og det smittede af på deres trivsel og læringslyst, så de i vidt omfang også kom af med følelsen af forkerthed.

Wallace giver også et eksempel på planlægning af opgaver til de ældste klassetrin i grundskolen. Også her er det opgaverne på niveau C, der skal formuleres først. Det overordnede mål er at udvikle kompetencer til fortolkning af litteratur, det vil sige til at arbejde med metakognitive strategier. Wallace anvender Blooms taksonomi på Shakespeare-tragedien *Romeo og Julie*.

I planlægningen stiller hun tre udfordrende niveau C-opgaver til de dygtige elever. Den første omfatter analyse, hvor kravet er, at eleverne forstår de overordnede relationer og mønstre. Romeo og Julie-opgaven lyder: Find de vigtigste scener i 2. akt, som fører frem mod den uundgåelige tragiske slutning på dramaet.

Den anden opgave omfatter syntese, hvor eleverne skal bruge deres viden til at skabe noget nyt. Opgaven lyder: Beskriv handlingen i et moderne skuespil med det samme tema som *Romeo og Julie*.

Endelig skal eleverne i den tredje opgave bruge deres dømmekraft til at træffe beslutninger og vurderinger. Opgaven lyder: Vælg tre centrale personer i tragedien, og argumenter for og imod deres handlinger.

Wallace fortsætter med at beskrive, hvordan elever kan anvende deres viden i niveau B-opgaver til at løse et problem. De skal først beskrive munken Lorenzos plan for at løse fejden mellem de to slægter. Dernæst skal de finde ud af, hvilken rolle de enkelte personer er tiltænkt i løsning af fejden, og hvorfor det hele går så gruelig galt.

Wallace stiller to niveau A-opgaver, hvor det centrale er at huske handlingen. At huske handlingen på de ældste klassetrin omfatter både at have viden og bruge den som grundlag for at løse opgaven. Vi kan kalde det at huske på metaniveau. Eleverne skal producere et diagram, hvor de viser rækkefølgen af begivenhederne i 1. akt.

Forståelse er på de ældste klassetrin også på metaniveau. Derfor skal eleverne som den anden A-niveau-opgave vælge en af de vigtigste personer i 1. akt, indleve sig i rollen som personen og holde en kort tale, hvor personen forklarer sin adfærd og handlinger.

Eksemplerne med *Guldlok* og *Romeo og Julie* illustrerer to forhold: På den ene side bestemmer elevernes alder og klassetrin fastlæggelse af ABC-niveauerne. Lærerens skøn afgør kriterier for niveauer i det konkrete forløb. På den anden side sikrer læreren sig gennem top-down-planlægning, at der altid er udfordringer til dygtige elever. Det sikrer tillige, at der er udfordringer til elever, der overrasker med, at de magter et højere niveau end forventet.

Alle elever skal med

I dansk sammenhæng er det relevant at tænke rækkefølgen i planlægning på en anden måde. Den begynder fort-

sat med niveau C, så de dygtige kan arbejde i hurtigt tempo og nå frem til de udfordrende opgaver. Når de sværeste opgaver planlægges først, ruster det samtidig lærerne til at imødegå overraskende krav fra dygtige elever. Men da den faglige spredning mellem eleverne i inkluderende klasser er ganske betragtelig, så er der samtidig brug for mange opgaver på niveau A.

Når elever har brug for at arbejde længe på niveau A, skal der være et tilstrækkeligt udbud af opgaver.

De fagligt lavt præsterende elever skal nemlig have mulighed for at arbejde på niveau A så længe, at de tilegner sig den basale viden i deres eget tempo og lidt efter lidt får forudsætninger for arbejdet på niveau B. Derfor anbefaler jeg, at niveau B planlægges til sidst. Det er forskelligt fra fag til fag og emne til emne, i hvilken takt eleverne arbejder sig gennem de tre niveauer.

ABC-modellen er et redskab til at differentiere opgaver, og det er vigtigt at understrege, at den ikke kan eller skal bruges til at differentiere elever. Alt afhængigt af fag og opgaver kan det være helt forskellige elever, der arbejder på de forskellige niveauer. Modellen understøtter lærernes muligheder for at arbejde med undervisningsdifferentiering, så alle elever bliver udfordret og udvikler sig ud fra deres aktuelle faglige niveau under hensyntagen til deres aktuelle behov.

I de følgende fortællinger skal vi se nærmere på, hvordan den kan bruges i undervisningen – både når lærerne vil give særlige udfordringer til de dygtige elever, og når de vil sikre, at alle elever i klassen er med.

Fortællingerne henter jeg fra Genius- og Da Vinci-projekterne og fra den helt almindelige skolehverdag, jeg har fulgt i min forskning. Mit fokus er, hvordan lærerne kan skabe skoletrivsel og mening i skolelivet for de dygtige elever uden at flytte ressourcer og opmærksomhed bort fra klassen som helhed.

ABC I DANSK OG ENGELSK

Romanlæsning i overbygningen

I en 9. klasse på en Da Vinci-linje har klassen sammen med deres dansklærer Anni arbejdet med Jesper Wung-Sungs ungdomsroman: *En-to-tre-NU!* Anni har haft klassen siden 7. klasse, hvor eleverne blev samlet fra kommunens skoler. Anni arbejder med tydelige mål i sine danskforløb, og hun har brugt ABC-modellen i sin planlægning.

Jeg har fået lov til at følge Annis planlægning og opgaver og har interviewet hende om, hvordan hun har arbejdet med at formulere opgaver og undervisningsdifferentiere i klassen. Selv om Annis klasse er en Da Vinci-klasse, mener jeg, at hendes tilgang og metode med fordel kan overføres til undervisning i klasser, hvor der er en endnu større faglig spredning.

Når Anni formidler indhold og mål, bruger hun elevvenlige formuleringer, hvor mål for niveau A-opgaver er indledt med ordene 'Alle skal', mens mål for niveau B-opgaver indledes med 'De fleste skal' og mål for niveau C-opgaver med 'Nogle få skal'.

Anni har ikke forberedelsestid til at planlægge sine forløb fra bunden, og i forløbet om romanlæsning tager hun derfor afsæt i Dansk lærerforenings materiale *En-to-tre-NU! – fire undervisningsforløb* fra 2010. Materialet er henvendt til 7.-10. klasse. Anni har tilpasset materialet til klassens arbejde med fagområdet romanlæsning.

Arbejdet med romanen foregår individuelt, og alle elever har derfor deres egne mål, som de har aftalt med Anni. Undervejs kan de hente hjælp hos klassekammeraterne. Anni har især været opmærksom på at stille de svære opgaver på en udfordrende måde, så også de dygtigste elever i klassen må stå på tær for at klare dem. Hun har plukket i materialet og tilføjet sine egne udfordrende opgaver.

Anni stiller krav om, at eleverne på niveau C skal bruge faglige begreber til omhyggelige analyser af teksten, og om, at de skal begrunde og argumentere for deres svar. Blandt andet skal de overveje flere muligheder og argumentere for den bedste. Hun hjælper dem ved at give guidelines til argumentation og vurdering.

ABC-mål

'Alle skal'-opgaverne på niveau A stiller spørgsmål til bogens titel og forfatter, til handlingen og til et spændende sted i bogen. På 9. klassetrin skal eleven kunne give enkle begrundelser på deres svar. Der er to typer spørgsmål til niveau A-opgaver: Til den ene type skal eleven besvare et simpelt spørgsmål og bruge kendt viden. I eksemplet fra fagområdet romanlæsning er det at finde bogens titel og forfatterens navn. Der er kun ét korrekt svar.

Til den anden type spørgsmål på niveau A skal eleven bruge en bestemt læsestrategi for at finde frem til det mest spændende sted i romanen. Eleven skal begrunde sit valg, og spørgsmålet er åbent, fordi der er flere muligheder for et godt og argumenteret svar. Læserens personlige oplevelse rummer den gode begrundelse.

'De fleste skal'-opgaver på niveau B stiller krav til elevernes brug af danskfaglig viden – de skal vise, at de kan arbejde med danskfaglige redskaber, og at de kan vælge de relevante metoder og redskaber til at løse problemer eller opgaver.

Anni bruger de opgaver, der er i Dansk lærerfor-
eningens materiale. Hun har valgt 14 opgaver af stigende svær-
hedsgrad, der alle kræver, at eleverne anvender kendte dansk-
faglige kompetencer til løsningen. De sidste fire opgaver er rigtig
svære, og Anni stiller krav om, at alle i klassen skal vælge to af
dem. Hun opfordrer eleverne til at arbejde, som en ekspert i rom-
anlæsning ville gøre det, og drøfter med klassen, hvad det betyder.

Niveau B-opgaver er formuleret som problemer i
klassisk forstand. De rigtige eller korrekte svar findes ikke umid-
delbart. Problemerne er veldefinerede, mens rammerne for deres
løsninger er åbne og komplicerede. Svarene kræver kendskab til
en del faglige metoder, og eleverne skal vælge de relevante for at
finde gode svar. I den vanskelige ende af niveau B er rammerne så
åbne, at eleverne selv må opstille kriterier for den bedste løsning.

Niveau C-opgaver består i at bruge romanen som
grundlag for at skabe en ny 'tekst' i en anden genre, for eksempel
en sang, et maleri eller en collage, og eleverne skal bruge danskfag-
lige begreber i arbejdet med det nye produkt. Opgaven er formule-
ret meget åbent, og der er ingen ledetråde at holde sig til. Det er et
ægte problem, da løsningen er at skabe noget helt nyt med kreativ
brug af danskfaglige kompetencer.

Forskellige krav

Der er mange dygtige elever i Annis klasse, og flere af dem arbejder sig hurtigt gennem de 10 første 'De fleste skal'-opgaver. De løser også de to selvvalgte opgaver af de fire sidste. De to selvvalgte opgaver er først godkendt, når Anni vurderer, at eleven har stået på tæer i brugen af sine kompetencer. Flere elever får godkendt to svære opgaver og har rimelig tid til at tage fat på niveau C-opgaver.

Anni har formuleret 'Nogle få skal'-opgaver på niveau C allerede i planlægningen af arbejdet. Imidlertid har hun valgt kun at lade klassen kende alle B-opgaverne for at se, hvor langt de kan nå med de vanskeligste niveau B-opgaver, der også rummer niveau C-elementer. Hun tager først niveau C-opgaverne frem, når eleverne har arbejdet med de helt åbne elementer i de svære niveau B-problemer.

Når tiden eller de faglige kompetencer ikke rækker til at løse opgaver på niveau C, lader Anni eleverne gå på opdagelse i hele undervisningsmaterialet til *En-to-tre-NU!* Her er der et væld af relevante B-opgaver, som eleverne kan vælge blandt og finde noget, de brænder for at tage fat på. Når Anni har godkendt valget, arbejder eleverne videre.

Arbejdet med romanlæsning er et eksempel på, hvordan den intellektuelle synsvinkel i ABC-modellen bruges som rygrad i faglig planlægning: De intellektuelle krav er stillet på tre niveauer, og A-, B- og C-opgaverne stiller kvalitativt forskellige krav.

Udfordringer til alle

Anni vælger at tilpasse eksisterende materialer, så de matcher den didaktiske toning, klassen har brug for, og hun planlægger oppefra og ned i forhold til opgavernes sværhedsgrader.

Styrken ved den intellektuelle synsvinkel er, at den etablerer sammenhæng mellem undervisningens indhold og de krav, den stiller til elevernes intellektuelle eller kognitive færdigheder. Det er et godt grundlag for, at undervisningen kan tage udgangspunkt i den enkelte elevs viden og færdigheder.

Kravene på niveau C og de tilsvarende kompetencer vil stort set altid ligge ud over det forventelige i undervisningsplanerne. De dygtige og usædvanlig højt begavede elever har brug for at arbejde på niveau C, selv om de formelt har opfyldt de forventede krav. De har behov for at få alle de intellektuelle udfordringer, de magter, uanset indholdet i fagenes læseplaner. Sker det ikke, er risikoen, at de oplever skolearbejdet som meningsløst, og de kan med god grund stille sig selv og skolen spørgsmålet om, hvorfor de egentlig går i skole, og om skolen er til for dem.

De spørgsmål stiller Annis elever ikke. De arbejder med stor interesse med romanen, og alle elever oplever, at de står fagligt på tær inde for den givne tidsramme.

Selv om eleverne som udgangspunkt ønsker sig udfordringer, har de forskellige præferencer og interesser inde for faget dansk, ligesom de har brug for at få afstemt udfordringer fagene imellem. For mange store udfordringer på samme tid kan være dræbende for deres lyst til at lære. At arbejde med udfordrende undervisning kræver, at klassens lærere samarbejder.

Romanlæsningen krævede meget hjemmearbejde, og de udfordrende C-niveau-opgaver lagde en ekstra arbejdsbyrde oveni. I den periode havde flertallet af eleverne brug for, at

der ikke samtidig blev stillet krav om omfattende hjemmearbejde i for mange af de andre fag. Det betød, at lærerne i de øvrige fag i romanlæsningsperioden enedes om at stille krav på C-niveau, der ikke krævede hjemmearbejde ud over det almindelige for faget. Klassen arbejdede altså fortsat med høje faglige krav i alle fag, men koordineret, så den samlede arbejdsbyrde ikke blev urimelig for eleverne.

Kombinationen af tempo og faglige udfordringer skaber de læringsvilkår, Da Vinci-eleverne har brug for, og giver dem de personlige og sociale udviklingsmuligheder, de har ønsket sig. Den erfaring kan overføres til alle klasser og elever, hvor ABC-modellen kan bruges til at afstemme fagligt niveau, tempo og elevernes personlige interesser.

Den intellektuelle synsvinkel er rygraden i ABC-planlægning, uanset om den udelukkende bruges som et redskab i lærerens værktøjskasse, eller om overvejelserne deles med eleverne.

De tre typer opgaveformuleringer med tilhørende krav kan tilpasses alle klassetrin og efter behov suppleres med flere synsvinkler. Også når der for eksempel arbejdes med holddeling i nogle fag eller timer.

Hold for dygtige elever i engelsk

På en skole i Odense fulgte jeg i skoleåret 2010-11 et projekt med holdundervisning for en bred gruppe af dygtige elever i engelsk på 5. klassetrin.

Holdundervisningen blev gennemført på en tre-sporet skole med cirka 75 elever på årgangen. De tre klasser havde den samme årsplan for faget engelsk, og engelsktimerne var

skemalagt på samme tid for klasserne. Holdet for dygtige elever blev etableret på tværs af de tre klasser i alle engelsktimer fra august til midten af januar. Timerne var placeret med en dobbeltlektion på en af ugens dage og en enkeltlektion en anden dag. I projektperioden var der tilknyttet fire engelsklærere til de tre klasser.

Skolen valgte 24 dygtige engelskelever til holdet, og de øvrige elever blev fordelt på tre næsten lige store hold med samme faglige spredning. Alle elever skulle dermed lære engelsk i nye sammenhænge, og der var færre elever på de tre hold end i klassernes daglige engelskundervisning.

Holdet for de dygtige elever fik opgaver inden for fire faglige områder. De tilegnede sig først nyt fagligt stof for klassetrinnet ved at arbejde med udvalgte fortællinger fra engelskmaterialet *Blue Cat Returns* for 5. klasse. Næste område var emnearbejde om venskaber og at være anderledes. Udgangspunktet var sangerinden Madonnas billedbog for børn *The English Roses*.

De fortsatte med emnet 'Monsters', hvor udfordringen var at skrive en gyserhistorie, hvor indhold, sprog og grammatik skulle være helt i orden. Afsættet var elevernes egen tegning af et monster, hvortil de udarbejdede et 'identity-card'.

Holdet afsluttede med emnet 'Eating Out', hvor de brugte undervisningsmaterialer fra 'The Foodbox', der var bestilt hos det lokale Center for Undervisningsmidler. Alle emner blev planlagt ud fra ABC-modellen og eleverne arbejdede i forskellige grupper i alle fire emner.

På A-niveau arbejdede eleverne med selve forståelsen af tekster og indhold, på B-niveau med skriftlig og mundtlig kommunikation – herunder at bruge de rigtige gloser og sproglige udtryk – og på C-niveau skulle grupperne skabe noget nyt og vise, at de kunne bruge det til kompetent kommunikation, det vil sige så vidt muligt som en indfødt sprogbruger. Det kunne være at skrive

en bog, skrive en tekst og dramatisere den eller spille et rollespil, hvor de ikke kendte deres roller og replikker på forhånd.

Evaluerings

Efter forløbet gav holdlæreren eleverne et åbent spørgeskema, hvor de skulle skrive deres mening om, hvordan det var at arbejde sammen på det nye hold, hvad der var positivt og negativt, om holddeling var en god idé, og om de kunne tænke sig at arbejde på et hold for dygtige elever igen. Alle 24 elever besvarede spørgeskemaerne.

Tre uger efter afslutningen interviewede jeg hele holdet om nogle af de samme spørgsmål. De fortalte om deres oplevelser og vurderinger af de forskellige emner, og det viste sig, at alle eleverne havde været mest optaget af 'Eating Out', hvor de blandt andet skulle lave et rollespil, der foregik på en restaurant. Det havde virkelig fanget deres interesse.

De skulle arbejde med kommunikative kompetencer i at udvikle ordforråd og danne begreber, så de blev i stand til at kommunikere i hverdagssituationer, for eksempel på en udenlandsk restaurant. Det skulle integreres i at bruge drama som kommunikativt udtryk. De fik stillet ressourcer til rådighed i form af gloseark, fortrykte dialoger og menukort. Opgaverne bestod i, at de selv skulle skabe og udfylde dialoger.

Eleverne fik uddelt en række kort med beskrivelser af små scenarier, som de skulle kombinere til sammenhængende situationer i relation til 'Eating Out'. De fik tildelt roller som for eksempel gæster eller tjener.

Eleverne kendte kun hinandens roller, men ikke de scenarier, der var beskrevet på kortenes bagside. De måtte

derfor improvisere, når de skulle gennemspille de små scener, så de dannede et sammenhængende, meningsfuldt rollespil. Hvis der på en af gæsternes kort eksempelvis stod: "Du har bestilt suppe, men den er kold", så måtte gæst og tjener sammen se, hvordan dialogen og handlingen udviklede sig. Andre gæstekort var åbne, og gæsten måtte selv finde på et problem. Der var ingen beskrivelser på tjenerens kort. Som afslutning på emnet blev rollespillene vist for holdet.

Elevernes fortællinger

I mine interviews fortalte pigen Emma, at hun lærte mest af restaurant-projektet, fordi hun selv skulle tale sproget, og fordi hun lærte mange nye ord og udtryk. Gustav supplerede og fortalte:

Det mest lærerige i undervisningen var, at vi lærte nogle sværere ord end til daglig i klassen. Jeg lærte de fleste svære ord på restauranten. Der fik vi mange ark med ord, vi ikke kendte. Jeg har lige været i Los Angeles og har brugt det: Jeg bestilte selv mad på en restaurant.

I spørgeskemaerne kom det frem, at de fleste gerne ville arbejde med noget af det samme igen på hold for dygtige elever. Det kom dog også frem, at de kunne lide at være i deres egen klasse. Nogle få ville hellere altid have engelsk sammen med klassekammeraterne.

Eleverne oplevede, at det kunne være mere udfordrende at tale engelsk sammen med kammerater, de ikke kendte, og at have en anden lærer end deres egen engelsklærer. En enkelt

deltager syntes, der var for mange på holdet, der ikke var virkelig dygtige til engelsk. Han fik ikke de udfordringer, han ønskede sig.

Samlet set trivedes holdet med undervisningen, og deres holdlærer Rie havde også oplevelsen af, at eleverne fik meget ud af forløbet. Men elevernes tilkendegivelser af, at de også kunne lide – og måske endda foretrak – engelskundervisning i deres egen klasse, kalder på refleksioner og opmærksomhed i forhold til planlægning af tilsvarende holddelingsforløb. Måske kunne holdundervisningen på årgangen have været af kortere varighed eller delt over to forløb, så de alle kom hurtigere tilbage til deres egne klasser.

Tilbage i klassen

Efter forløbet delte hele årgangen deres erfaringer fra den holddelte undervisning med deres klassekammerater. Rie var også engelsklærer for en af klasserne på årgangen. Hun oplevede, at eleverne fra engelskholdet for dygtige elever kom i vilde diskussioner om deres rollespil, da de fortalte om det i deres egen klasse, og i løbet af ingen tid engagerede hele klassen sig i diskussionen. Det tog hun med til årgangsteamets fælles evaluering, og resultatet blev, at alle tre stamklasser arbejdede med forløbet 'Eating Out' senere på skoleåret. Eleverne fra holdet for de dygtige deltog i klassens arbejde som hjælpere, så alle fik mulighed for at gøre erfaringer med denne type udfordring.

Klasseforløbet begyndte med, at eleverne ganske kort repeterede glosser og vendinger, før de gik i gang med at trække kort til rollespil. Nogle gæstekort gav mulighed for at deltage på niveau A. De kunne være gæster, som skulle huske og gengive gan-

ske få ord og vendinger. Andre gæstekort krævede færdigheder på niveau B eller C, alt efter hvordan dialogen udviklede sig. Lærerne udformede flere kort til rollen som gæst, så det blev muligt at være en gæst med meget få og enkle replikker.

Hvor de fleste elever kunne sige nej til at spille den udfordrende tjenerrolle, så var det et krav til deltagerne fra engelskholdet for dygtige elever, at de påtog sig rollen, hvis ingen andre i gruppen havde mod til det. Klassekammeraterne kunne også sige nej til at spille en gæst, der gav tjeneren problemer, fordi de eksempelvis fik en forkert ret serveret, eller der var hår i suppen.

Rollen som tjener stillede også i klasseforløbene krav på niveau C. Eleverne fra det oprindelige hold for de dygtige måtte i klasseforløbet påtage sig opgaver og tilpasse deres sproglige kompetencer, så alle klasser og grupper fik gennemført et godt rollespil om 'Eating Out'. Det lod sig gøre, fordi der fra alle klasser på årgangen var en del elever, der havde været med på holdet for de dygtige.

Årgangsteamet havde ikke på forhånd planlagt den deling af viden, der blev resultatet af evalueringen. Teamet fik idéen, fordi klasserne alle viste interesse for det uforberedte rollespil. Det åbnede for, at alle klasser fik en forestilling om, hvad udfordrende undervisning på højt niveau kunne være. Dertil kom, at nogle af de elever, der ikke blev valgt til engelskholdet for dygtige elever på trods af gode sproglige kompetencer i engelsk, fik en ekstra mulighed for at udfordre sig selv.

Den primære synsvinkel i arbejdet med engelsk på holdet for dygtige elever var den kommunikative kompetence, men i flere af emnerne skulle eleverne også arbejde kreativt for at løse opgaverne. De skulle bruge deres fantasi til at skrive en historie om monstre, og de skulle arbejde med dramatiske kompetencer i rollespillene i forløbene om *The English Roses* og 'Eating Out'. En-

gelsklærerne brugte på den måde forskellige arbejdsformer fra den metodisk og kreativt skabende synsvinkel for at opfylde målene inden for den kommunikative synsvinkel.

INDHOLD

Dette materiale er ophavsretsligt beskyttet og må ikke videregives.

KREATIVE KOMPETENCER

En meget bred synsvinkel

I engelskforløbet brugte lærerne drama, rollespil og fantasi som redskaber for arbejdet med kommunikative kompetencer. I det næste eksempel er vi tilbage i Annis 9. klasse på Da Vinci-linjen, hvor eleverne skulle arbejde med multimodale tekster i dansk.

Eleverne skulle her bruge en anden arbejdsform fra den metodisk og kreativt skabende synsvinkel i dansk, når de skulle analysere forholdet mellem billeder og tekst inden for genren billedroman. Billedromanen er en af de vanskeligere genrer inden for multimodale tekster, så genrevalget passede godt til at udfordre den dygtige dansk-klasse.

Klassen arbejdede med forfatteren Camilla Hübbe og illustratør Rasmus Meislers billedroman *Tavs*, som er skrevet til læsere på 7.-10. klassetrin. Jeg bruger i det følgende ABC-modellen til at analysere Annis opgaver og undervisningsforløbet. Det

er endnu et eksempel på, hvordan Anni tilpassede et eksisterende materiale til ABC-modellen

Billedromanen *Tavs* handler om drengen Tavs, der har mistet sin tvillingebror Teo og er flyttet til Tokyo. Tavs er et stort musikalsk talent, og hans forældre ønsker, han skal optræde, men på grund af brorens død har han det svært og er derfor blevet tavs.

I begyndelsen af bogen dykker han ned i en dam, som han først kommer op fra i bogens slutning. Det symboliserer hans indre rejse og kamp for at finde mening i tilværelsen. Den indre rejse går gennem et japansk mangaunivers med væsener, dyr, mennesker og dyremennesker. De hjælper ham eller er ude efter ham. Han kommer frem til det svære valg mellem at fravælge livet og følge Teo i døden eller tilvælge livet og bruge det. Han vælger det sidste, kommer op fra dammen og videre i livet.

Bogen indeholder mange billedskabende virkemidler, der understøtter fortællingen. For eksempel skrider bogstaverne ned ad siden, da Tavs mister grebet om virkeligheden ved tvillingebrorens død. Lidt efter lidt overtager billederne handlingen, og Tavs' sindstilstand illustreres ved forskellige farveholdninger. Som tegn på, at han har fået greb om livet igen, er det sidste billedopslag et 'rigtigt' fotografi af Tavs, der ikke længere er fanget i dammen og billedromanens visuelle univers.

I sin undervisning var Anni meget optaget af kombinationen af sproglige og billedlige udtryk i billedromanen og af, hvordan de to virkemidler supplerer hinanden. Arbejdet med *Tavs* blev planlagt som et fællesarbejde, hvor klassen gruppevis arbejdede med ni forskellige opgaver, som Anni hentede fra et opgavesæt, der ligger på læringsportalen emu.dk. Klassen skabte og delte i fællesskab viden om billedromanen. Grupperne havde to-tre deltagere, og de skulle arbejde med én af de ni opgaver, så alle opgaver blev løst. Hver gruppe afsluttede med et kort oplæg for klassen.

Elevernes analyse af billedsproglige metoder og deres kreative arbejde med billeder føjede en ny synsvinkel til arbejdet med tekster. Hvor de i forløbet om romanen *En-to-tre-NU!* arbejdede ud fra en intellektuel synsvinkel, hvor opgaverne også indeholdt et kommunikativt perspektiv, så var der i arbejdet med *Tavs* i højere grad fokus på arbejdet med billedsprog og billeder. Blandt andet skulle eleverne i en af opgaverne arbejde med origami og folde en trane. Også her arbejdede klassen ud fra ABC-modellen, hvor de først hver især skulle svare på en række spørgsmål og vise, at de forstod tekstens og billedernes indhold. Derefter kunne de gå videre til gruppearbejdet.

I arbejdet med *Tavs* brugte Anni modellen som sit eget arbejdsredskab og dannede grupper, hvor opgavekravene matchede gruppemedlemmernes faglige kompetencer ved gruppearbejdets start. Denne gang fortalte hun til gengæld ikke grupperne om opgavens niveau i ABC-modellen fordi hun primært brugte ABC-modellen til at bedømme sværhedsgraderne i opgavesættet.

Det pædagogiske mål med gruppearbejdet var, at hele klassen samlet tilegnede sig omfattende viden på højt niveau om genren billedroman. Undervejs var det vigtigt, at alle elever bidrog aktivt, og derfor måtte alle grupper begynde på det niveau, de magtede, og først derefter prøve kræfter med sværere opgaver.

Forløbet om *Tavs* blev afsluttet med en gruppefremlæggelse, der både omfattede et kort mundtligt oplæg og en billedpræsentation af det, grupperne havde fundet ud af. Grupperne arbejdede på forskellige niveauer, og alle klarede at arbejde på niveau B. Ikke alle grupper nåede frem til at producere resultater på niveau C. På den anden side kunne alle elever forstå de resultater, som kammeraterne havde produceret i opgaver på ekspertniveauet.

Gruppedannelse med jævnbyrdige partnere gav gode muligheder for at løse opgaverne med et resultat af god kva-

litet på det niveau, eleverne magtede. Derfor kunne de bidrage til fælles videndeling i klassen.

Gennem den afsluttende videndeling fik eleverne hver især en større viden om *Tavs* end den, de selv havde produceret. Samtidig var det en øvelse i at vise respekt for godt fagligt arbejde på forskellige niveauer. I det følgende ser vi nærmere på nogle af de forskellige opgaver og på, hvordan de placerer sig i ABC-modellen.

God opgaveløsning på flere niveauer

I billedromanen er der et billede af et kamikazefly, og gruppen, der arbejder på A-niveau, skal finde ud af, hvordan kamikazeflyet på billedet så ud i virkeligheden under 2. verdenskrig, og de skal de forklare, hvad ordet kamikaze betyder. Desuden skal gruppen finde flere relevante billeder efter eget valg og vise dem til klassen. De skal også vise det japanske flag.

Selv om alle opgaverne kan besvares ud fra basal viden på A-niveau, havde eleverne i denne her opgave gode muligheder for at finde billeder og fortælle om dem, så de kunne opnå et godt resultat. Den basale viden er vigtig for at forstå bogen og stiller krav til eleverne om at bruge den intellektuelle såvel som den kommunikative og den billedmæssige synsvinkel med dens metoder og teknikker.

De fleste gruppeopgaver er mere komplicerede og stiller krav om, at deltagerne skal arbejde videre og anvende den viden, de har tilegnet sig i de indledende spørgsmål i nye sammenhænge. En af opgaverne på B-niveau handler for eksempel om japansk mytologi og dæmoner.

Her skal gruppen undersøge dæmoners karaktertræk, levesteder og kendetegn samt finde billeder af dæmonerne. Der er tre synsvinkler i spil, og kravene til de intellektuelle og kommunikative synsvinkler er lidt højere end til arbejdet med billeder ud fra den kreative synsvinkel.

Ser vi tilbage på Wallaces beskrivelse af niveauer i arbejdet med *Guldlok* og *Romeo og Julie*, er det en niveau A-opgave at finde billeder. At undersøge dæmoners karaktertræk og levesteder kræver forståelse af faglige begreber. De skal forstå betydningen af begreberne karaktertræk og levesteder for at slå ned på dem i teksten. På 9. klassetrin kan opgaver om karaktertræk og levesteder løses på A-niveau med enkle svar, der er fundet direkte i teksten ud fra det, man kunne kalde en 'læs og forstå'-metode.

Men eleverne kan også bruge opgaverne og begreberne som søgestrategier til at udlede mere generelle svar. Det kræver metakompetencer i at anvende viden, der kan gøre det muligt også at løse opgaverne på B-niveau.

Der er indbygget nuancer i sværhedsgraden af opgaver, som Anni kan inddrage, når det er aktuelt. Det udnytter hun i forløbet om *Tavs* hos en anden gruppe, der arbejder med figuren Shiro – en kat, der i fortællingen forvandler sig til en katte-pige, der kommer Teo til hjælp. I en af opgaverne skal gruppen finde eksempler på katte-figurer fra andre genrer og reflektere over, om opfattelsen af katte-figurer fra andre genrer kan have indflydelse på, hvordan læseren opfatter Shiro i billedromanen.

Opgaver på niveau B kræver problemløsning i klassisk forstand. De rigtige eller korrekte svar findes ikke, og eleverne skal bruge fagets redskaber for at løse dem. I *Tavs*-opgaverne er det danskfaglige begreber. Problemerne er veldefinerede, fordi der er indbygget nogle guidelines eller hints til løsninger, men samtidig er der mulighed for, at eleverne kan udfolde sig frit og stå på

tæer i deres besvarelse af opgaven, sådan som de også gør det, når de arbejder på niveau C.

På C-niveau kan eleverne arbejde med inspiration fra japansk manga. Opgaven fokuserer på at redegøre for genren, dens opståen og historiske udvikling samt at finde eksempler på berømte mangategneserier.

Når gruppen er nået så langt, ligger det lige for at bede eleverne reflektere over forholdet mellem genren billedroman og japansk manga. Den stiller krav til at analysere, diskutere og reflektere over inspirationsprocessen og fortællingernes tematik.

I en meget avanceret besvarelse fremlægger eleverne deres analyse og refleksioner underbygget med billeder for hele klassen. Det kræver, at eleverne har kompetencer i at kombinere billedsproglige metoder og analytiske refleksioner med litterære metoder og analyser og kan bruge denne viden til at forholde sig til kvaliteter og nyskabelser i den foreliggende tekst.

Anni følger gruppens arbejde, og da de har gode resultater af arbejdet med mangagenren, beder hun dem om at gå videre og reflektere over kvaliteter og nyskabelser i *Tavs*. De når at arbejde sig frem til nogle begrundede bud og tager dermed springet til niveau C-arbejde.

Annis evaluering

Anni evaluerede forløbet ud fra sine observationer undervejs, og hun fortalte mig i et efterfølgende interview, at det var en virkelig givende proces for klassen at arbejde i grupper, hvor deltagernes potentialer matchede hinanden inden for viden og krav på opgaveniveau. Det gav alle grupper mulighed for at nå

et godt resultat, fordi kravene var tydelige helt fra gruppearbejdets begyndelse. Ingen grupper skulle løfte krav, de ikke kunne magte.

Omvendt kunne Anni med god grund stille krav til, at opgaven blev løst virkelig godt vurderet ud fra krav til viden og kompetencer inden for både den intellektuelle og den metodisk og kreativt skabende synsvinkel på det pågældende niveau. Særligt opgaverne på B-niveau var differentieret med hensyn til sværhedsgrad, sådan at der var gode muligheder for, at alle elever og grupper fik udfordringer, der var tilpasset til dem, så de ikke knækkede halsen på opgaven.

Anni vurderede også, at de spørgsmål, som eleverne havde besvaret individuelt ved forløbets begyndelse, var med til at give klassen et fælles fundament af viden, før de blev kastet ud i gruppearbejdet.

Efter fremlæggelserne beskrev eleverne individuelt, hvad de lærte af arbejdet med *Tavs*, og hvordan de hver især kombinerede det med målene for faget dansk i 9. klasse. På den måde fik de mulighed for sammen med Anni at sætte ord på, hvad de havde lært undervejs, og hvordan selve processen havde været.

Anni lagde desuden en social og personlig synsvinkel ind i forløbet ved at sætte eleverne sammen i jævnbyrdige grupper, og hun oplevede, at det havde betydning for de gode resultater i arbejdet med en genre, hvor flere faglige synsvinkler skulle bringes i spil med hinanden.

I de to eksempler fra danskundervisningen har vi altså set, hvordan Annis klasse lever op til forventningerne om at løfte faglige krav så godt som muligt ud fra både den intellektuelle og den metodisk kreativt skabende synsvinkel. I klassens tyskundervisning er det til gengæld – som vi nu skal se – helt anderledes fat. Her bliver lærerens fokus på motivation og læringslyst afgørende.

SOCIAL DRIVKRAFT

Når motivationen mangler

Det er ikke altid, at elevers potentiale for at arbejde på et fagligt højt niveau og deres motivation og lyst følges ad. Det oplevede jeg i tyskundervisningen i den samme Da Vinci-klasse, som arbejdede så godt i dansk. Der var 25 elever i klassen, og de 20 havde tysk.

Eleverne blev optaget på Da Vinci-linjen ud fra ønsker om faglige udfordringer i alle fag, og de havde derfor på forhånd accepteret, at alle lærere ville møde dem med høje faglige krav. Det var dog ikke umiddelbart deres indstilling i tysk, hvor nogle af elevernes forforståelser og tidligere negative erfaringer med faget stod i vejen for, at læreprocesserne kunne komme i gang. De intellektuelle, kommunikative og kreative synsvinkler måtte træde i baggrunden, og tysklæreren Rita begyndte derfor med at bearbejde elevernes holdninger til faget.

Rita fik klassen i tysk i 7. skoleår, hvor de havde haft faget i et år. Det var fælles for tyskholdet, at eleverne ikke var motiveret for at arbejde med faget, og der var stor spredning i deres tyske sprogfærdigheder. De sagde til Rita, at de ikke kunne

se, hvad de skulle bruge tysk til, selv om de boede i det sydvestlige Jylland.

Rita brugte en del tid til at snakke med klassen om, at de hørte og talte for lidt tysk til at fungere som kompetente tyske sprogbrugere, og det ville hun arbejde med i undervisningen.

Hun introducerede dem til den kommunikative synsvinkel for at skabe interesse for sproget og talte overhovedet ikke om opgaver på forskellige niveauer. Eleverne spurgte heller ikke til det, selv om de kendte ABC-niveauerne fra andre fag. Rita gav dem praktiske eksempler på, hvad det ville sige at være en kompetent tysk sprogbruger, og satsede på, at det kunne ændre deres indstilling til faget. De praktiske eksempler var tyske kortfilm fra hjemmesiden Kindernetz.de, og Rita arbejdede med sprogbrug ved at stille opgaver til kortfilmene.

Rita brugte ABC-modellen som sit arbejdsredskab i sprogfærdighed ud fra den kommunikative synsvinkel, men hun måtte i første omgang vække elevernes interesse for at få dem videre til at arbejde med kommunikation.

Valget af film fra Kindernetz.de i 7. og 8. klasse afgrænsede sværhedsgraden i indhold og sprogligt niveau. Rita stillede opgaver, så de matchede elevernes kommunikative kompetencer på tysk. Reelt måtte nogle elever starte under niveau A, og holdet som helhed måtte blive på niveau A i en periode. Alle elever fik derved en positiv oplevelse af, at de kunne løse opgaverne.

De gjorde gode fremskridt i løbet af 7. klasse, og Rita gjorde det ikke til et problem, at de havde brug for at høre meget mere tysk. Det kom de til som hjemmearbejde i faget. Fra slutningen af 8. og i 9. klasse kunne eleverne frit vælge tyske kortfilm eller tyske serier.

I serierne skulle de arbejde med et afsnit ad gangen, og efterhånden valgte eleverne oftere og oftere film efter deres

egne interesser. Filmopgaven blev stillet som en ugeopgave i makkerpar, og den skulle primært løses som hjemmearbejde i tysk. En dag om ugen fremlagde makkerparrene resultatet af arbejdet for hinanden og for holdet. Det tog cirka 20 minutter af en tysktime.

Lærerstyret makkerarbejde

Rita dannede makkerparrene, og de var faste over en længere periode. Makkerne valgte hver deres film. Da arbejdet skulle føre til udvikling af god tysk talefærdighed, måtte det gennemføres en gang om ugen i lang tid. Klassen brugte arbejdsformen i alle tre skoleår, og jeg har sammenfattet Ritass fortælling om, hvordan det gik for sig:

I 7. og 8. klasse fik eleverne tre opgaver, i 9. klasse fire til hver film. Rita skrev sværhedsgraderne ind i klassens digitale lektiebog uden at nævne niveauer. På den måde opfordrede hun eleverne til at stille krav til sig selv og stå lidt på tæer i valget af opgaver for at udvikle sig som sprogbrugere.

Det første punkt i lektien var selvfølgelig, at eleverne skulle se den valgte film. Dernæst skulle de forberede sig på at fortælle makkeren om filmen. Rita beskrev forskellige metoder, de kunne bruge i deres forberedelse, og de dækkede A-, B- og C-niveau. Det vigtigste var at opmuntre eleverne til at bruge det tyske sprog, så de oplevede, at det gav mening for dem.

Målet på niveau A var, at eleverne kunne skrive hele deres fortælling ned på tysk og læse den op for makkeren. I den lette ende på niveau B var det at skrive stikord ned på tysk og øve sig i at fortælle ud fra dem eller prøve kræfter med en svær niveau B-opgave og fortælle uden brug af skriftligt støttemateriale.

På niveau C kunne det være at stille et spørgsmål til makkeren om, hvorfor filmen var god eller interessant. Endnu mere avancerede niveau C-spørgsmål kunne være om genre, virkemidler osv. Eleverne skulle ideelt set gennemføre en kort samtale om det svære spørgsmål på tysk og begrunde deres svar. Krav på niveau C var åbne spørgsmål, så makkerne skulle bruge talefærdigheden som en indfødt tysk sprogbruger. Rita stillede ikke opgaver på niveau C i 7. og 8. skoleår; de kom først til i 9. klasse.

I starten af 7. klasse klarede et par af eleverne ikke at fortælle om filmen på tysk. De kunne ikke løfte kravene til niveau A. De fik en aftale om, at de skulle se den tyske film og fortælle makkeren om den på dansk. Meget snart blev kravet, at de også skulle formulere et par sætninger om filmen på tysk, og det fik dem i gang med at tale tysk.

Arbejdet var stramt struktureret: Der var maksimalt tre minutter til at fremlægge titlen og fortælle om filmen, hvorefter makkerne byttede roller. Rita gik rundt og lyttede til makkerarbejdet og udvalgte hver gang tre elever til at fortælle om deres film for hele holdet. I løbet af skoleåret fortalte alle elever for holdet.

I 9. klasse kom en ny opgave til. Den lyttende makker skulle stille spørgsmål til fortælleren. Så vidt muligt på tysk, men hvis det var svært, var det i orden at spørge på dansk. Spørgsmålet kunne for eksempel være: "Er det en film, du vil anbefale?", men der var frit valg til at spørge om det, makkeren ønskede at få at vide. Opgaven lagde an til at tage springet til niveau C i talefærdighed.

Niveau A-opgaver krævede, at eleverne havde set og forstået indholdet i filmen, så de kunne fortælle det til makkeren. Rita pressede dem lidt, når hun observerede, at de ikke af sig selv valgte en sværere film eller en sværere form for fremlæggelse.

Som regel skulle eleverne have en opfordring eller et let pres for at forsøge springet fra niveau A til B. De skulle gøre sig uafhængige af at læse fremstillingen op og i stedet øve sig på at fortælle ud fra stikord.

I 8. klasse blev en del elever så gode sprogbrugere, at de gik i gang med at søge efter film, der interesserede dem. Kommunikativt tog de springet fra opgaveniveau B til C, når filmens tema og indhold styrede valget, og de ud fra stikord fortalte om indholdet af sprogligt vanskelige film og diskuterede det. Selvfølgelig blev talefærdighed i diskussion vurderet i forhold til kravene til tysk ved afslutningen af folkeskolen.

En enkelt elev kastede sig ud i at sammenholde sin films indhold med andre tyske kilder om samme emne. Vedkommende stillede sig selv virkelig komplicerede spørgsmål og formidlede sine refleksioner på tysk – og med enkelte passager på dansk. Det var niveau C-opgavearbejde på højt niveau.

Interesse, motivation og læring

Rita nåede gennem de tre år at vække elevernes interesse for tysk. Hun gjorde det ved at bruge sin didaktiske viden i det skjulte, så alle elever tilsyneladende fik den samme opgave. Imidlertid var der indbygget forskellige niveauer for løsning. Rita gav eleverne mulighed for selv at indlægge progression i deres arbejde, og på den måde kunne de styre deres udvikling. Når de ikke selv gjorde det, puffede hun til dem, når hun vurderede, de kunne magte det.

Efter omtrent tre års arbejde med film evaluerede eleverne arbejdet og drøftede, hvad de havde fået ud af det. Det gav mindst en halv times lektier om ugen, og det var indsatsen

værd: De blev interesserede i tysk, fordi de selv måtte vælge film, og de fleste blev gode til at tale tysk.

Rita er en erfaren tysklærer og har prøvet meget forskelligt for at udvikle interesse for tysk sprogfærdighed. Af alt, hun har prøvet, har dette været det bedste, fortæller hun. Eleverne opdager, de kan sige noget på tysk, og det er drivkraften i, at de får lyst til og mod på at tale. De har taget nogle skridt på vejen til at blive selvstændige sprogbrugere.

I alle tre år sammensætter Rita makkerparrene. I begyndelsen af 7. klasse får eleverne på før-A-niveau en makker med gode kompetencer, tålmodighed og en positiv tilgang til kammerathjælp. Opgaven som hjælpende makker går på skift, så hjælperen ikke fastholdes i opgaven. Efterhånden som alle magter at arbejde på tysk, veksler hun mellem at sammensætte makkerpar med henholdsvis de samme og forskellige interesser.

Rita arbejder på samme systematiske måde på andre tyskhold. Hendes erfaringer er, at eleverne bliver dygtigere til både talefærdighed og skriftligt arbejde.

UDFORDRENDE UNDERVISNING FOR ALLE

Talentvejledere

Det er bestemt ikke nogen enkel opgave at differentiere undervisningen, så alle elever lærer mest muligt i alle timer – slet ikke i skolens almindelige klasser, hvor der kan være stor faglig spredning mellem eleverne. Derfor er flere og flere skoler begyndt at uddanne talentvejledere og samarbejde med gymnasier om særlige forløb for dygtige elever i skolens ældste klasser. Det gælder for eksempel det landsdækkende projekt Junior Talent, hvor områdets folkeskoler indstiller elever til at deltage gennem en formel ansøgningsprocedure i sidste halvdel af 7. skoleår.

Junior Talent gennemføres som seks endagsseminarer med emner fra hele skolens fagrække. De første fire seminarer gennemføres på skoledage i 8. klasse, og de to sidste på skoledage i første halvdel af 9. klasse. Undervisningen foregår på

gymnasieniveau i vekslende grupper på tværs af skoler. Deltagerne snuser til undervisning og arbejdsformer på gymnasialt niveau.

I folkeskoleregi findes der desuden eksempler på kommuner, der sætter systematisk ind med udfordringer til dygtige og usædvanlig højt begavede elever. Det organiseres blandt andet ved, at en talentvejleder på den enkelte skole støttet af en medarbejder i den lokale skoleforvaltning med ansvar for området er nøglepersoner i en vedvarende indsats på området. Det gælder for eksempel i Greve og Vejle Kommune, hvor flere skoler har særligt fokus på talentindsatser.

Begge kommuner har uddannede talentvejledere, der kan identificere potentielt dygtige elever på deres skole, og vejlederne sparrer med hinanden på tværs af skoler. Netværket udveksler idéer til indsatser på den enkelte skole og indsatser på kommunalt plan. I begge kommuner har lærere fra flere skoler desuden deltaget i diplomuddannelsen til talentvejleder på Astra i Sorø.

På talentvejlederuddannelsen arbejder deltagerne med ABC-modellen for undervisningsdifferentiering. De studerende udvikler ABC-baserede forløb i fag eller emner efter eget valg for hele mangfoldigheden af skolens elever. Talentvejlederne bliver desuden uddannet til at identificere dygtige og usædvanlig højt begavede elever, og de arbejder med redskaber til løbende evaluering, så lærere og skoler hele tiden kan følge op på, hvordan differentieringsindsatserne fungerer for hele klassen.

Som forsker har jeg fulgt indsatserne både i Greve og i Vejle, og selv om indsatsen i Vejle Kommune ikke har været i gang lige så mange år som i Greve, så viser udviklingen på de skoler, jeg har fulgt, at talentindsatserne har positiv betydning for de dygtige elevers læring og trivsel. Samtidig står det klart, at talent-

vejledere på skolerne er nøglepersoner i arbejdet med at udvikle udfordrende undervisning.

Holdindsatser i skolens hverdag

I 2016 fik Horsens Kommune midler fra Undervisningsministeriets talentpulje til at styrke indsatsen for højt begavede og talentfulde elever og gennemførte syv projekter på mellemtrinnet på tre skoler. Projektet kombinerede holdundervisning for dygtige elever med undervisningsdifferentiering i de udvalgte elevers klasser.

I artiklen "Talentprogrammer i folkeskolen – hvorfor, hvordan og med hvilket udbytte?" fortæller Susanne Rubenius, der er pædagogisk konsulent og tovholder på projektet, om indsatsen, der omfatter et otteugers turboforløb for 12 udvalgte elever på en årgang på mellemtrinnet.

Eleverne blev udvalgt inden for de 5 % af de dygtige og usædvanlig højt begavede elever, og holdene arbejdede med komplekse tværfaglige problemer, hvor de i hurtigt tempo tilegnede sig stof fra fagenes læseplaner og fik inspiration til at få originale og usædvanlige idéer, som de kunne afprøve i undervisningen.

Efter indsatsen vendte eleverne tilbage til deres stamklasser, hvor skolekonsulenten også deltog i klassens daglige arbejde. Hun samarbejdede med lærerne om at bruge elevernes viden fra turboforløbet i deres almindelige klasser, ligesom hun samarbejdede med lærerne om at undervisningsdifferentiere forløb, så der var udfordringer til de dygtige og de usædvanlig højt begavede. Hun deltog desuden som lærer i klasserne for at formidle og integrere den didaktiske tilgang og praksis fra turboforløbet i skolens hverdag.

Horsens-projektet er et eksempel på, hvordan co-teaching kan bruges til at integrere en specifik viden i almenundervisningen gennem et samarbejde mellem faglærer og en anden fagperson med særlig viden om dygtige og højt begavede børn.

Projektet trækker på resultater fra dansk og international forskning, der peger på gavnlige effekter af en dobbelt strategi: Når den udvalgte elevgruppe skal have gode læringsbetingelser og trives i skolen, skal de jævnligt have adgang til at arbejde i grupper, hvor deltagerne alle er dygtige og højt præsterende eller usædvanlig højt begavede. Det giver dem følelsen af at blive accepteret, som de er, og muligheden for at danne kammerat- og venskaber med ligesindede.

Når den indsats – som det andet element i strategien – kombineres med udfordrende undervisning og differentiering i det daglige arbejde, er der gode muligheder for, at eleverne både kan trives og lære i deres almindelige klasse.

Når jeg ser tilbage på min følgeforskning siden 2006 i samspillet mellem holddeling og klasseundervisning, så tegner der sig at billede af, at holddeling fremfor at være tilrettelagt som særlige indsatser i stadig stigende grad spiller sammen med den daglige undervisning.

De skoler, jeg har fulgt, er som regel begyndt med hold for dygtige elever som fritidsundervisning, men har siden flyttet undervisningen ind i den skemalagte undervisning i kortere eller længere perioder. Primært på de ældste klassetrin.

Med den stigende interesse for de dygtige elevers vilkår og muligheder i skolen er vi dog ved at få øje på, at indsatserne måske også kan gøre en forskel for yngre elever. I regeringens talentpulje fra 2016 er der udvalgt projekter på alle klassetrin, og projektet i Horsens er gennemført på mellemtrinnet på tre sko-

ler. Der er også udvalgt projekter i indskolingen, for eksempel et projekt for tidlige læsere i Københavns Kommune.

At læse tidligt er ofte et tegn på, at barnet også er hurtigt til at lære andre ting. Derfor er det vigtigt at få øje på de tidlige læsere hurtigt og samtidig have blik for, om den tidlige læser viser sig at have usædvanligt læringspotentiale og dermed behov for større faglige udfordringer. Projektet om tidlige læsere i København afsluttes først med udgangen af 2019, så vi må se, hvordan resultaterne matcher den eksisterende forskning.

Sammen og hver for sig

I 2011 skriver Undervisningsministeriets Arbejdsgruppe for talentudvikling i uddannelsessystemet, at talentudvikling "smitter". Arbejdsgruppen har en meget bred forståelse af talenter og talentudvikling, der også dækker eliteidræt og håndværk. Det udtrykker de med formuleringen: "De gode kan blive de bedste". I skolesammenhæng ville vi nok foretrække at sige, at de dygtige elever også kan blive de bedste.

Arbejdsgruppen påpeger, at indsatser for talentfulde elever kommer hele det lærende fællesskab til gode. Derfor skal der være en god synergi og overførsel mellem talentindsatser og det daglige arbejde i skolen.

Netop synergi var et af de overordnede mål med Genius-projektet, der også har bidraget med interessante erfaringer af, hvordan det kan lade sig gøre at skabe sammenhæng mellem talentindsatsen og elevernes stamklasser. Det så jeg ved selvsyn, da jeg fik lov til at følge tre drenge fra 7. årgang på samme skole i deres Genius-projekt og erfarede, hvordan det gav dem en ny vej ind i deres stamklasses fællesskab.

Erik, Leif og Morten startede i projektet, da de gik i 6. klasse, og i begyndelsen af det andet år i Genius-projektet arbejdede holdet med trigonometri, et emne, der egentlig hører til i 9. klasse. Lidt under halvdelen af Genius-deltagerne gik i 7. klasse, mens resten gik i 8. klasse.

Det blev aftalt med skolernes kontaktlærere, at eleverne på en todages Genius-camp skulle tilegne sig grundlæggende trigonometriske begreber og optage en video, hvor de formidlede deres viden. Videoen skulle vises for klasserne på deres egen skole, når emnet blev taget op i matematikundervisningen.

I videoen skulle de forklare begreberne sinus, cosinus og tangens og præsentere og anvende formlerne. De skulle også forklare teodolittens opbygning med vinkelmåler, kompas og ben samt demonstrere dens anvendelsesmuligheder. Endelig skulle de bevise Pythagoras' læresætning og fortælle, hvad den kan bruges til.

Deltagerne optog videoen på mobiltelefon. De fleste lavede også små plakater og lod den ene makker fortælle om dem, mens den anden optog. Alle makkerpar nåede så langt, at indholdet i videoen var fagligt i orden og kunne redigeres færdigt hjemme.

Under videoproduktionen nåede de fleste deltagere at forstå begreberne og deres sammenhæng så godt, at de kunne klare opgaven. Holdet magtede at tilegne sig ny viden på 9.-klasses- og HF-niveau inden for cirka halvandet døgn. De fleste deltagere, heriblandt Erik, Leif og Morten, arbejdede i den svære ende af niveau B og tog springet til niveau C, mens enkelte deltagere forblev på niveau A i trigonometri.

Trigonometri på egen skole

De tre deltagere var i forskellige makkerpar og redigerede deres videoer færdig efter campen. Hjemme på skolen arbejdede deres egne klasser med trigonometri et års tid senere midt i 8. klasse. Skolens talentvejleder var meget optaget af at skabe balance mellem arbejdet på hjemskolen og de særlige indsatser for dygtige elever uden for hjemskolens regi. Derfor inddrog hun nu drengenes viden i undervisningen.

De tre drenge dannede en arbejdsgruppe og repeterede deres viden i god tid før præsentationen i deres egne klasser. De gennemså deres videoer og øvede sig i at stille spørgsmål til hinanden og svare på dem. Deres matematiklærere lagde de tre videoer ud på ElevIntra ved emnets start og gav en ultrakort introduktion. De tre klasser havde matematik på samme tidspunkt, og klasserne så de tre videoer på skift.

Årgangen var oprigtigt interesserede i emnet og nysgerrige efter selv at arbejde med praktisk trigonometri. Geniusdeltagerne havde på egen krop mærket, hvad der var svært, og det gav nogle rigtig gode dialoger med klassekammeraterne. Det blev en introduktion med et andet indhold, end lærerne havde tænkt sig, og måske endnu vigtigere gav det Erik, Leif og Morten en oplevelse af at blive set og hørt. Ikke bare af deres lærere, men også af deres kammerater.

Klassekammeraterne oplevede, at de dygtige elever også måtte kæmpe med svært stof, og at de dygtiges erfaringer kunne lette klassekammeraternes tilegnelse af et nyt, svært emne. Da de først havde forstået nogle grundlæggende forhold, viste det sig at være rigtig spændende.

Lærerne brugte Erik, Leif og Morten som hjælpere i det videre arbejde med trigonometri, og klassekammeraterne brugte dem flittigt og respektfuldt.

Samarbejdet mellem skole og talentprojekt viser, hvordan det er muligt at nyttiggøre resultater af særlige indsatser uden for klassens fællesskab til at åbne for, at dygtige elever kan blive accepteret og værdsat, som de er, samtidig med at de kan være med til at løfte klassens faglige niveau.

Plads til de dygtige

Vi er i disse år ved at få forskningsinformeret viden om, hvordan børn i den undervisningspligtige alder bedømmer skolens daglige undervisning. Samtidig med Genius-projektet er der indsamlet data, der giver mulighed for at sammenligne Genius-data med tilsvarende data fra en stor gruppe af jævnaldrende danske skoleelever.

Genius-deltagerne udfylder en såkaldt Lærings-skala på alle camps. På skalaen vurderer de fire forhold vedrørende undervisningen i projektet og undervisningen på egen skole. Eleverne vurderer det faglige forhold: "I hvor høj grad føler du, at du lærer noget i skolen?", sociale relationer: "Hvordan du har det i skolen?", undervisningsmetoder: "Hvordan passer lærerens måde at undervise på til dig?" og forventninger til eleven: "I hvor høj grad oplever du, at der forventes noget af dig i skolen?"

Sammenligningsgrundlaget er et projekt fra skoleåret 2013-14, hvor 1.335 elever i almindelige klasser på 0.-8. årgang udfyldte Lærings-skalaen. Cirka en tredjedel af svarene blev givet af elever i 6.-8. klasse, dvs. omkring 440 elever. Halvdelen af

disse elever svarede i den bekymrende ende af skalaen og havde brug for ændringer i den daglige undervisning.

Når jeg sammenholder data for alle tre årgange i Genius-projektet, viser svarene på Læringsskalaen fra stort set alle camps, at langt flere end halvdelen af deltagerne har behov for ændringer i undervisningen på deres egen skole. De har som gruppe betragtet endnu stærkere brug for ændringer end deres jævnaldrende klassekammerater.

Selv elever, der tilsyneladende ikke har brug for ændringer, har alligevel brug for noget andet end den almindelige undervisning. De har det godt socialt med lærere og kammeraterne, men savner et højere fagligt niveau og faglige udfordringer. Det er ikke nok at få faglige udfordringer en gang imellem, de har behov for udfordringer som en integreret del af det daglige arbejde i fagene.

Fortællingen om trigonometri er et lyspunkt. Her mødte jeg en skole, der havde fat i en positiv strategi, hvor lærernes fokus på udfordrende undervisning var med til at styrke motivation og læring både for de særligt dygtige elever og for alle deres klassekammerater.

Med talentvejlederens og lærernes indsats lykkedes det at integrere de dygtiges viden i undervisningen på deres hjemskoler til gavn for hele klassen.

De dygtige elever fik noget ud af den daglige undervisning, og i matematik blev de set og anerkendt for deres dygtighed. Lærere og klassekammerater så dem som en værdsat og respekteret ressource, der kunne hjælpe kammerater i undervisningen, samtidig med at de også fik tid til og mulighed for at blive endnu dygtigere. Skolen gav plads til talenterne, og det løftede undervisningen for hele årgangen.

KIRSTEN ANBEFALER

Dygtig, dygtigere, dygtigst – talentudvikling gennem differentieret undervisning af Kirsten Baltzer, Ole Kyed og Poul Nissen

"Udfordrede elever i udfordrende læringsmiljøer" af Kirsten Baltzer og Maya Høffding Nissen i *Inklusion og eksklusion. En grundbog*

"Specialpædagogisk viden og samarbejde om moderat inklusion" af Lotte Hedegaard-Sørensen i *Inklusion og eksklusion. En grundbog*

De intelligente børn af Ole Kyed

"En model for undervisningsdifferentiering – fra forståelse til handling" af Else Skibsted i *Undervisningsdifferentiering. Et princip møder praksis*

Højtbegavede børn i skolen. Udfordring og inklusion i praksis af Mette Kongstad Welling og Rasmus Welling

Kognition & Pædagogik, årgang 29, nr. 111 & 112, april 2019

Læs mere om det nationale naturfagscenter Astra og projekt 'Plads til talenterne' her: <https://astra.dk/pladstiltalenterne>

Find ABC-modellen og forfatterens forslag til refleksionsspørgsmål her: <https://unipress.dk/bogserier/paedagogisk-rækkevidde/>



Trivsel og læring går hånd i hånd for dygtige og usædvanlig højt begavede elever i skolen. Faglige udfordringer er en forudsætning for, at de føler sig hjemme i klassen og blandt deres kammerater. Derfor er der brug for differentieret undervisning for alle. Med ABC-modellen får lærerne et praktisk redskab til, hvordan de planlægger deres udfordrende undervisning.



9 788771 843996