



STYRELSEN FOR
UNDERVISNING OG KVALITET

Elever med tegn på høj begavelse - elevperspektiver på skolens praksis

Børne- og Undervisningsministeriet



Indhold

Elever med tegn på høj begavelse - elevperspektiver på skolens praksis	4
Læsevejledning	5
Indblik i forskningsfeltet Gifted Education med forskellige forståelser af Giftedness	7
Skolevanskeligheder set fra nogle af de elever, der viser tegn på høj begavelse	12
Læreren arbejder med at skabe deltagelsesmuligheder i undervisningen	18
Forskellighed og fællesskabende praksisser	25

Elever med tegn på høj begavelse - elevperspektiver på skolens praksis

Denne artikelsamling præsenterer viden og inspiration, der kan støtte skolerne i at være opmærksomme på elever med tegn på høj begavelse. Ledelse og det pædagogiske personale spiller en vigtig rolle i at understøtte elevernes deltagelsesmuligheder og støttebehov i en inkluderende og fællesskabende praksis.

Denne artikelsamling består af fem artikler skrevet af lektor og ph.d. Charlotte Dyreborg Madsen for Styrelsen for Undervisning og Kvalitet i forbindelse med offentliggørelsen af *'Redskab til vurdering af tegn på høj begavelse for elever i 1. klasse'*, der er obligatorisk at bruge fra skoleåret 2024/2025.

Redskabet skal hjælpe skoler med tidlig opsporing af og opmærksomhed på elever, som udviser tegn på høj begavelse og måske oplever vanskeligheder i skolen.

Forskningen viser, at mange af elever med høj begavelse risikerer at blive oversete i skolen. Derfor er det vigtigt, at lærere og pædagoger forstår elevernes perspektiver og undersøger de vanskeligheder, som nogle af eleverne kan komme i.

Formålet med artiklerne er at give indsigt i, hvordan elever med høj begavelse kan opleve undervisningen og den daglige skolegang. Den viden kan bidrage til at skabe nye handlemuligheder for lærere og pædagoger i forhold til at udvikle den pædagogiske praksis.

Artiklerne tager afsæt i en forståelse af, at eleverne lærer og udvikler sig sammen og derfor har betydning for hinandens deltagelsesmuligheder. Der inddrages primært eksempler fra indskoling, men elevernes perspektiver på skolen og de pædagogiske og didaktiske tilgange, som præsenteres, kan overføres til andre klassetrin.

Alle elever skal have mulighed for at deltage i og bidrage til den fælles praksis i skolen og på den måde kunne lære, udfolde og udvikle sine individuelle forskelligheder.

God læselyst!



Begrebsafklaring

I artiklerne anvender Charlotte Dyreborg Madsen den forskningsmæssige betegnelse *højtbegavede*.

I materialer fra Styrelsen for Undervisning og Kvalitet anvendes betegnelsen *elever med høj begavelse* og *elever med tegn på høj begavelse*.

Charlotte Dyreborg Madsen

Ekstern lektor på DPU, Aarhus Universitet og lektor på Professionshøjskolen UCN.

Artikelsamlingen er udarbejdet på baggrund af Charlotte Dyreborg Madsens forskning og ph.d.-afhandling *Anderledes end de andre? – en analyse af skolevanskeligheder og betingelser for at håndtere forskellighed i skolens hverdagsliv* og inddrager elevcitater, cases og teoretiske afsæt herfra.

Læsevejledning

Nogle af de udfordringer, dilemmaer og skolevanskeligheder, som elever med høj begavelse kan opleve i skolens praksis, bliver udfoldet i artiklerne. Artiklerne hænger sammen, men kan læses individuelt.

Artikelsamlingen indledes med et indblik i forskningslitteraturens fremstilling af høj begavelse eller Giftedness og forskningsfeltets forskellige forståelser af opsporing, identifikation og intervention. Den første artikel, *Indblik i forskningsfeltet Gifted Education med forskellige forståelser af Giftedness*, er begrebsafklarende og udgør et forståelsesfundament for *Redskab til vurdering af tegn på høj begavelse for elever i 1. klasse* og de pointer, som Charlotte Dyreborg Madsen trækker frem i sin forskning og i de følgende fire artikler.

I *Skolevanskeligheder set fra nogle af de elever, der viser tegn på høj begavelse* viser Charlotte Dyreborg Madsen med eksempler fra sin egen forskning, hvordan mange af de elever, som er testede og beskrevet som højtbegavede, kan føle sig anderledes og forkerte i skolen. I artiklen præsenteres forskellige eksempler på, hvordan elever i skolen og i undervisningen kan opleve udfordringer, frustrationer og pres.

I *Læreren arbejder med at skabe deltagelsesmuligheder i undervisningen* rettes opmærksomheden mod, hvordan skolevanskeligheder og udskillelsesprocesser kan opleves og udvikler sig, og hvordan lærere og pædagoger kan arbejde med at skabe en fællesskabende praksis med flere deltagelsesmuligheder. Fra et elevperspektiv undersøger artiklen, hvordan skolens praksis og klassens sociale dynamikker opleves og får betydning for elevers skoleliv. Der vises eksempler på, hvordan udskillelsesprocesser kan udvikle sig i undervisningen, og hvordan dialogiske processer kan blive fællesskabende.

I *Forskellighed og fællesskabende praksisser – om at skabe nye og flere deltagelsesmuligheder igennem undervisningsudvikling* er der fokus på, hvordan man pædagogisk og didaktisk kan skabe *fællesskabende aktiviteter og læreprocesser* – og med små didaktiske ændringer og greb kan justere en faglig opgave fra at være individuel til at være fællesskabende.

I den femte og sidste artikel *Fællesskabende undervisningsaktiviteter med forskellige deltagelsesmuligheder - eksempler fra skolens praksis* præsenteres cases, erfaringer og praksis eksempler fra forskellige skoler, klasser og fag. Artiklens mål er at give inspiration til at videreudvikle skolens praksis. Der tages afsæt i et forskningssamarbejde, hvor lærere og pædagoger fra forskellige skoler har arbejdet med at skabe viden om, hvordan undervisningen kan udvikles og organiseres på måder, der skaber mulighed for, at også elever, der viser *tegn på høj begavelse*, kan deltage, udfolde fagligt engagement og blive fagligt udfordret.

Indblik i forskningsfeltet Gifted Education med forskellige forståelser af Giftedness

Af Charlotte Dyreborg Madsen, lektor og ph.d.

I denne artikel vil jeg begynde med at give et indblik i forskningsfeltet Gifted Education og vise, hvordan man i forskningslitteraturen forstår og beskriver *høj begavelse* eller *Giftedness*. I forskningslitteraturen er der stor uenighed om, hvordan Giftedness skal forstås, og hvad det er, men samtidig er de fleste i feltet enige om, hvad disse elever har brug for, og hvordan man må organisere særlige skoletilbud og indsatser, der er rettet mod dem og deres undervisningsmæssige behov. Forskningsfeltets hovedfokus retter sig især mod *opsporing*, *identifikation* og *intervention*. Interventionstemaet handler bl.a. om, hvordan man kan designe og organisere tilbud og undervisning rettet mod højtbegavede elever; f.eks. organiseret som talentprogrammer, talentudvikling og særlige pædagogiske interventioner eller forløb.

Man kan imidlertid også gribe det an på andre måder. Min forskning peger på, at man i stedet kan arbejde med at udvikle skolen og skolens praksis, så den bliver mere fleksibel og fællesskabende, med det formål at skabe flere *deltagelsesmuligheder* – altså skabe muligheder for, at eleverne, som alle er forskellige, kan opleve sig som en del af skolens fællesskaber (Madsen, 2023). Det er altså en anden bevægelse, end den der dominerer i forskningslitteraturen. Så i stedet for at tænke segregering eller interventioner, der lægges udenfor eller parallelt med folkeskolen, kan en anden tilgang være, at man i skolen arbejder på at (videre)udvikle den pædagogiske praksis, så flere børn får mulighed for at deltage og bidrage – også de elever, der viser *tegn på høj begavelse*.

En overordnet karakteristik af forskningsfeltet Gifted Education

I forskningsfeltet *Gifted Education*, forskes der hovedsageligt i problemstillinger omhandlende højtbegavede børn og unge i skole- og uddannelsessammenhæng. *Gifted Education* er et stort forskningsfelt, som bl.a. arbejder på at præge skole- og uddannelsespolitikken, eksempelvis ved at skabe opmærksomhed om *Giftedness* og udbrede *Gifted Education* i forskellige former. "World Council for Gifted and Talented Children" har bl.a. formuleret "*Global Principles for Professional Learning in Gifted Education*" (2021), der er 10 globale principper for udbredelse af *Gifted Education*, der er udgivet 'world wide' sammen med en vejledning rettet mod bl.a. politiske beslutningstagere og undervisere¹. Forskningsfeltet *Gifted Education* har efterhånden spredt sig fra USA til resten af verden. Indtil 1950'erne var forskningsfeltet ikke specielt stort, men efter Sovjetunionens lancering af Sputnik I i 1957 kom *Gifted Education* igen i fokus i den amerikanske uddannelsesdebat. Sputnikchokket skabte i USA et øget fokus på skolerne med krav om at højne det faglige niveau, samt udvikle talentudviklingsprogrammer og *Gifted Education* for de højtbegavede elever (se fx Borland, 2004, 2005, 2013).

¹ Dokumentet er tænkt som et værktøj til at skabe positiv forandring på vegne af Gifted og Talented Students - lokalt, regionalt og globalt. Der arbejdes på at oversætte principperne til alle sprog, og formålet er at opfordre pædagogiske ledere og politiske beslutningstagere til at investere i uddannelse og "professionel læring" med udgangspunkt i Gifted Education – til gavn for både den enkelte og samfundet. De skriver bl.a., at politikere bør vedtage politikker, der påbyder inddragelse og udvikling af en talentuddannelse i læreruddannelserne på nationalt, regionalt og lokalt niveau (Global principles for professional learning in Gifted Education, 2021)

Forskellige begreber, forståelser og definitioner

Begrebet *Giftedness* er et helt centralt begreb inden for dette forskningsfelt, men begrebet defineres forskelligt og er derfor vanskeligt at oversætte. Både i dansk forskning og i de danske Gifted- og talentmiljøer bruges forskellige betegnelser som: begavet, højtbegavet, særlige forudsætninger, stort læringspotentiale, talent, geni, vidunderbarn osv. Det er nogle gange uklart og andre gange meget bevidst, om begreberne bruges som synonyme, eller om de dækker over forskellige rationaler eller forståelser. Det er her væsentligt at nævne, at der ofte skelnes mellem termerne *højtbegavede* og *elevener med særlige forudsætninger*, og så de elever, som beskrives som dygtige eller kloge i skolen, da man ikke mener, at termerne dækker over det samme.

I Norge bruges eksempelvis begreber som *evnerike barn* og *stort læringspotentiale* og i den amerikanske og engelsksprogede forskningslitteratur er den dominerende term *Gifted*, men der bruges også: high IQ, excellent, highly gifted, highly able, precocious, talented, exceptional m.fl.

I den danske forskningslitteratur peges der på, at begrebet *Gifted* eller *begavet* kan have en problematisk undertone, fordi det kan have en betydning af at være 'født med en gave' - i forståelsen at være begunstiget på en særlig og genetisk måde (se fx Kyed, 2015; Nissen et al., 2012). Derfor introducerede Poul Nissen, Kirsten Baltzer og Ole Kyed (2006) begrebet *elevener med særlige forudsætninger*² med den hensigt at skabe et begreb, der var befriet for negative medbetydninger som f.eks. overlegenhed, bedrevenhed, bedreværd eller elitetænkning.

I dansk sammenhæng bruges begrebet *Gifted* ofte i forståelsen høj begavelse eller høj intelligens, bl.a. af foreningen Gifted Children. Brugen af begrebet *talent* signalerer ofte, at en person har et særligt talent indenfor f.eks. sport, kunst eller forskellige faglige områder (Kyed, 2015). Betegnelsen *højtbegavet* bruges oftest om børn, der i en anerkendt test har fået målt og beskrevet en IQ på over 130, hvilket svarer til 2% af befolkningen. Betegnelsen *med særlige forudsætninger* dækker over de øverste 5% - altså en lidt bredere gruppe (Baltzer mfl., 2006; Nissen, Kyed og Baltzer, 2012).

Ole Kyed uddyber i bogen "*De intelligente børn*" (2015), at det at have *særlige forudsætninger* skal forstås lige så naturligt, som det at have særlige behov. Kyed skriver videre, at det kan være vanskeligt for lærere at vurdere et barns evner og IQ. Han henviser til Fox, Brody & Tobins studie fra 1983, som viste, at for en børnegruppe, der ved en intelligens-test var blevet vurderet til at have *særlige forudsætninger*, var lærerne uenige i over halvdelen af tilfældene. Kyeds pointe er, at høj begavelse ikke altid er synlig, og at et barns adfærd nogle gange kan være svært at forstå og forene med høj begavelse. Derfor overses eller misforstås mange højtbegavede børn.

Kyed mener, at *særlige forudsætninger* og *høj begavelse* skal forstås om et medfødt potentiale, men at mange elever ikke nødvendigvis omsætter det til synlige præstationer i skolen. Eleverne kan derved være svære at spotte, hvilket betyder, at der vil være et stort *mørketal*, da mange ikke opdages (Kyed, 2015).

² "Med særlige forudsætninger" er en term, som er blevet introduceret i et dansk forsknings- og udviklingsprojekt fra Lyngby-Taarbæk Kommune fra 2006 kaldet "Skolens møde med elever med særlige forudsætninger" (Baltzer et al., 2006, 2014; Kyed, 2015).

Gifted-feltet – ikke et entydigt og enigt forskningsfelt

Gifted Education som forskningsfelt har igennem de sidste 100 år vokset sig større og større. Meget forskning i feltet har været og er stadig amerikansk, men i de sidste 30-40 år har feltet spredt sig til bl.a. Australien, New Zealand, Sydamerika og flere lande i Europa. Forskningsfeltet præges af nogle grunddiskussioner, der igennem tiden er blevet diskuteret og har polariseret feltet og handler overordnet om forståelsen af intelligens og definitionen af Giftedness; men også om Giftedness og intelligens-begrebets indbyrdes relation. De dominerende forståelser af Giftedness ser ud til at tage afsæt i en grundlæggende forståelse af, at Giftedness og intelligens er noget biologisk, arveligt og medfødt. Nogle beskriver det som en form for *essens* eller en særlig kognitiv kapacitet (se fx Cathcart, 2018; Gallagher, 2002; Silverman, 2009, 2012, 2017, 2019; Spearman, 1946; Terman & Chase, 1920).

Andre lægger vægten på miljøets betydning - ud fra en forståelse af, at Giftedness er et medfødt *potentiale*, der skal stimuleres, og som under de rette betingelser kan udvikles til begavelse eller talent (se f.eks. Gagné, 1999, 2000, 2011; Mönks & Ferguson, 1983; Mönks & Katzko, 2005; Subotnik et al., 2011; VanTassel-Baska & Stambaugh, 2005; Ziegler, 2005).

Disse grunddiskussioner kan forstås historisk og har præget feltet igennem de sidste 100 år og frem til i dag, hvor de stadig på forskellige måder har betydning for både forskningen og praksisfeltet (Madsen, 2023).

En andet grundproblematik, der går igen i forskningslitteraturen, og som optager mange i feltet, er spørgsmålet om, hvordan Giftedness kan *identificeres*. Men man kan sige, at når der ikke eksisterer en fælles forståelse af, hvordan Giftedness kan *defineres*, så vil det også være vanskeligt at finde fælles forståelse for, hvordan det skal *identificeres*. Derfor knytter identifikationsdiskussionen, med forskellige bud på test, screeninger, vurderingsredskaber og modeller, sig også til definitionsproblemet. I forlængelse af identifikationsdiskussionen følger diskussioner om, *hvornår* og *hvorfor* man skal opspore og identificere høj begavelse, hvor mange mener, at det skal ske så hurtigt som muligt - for at forebygge, at eleverne kommer i mistrivsel (Madsen, 2023).

Gennemgående er forskningsfeltet meget praksisorienteret, fordi feltets hovedfokus er *Gifted Education*. Mange i feltet deler en optagethed af uddannelsesmæssige spørgsmål, elevernes skolegang og undervisningens form, indhold og organisering, samt hvad målet med *Gifted Education* bør være. Der peges på forskellige måder at intervenere og organisere særlige indsatser - altså tilrettelægge og tilbyde en undervisning for de elever, der identificeres som *Gifted* - ofte i form af segregering og undervisning, der målrettes den enkeltes behov, niveau, evner, potentialer eller talenter (Madsen, 2023).

‘Anderledes’ – er det noget man er, eller er det en følelse, der produceres socialt?

I forskningslitteraturen ses en dominerende forståelse, der handler om, at højtbegavede børn forstås som nogle, der er anderledes end andre børn. Derfor argumenteres der ofte for, at det er vigtigt, at lærere og pædagoger har viden om høj begavelse for at kunne identificere det og forstå og imødekomme disse elevers særlige behov (se fx Silverman, 2009, 2012). En udbredt forståelse handler om, at elever med høj begavelse ofte får det svært i skolen – og at skolevanskelighederne opstår ‘på grund af’ eller ‘som følge af’ den høje begavelse, fordi begavelsen gør, at eleverne både *er* og fungerer anderledes end andre. I forskningslitteraturen er der desuden en tendens til, at skolevanskelighederne individualiseres og dermed knyttes til de enkelte elever, og bliver forklaret med nogle individuelle og særlige træk ved den enkelte. Der beskrives bl.a. adfærdsproblemer, mulige diagnoser eller uhensigtsmæssige personlige

egenskaber eller træk, som betyder, at eleverne har svært ved at fastholde opmærksomhed eller at forstå, tilpasse sig og begå sig i det sociale fællesskab. Så gennemgående bliver skolevanskelighederne i forskningslitteraturen ofte forstået som noget individuelt; fx som særlige måder at være på, særlige måder at forstå verden på, og særlige træk, der gør eleverne sårbare og anderledes end andre (se fx Carman, 2013; Silverman, 2017, 2019).

Ved at følge en række elever, der alle er testede og beskrevet som højtbegavede, i deres hverdagsliv i skolen og være nysgerrig på deres oplevelser, forståelser, deltagelsesmåder, handlegrunde og betingelser, har jeg i min forskning udforsket elevernes perspektiver på skolen og de skolevanskeligheder, som mange af dem oplever og befinder sig i (Madsen 2023). Med afsæt i elevernes perspektiver på skolen og undervisningen vil jeg i de følgende artikler vise, hvordan de skolevanskeligheder, som eleverne kan opleve, hænger sammen med skolen, den sociale kontekst og de fællesskaber, som eleverne forsøger at blive en del af. De cases og elevcitater, som jeg inddrager i artiklerne, vil vise, at skolevanskelighederne og elevernes oplevelse af at være anderledes må forstås i sammenhæng med skolens strukturer, de sociale fællesskaber og de udskillelses- og marginaliseringsprocesser, der skabes i skolens praksis. Det betyder, at elevernes oplevelse af at være anderledes nærmere må forstås som en negativ følelse, der produceres socialt – også i undervisningen og i skolens hverdagsliv.

Referencer

- Baltzer, K., Kyed, O., Nissen, P., & Voigt, K. (2006). *Skolens møde med elever med særlige forudsætninger - et forsknings- og udviklingsprojekt i Lyngby-Taarbæk Kommune 2001-2005*.
- Borland, J. (2004). Issues and Practices in the Identification and Education of Gifted Students from Under-represented Groups. In *US Department of Education*.
- Borland, J. (2005). Gifted education without gifted children. *Conceptions of Giftedness*, 1–19.
- Borland, J. (2013). Problematizing gifted education. *Fundamentals of Gifted Education: Considering Multiple Perspectives*, 69.
- Carman, C. A. (2013). Comparing Apples and Oranges: Fifteen Years of Definitions of Giftedness in Research. *Journal of Advanced Academics*, 24(1), 52–70.
- Cathcart, R. (2018). Giftedness for our time and place. *Australasian Journal of Gifted Education*, 27(2), 40–53.
- Gagné, F. (1999). My convictions about the nature of abilities, gifts, and talents. *Journal for the Education of the Gifted*, 22(2), 109–136.
- Gagné, F. (2000). A differentiated model of giftedness and talent (DMGT). *Systems and Models for Developing Programs for the Gifted and Talented*, 2.
- Gagné, F. (2011). Academic talent development and the equity issue in gifted education. *Talent Development & Excellence*, 3(1).
- Gallagher, J. J. (2002). Gifted Education in the 21st Century. *Gifted Education International*, 16(2), 100–110.

Global principles for professional learning in Gifted Education. (2021). World Council for Gifted and Talented Children. In: [https:// world-gifted.org/professional-learning-global-principles.pdf](https://world-gifted.org/professional-learning-global-principles.pdf).

Kyed, O. (2015). *De intelligente børn*. Akademisk Forlag.

Madsen, C. D. (2023). *Anderledes end de andre? - en analyse af skolevanskeligheder og betingelser for at håndtere forskellighed i skolens hverdagsliv: Ph.d.-afhandling*. DPU, Aarhus Universitet.

Mönks, F., & Ferguson, T. (1983). Gifted adolescents: An analysis of their psychosocial development. *Journal of Youth and Adolescence*, 12(1), 1–18.

Mönks, & Katzko, M. (2005). *Giftedness and Gifted Education Conceptions of giftedness*, 2, 187-200

Nissen, P., Kyed, O., & Baltzer, K. (2012). *Talent i skole - identifikation, undervisning og udvikling*. Dafolo.

Silverman, L. (2009). International Handbook on Giftedness. In *International Handbook on Giftedness*. Springer

Silverman, L. (2009). The Measurement of Giftedness. In *International handbook on giftedness* (pp. 947–970). Springer.

Silverman, L. (2012). *Giftedness 101*. Springer Publishing Company.

Silverman, L. (2017). The construct of asynchronous development. *Charting a New Course in Gifted Education: Parts I and II: Peabody Journal of Education*, 72(3–4), 36–58.

Silverman, L. (2019). Hvorfor egalitære samfund har brug for særlig undervisning for højtbegavede børn. *Kognition & Pædagogik*, 111/112.

Spearman, C. (1946). Theory of General Factor. *British Journal of Psychology*, 36, 117–131.

Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Worrell, F. C. (2011). Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science. *Psychological Science in the Public Interest*, 12(1), 3–54.

Terman, L. M., & Chase, J. M. (1920). The psychology, biology and pedagogy of genius. *Psychological Bulletin*, 17(12), 397.

VanTassel-Baska, J. (2005). Domain-specific giftedness. In *Conceptions of giftedness* (pp. 358–376). Cambridge University Press New York, NY.

Ziegler, A. (2005). The Actiotope Model of Giftedness. *Conceptions of Giftedness: Second Edition*.

Skolevanskeligheder set fra nogle af de elever, der viser tegn på høj begavelse

Af Charlotte Dyreborg Madsen, lektor og ph.d.

Denne artikel præsenterer forskellige elevperspektiver på undervisningen og skolens praksis - set fra nogle af de elever, der er testede og beskrevet som højtbegavede. Igennem små citater fortæller eleverne om, hvad de oplever kan være sjovt - men også svært, dilemmafyldt eller udfordrende i skolen og i den daglige undervisning. Artiklen og elevcitaterne bygger på min ph.d.-afhandling "*Anderledes end de andre? - en analyse af skolevanskeligheder og betingelser for at håndtere forskellighed i skolens hverdagsliv*" (Madsen, 2023), hvor jeg igennem et skoleår har fulgt forskellige elever, der er testede og beskrevet som højtbegavede, i deres hverdagsliv i skolen.

"Jeg tror, de andre synes, jeg var meget underlig og aparte"

En tematik der går igen i elevernes fortællinger, er en oplevelse af at være anderledes og forkert. Nogle fortæller om det som en følelse, de har i nogle sammenhænge i skolen, og andre fortæller om en mere grundlæggende følelse af at være anderledes og ikke passe ind. Signe, der nu går i 7. klasse, fortæller i et interview, hvordan hun allerede fra skolestarten følte sig anderledes og forkert i forhold til de andre i klassen:

"Jeg tror, jeg oplevede at være anderledes allerede i 1. klasse. Jeg følte ikke, at jeg lignede de andre, og jeg havde slet ikke noget til fælles med dem fra min klasse. Jeg legede jo ikke med dukker og sådan... Jeg interesserede mig nok mere for nogle underlige emner. Jeg så fx nyhederne og sådan. Og så talte jeg nok bare alt alt for meget. Jeg tror, de andre synes, jeg var meget underlig og aparte, og jeg lærte hurtigt, at jeg skulle holde lidt igen for ikke at stikke for meget ud. Til skole-hjem fik jeg også tit at vide, at jeg skulle øve mig i at dæmpe mig lidt, fordi jeg hurtigt kom til at fylde for meget".

Mange elever beskriver sig selv som fagligt interesserede og peger på timerne som noget af det vigtigste i skolen. Men "*at gå op i det faglige*" opleves af mange som en stor udfordring. Dels ser det ud til, at det "*at gå op i skolen og være fagligt interesseret i skolefagene*" skaber forskellige udfordringer og dilemmaer for eleverne. Men derudover ser det også ud til, at det "*at have fritidsinteresser af faglig karakter*" kan komme til at bidrage til eller forstærker oplevelsen af at være anderledes. Nogle elever interesserer sig måske for matematiske emner, komplekse tal eller nanofysik, og andre elsker at læse faglitteratur eller interesserer sig for forskellige biologiske, fysiske, samfundsmæssige eller historiske emner. Igennem elevernes fortællinger ser det ud til, at det kan opleves som en ensom affære at have interesser af faglig karakter. Eleverne peger på, at det ikke altid er socialt acceptabelt at have faglige interesser eller '*gå op i skolen*'. Det ser ud til, at mange i stedet bruger energi på at nedtone deres faglige interesser. De orienterer og justerer sig i stedet i forhold til, hvad de oplever som socialt acceptabelt i klassen. Oplevelsen af at være anderledes og at være nødt til at nedtone de faglige interesser ser ud til at opstå allerede i indskoling, som eksemplet med Signe også illustrerer.

Når udskillelsesprocesser udvikles i skolen og skaber følelsen af at være anderledes

Mange af eleverne fremhæver undervisningen og skolens faglige indhold, som det vigtigste for dem og deres skoleliv, og derfor skal vi nu se nærmere på undervisningen, fordi eleverne fortællinger peger på, at der også i undervisningssammenhæng kan produceres udskillelse og oplevelser af at være anderledes.

Jeg tager afsæt i en forståelse af, at det, der foregår i frikvartererne, også har betydning for undervisningen og omvendt - altså at det faglige og sociale må forstås som sammenhængende og betinget af hinanden (se fx Højholt & Kousholt, 2018; Schwartz, 2019).

Oftentimes rettes blikket mod frikvartererne, når det handler om mistrivsel og elever, som føler sig udenfor socialt. Mine analyser viser dog, at undervisningen også kan skabe marginaliserings- og udskillelsesprocesser samt sårbare og udsatte positioner, der ser ud til at få negativ betydning for eleverne; både for deres læreprocesser, deres faglige deltagelse og for deres generelle trivsel i skolen. Mange af de pres og dilemmaer, som eleverne oplever, forekommer ofte i situationer, som lærerne ikke er opmærksomme på eller har mulighed for at se. Det kan f.eks. være den sociale koordinering, som ofte foregår i eller parallelt med lærerens undervisning (se fx Kousholt 2012). Det kan også være i forbindelse med gruppearbejde, hvor læreren befinder sig andre steder i klassen og derfor ikke har mulighed for at være tæt nok på elevernes samarbejdsprocesser til at kunne opfange, at nogle bliver klemte i gruppearbejdet (Madsen, 2023).

”Man er jo en nørd, hvis man hele tiden sidder med hånden oppe”

Eleverne fortæller med forskellige eksempler, at de ofte tænker over, hvordan og hvor meget de deltager i undervisningen. Det kan f.eks. handle om, *hvordan* de skal deltage i gruppearbejdet, eller *hvor ofte* de kan sige noget i klasseundervisningen. I denne sammenhæng tales anderledesheden ofte frem som en oplevelse af at være (for) hurtig eller (for) dygtig i skolen, at have (for) stor viden om forskellige fag eller emner, eller at opleve at have (for) let ved det faglige.

Eleverne kan fx opleve udfordringer i undervisningen, når deres faglige overskud synliggøres. De føler, at det gør dem sårbare og udsatte, fordi de bliver synlige på måder, som ikke altid er socialt acceptable. Dette kan betyde, at de i stedet forsøger at *holde lav profil*.

Som Christian fra 2. klasse fortæller:

”Altså... jeg siger ikke ret meget i timerne. Man er jo en nørd, hvis man hele tiden sidder med hånden oppe. Så det gør jeg altså ikke... det er bare ikke særlig sejt, og jeg har ikke lyst til at være ham den nørdede”.

Mange af de elever, som jeg har fulgt, forsøger at nedtone deres faglige overskud og engagement for at undgå at komme til at skille sig ud eller fremstå som *nørdet, kæledække, bogorm, arrogant, overlegen* eller *bedrevidende* – alle eksempler på begreber, som eleverne bruger til at beskrive, hvordan de tror, andre elever ser dem. At være fagligt dygtig, foran eller hurtig opleves for mange af eleverne som udfordrende, og det er noget, som mange forsøger at skjule.

Dette er en tematik, der ses og går igen fra de yngste til de ældste elever i skolen, og det betyder, at eleverne nedtoner og tilpasser sig, og derfor kan de af lærerne blive forstået som fagligt svage, indadvendte, passive eller stille i skolen.

Forskningslitteraturen domineres af forskellige teorier, begreber og forklaringer på, hvorfor mange højtbegavede elever trives dårligt i skolen indenfor den almene undervisning. Disse

forklaringer knytter sig ofte til det enkelte barn som 'problembæreren'. Eksempelvis handler nogle af de dominerende teorier om, at eleverne, i kraft af deres høje begavelse, oplever eller forstår verden på en anden måde end andre, at de er mere sårbare, at de trives bedst i eget selskab, eller at de har brug for at være sammen med andre, der ligner dem selv (se fx Silverman, 2017).

Modsat viser min forskning, at følelsen af at være anderledes må forstås situeret og i sammenhæng med skolens praksis og de sociale fællesskaber, som eleverne orienterer sig imod og forsøger at blive en del af (Madsen, 2023). Ved at undersøge klassens sociale dynamikker og de normalitetsforståelser, som præger klassefællesskaberne og får betydning for, hvad der forstås som normalt og socialt acceptabelt, kan man få øje for, hvordan følelsen af at være anderledes produceres socialt – også i skolen og i undervisningen. Eleverne har alle en rettethed mod klassens fællesskaber med et ønske om at høre til, blive accepteret og anerkendt, og derved kan der opstå en følelse af anderledeshed eller forkerthed, når man så oplever ikke at passe ind. Derfor må opmærksomheden rette sig mod de sammenhænge, som eleverne forsøger at deltage i og være en del af, men som mange oplever at være forskellig fra, for at forstå, hvorfor oplevelsen af at være anderledes og forkert er noget, der udvikles.

Derfor retter vi nu fokus på mod undervisningen, fordi mange af eleverne udpeger den som meget vigtig i forhold til at have et godt skoleliv, men samtidig fortæller de på forskellige måder om, hvordan undervisningen ofte er udfordrende. Vi skal se nærmere på, hvad eleverne trækker frem som særligt vanskelig, og hvordan de på forskellige måder fortæller om at føle sig anderledes og forkerte i disse situationer.

Noget af det, der går igen i både indskolingen, på mellemtrinnet og i udskolingen, er en følelse af at skulle vente rigtig meget. Vi skal nu høre, hvordan nogle af de yngste elever oplever udfordringer med ventetid i undervisningen. Ventetiden ser i mange tilfælde ud til at betyde, at eleverne enten mister tålmodigheden, bliver frustrerede, forstyrrende eller urolige, eller at de falder fra og kobler sig ud - og ofte bliver eleverne irettesat, hvis de i disse situationer bliver forstyrrende eller passive.

"Når nu man har forstået det, så er det nederen, at man bare skal lave 20 opgaver mere"
I elevfortællingerne går frustrationer over læreres gennemgang ved tavlen igen. Eleverne beskriver samstemmende et ønske om at få flere faglige udfordringer, og samtidig oplever de ofte undervisningen som langtrukket eller kedelig, fordi lærere bruger meget af tiden på at gennemgå, forklare eller repetere fagligt stof eller opgaver, som mange af eleverne allerede har løst, forstået eller tilegnet sig. Frustrationerne går på, at lærerne ofte forklarer eller demonstrerer opgaver eller forskellige emner for hele klassen, og at disse gennemgange tager lang tid. Elever med høj begavelse er ofte fagligt foran de andre elever, eller også forstår de opgaver eller nye emner hurtigt og umiddelbart - uden de nødvendigvis har brug for at få opgaven gennemgået eller forklaret. Derved får eleverne ofte en oplevelse af at skulle vente, imens opgaverne eller det faglige stof bliver gennemgået eller repeteret. Som Andreas fra 2. klasse fx udtrykker det:

"Vores matematiklærer bruger rigtig meget tid på at forklare det hele. Det tager nogle gange det meste af en time, og jeg kommer tit til at sidde og vente. Jeg kommer bare til at kede mig ret så meget, og det er træls, fordi jeg jo normalt elsker matematik helt vildt meget".

Andreas er en af de elever, der hurtigt bliver færdig med opgaverne i matematikbogen. Nogle gange kan han nå at lave dem, imens lærerne gennemgår for klassen, hvordan opgaverne skal gribes an. Men læreren er nu begyndt at bede eleverne om at lægge deres blyanter fra sig og lytte, så de ikke begynder, før opgaverne er blevet forklaret. Det betyder, at Andreas må sidde og lytte, og at han derfor ikke kan gå i gang med opgaverne, før de alle er blevet gennemgået og forklaret.

Matematiklæreren fortæller under et interview, at det kan være svært at nå omkring alle elever på en time, hvis mange har brug for hjælp til at komme i gang. I denne klasse er der en del elever, som har brug for meget støtte – både i forhold til at komme i gang og til at fastholde opmærksomheden i opgaverne. Og som læreren siger, så er det derfor vigtigt, at eleverne lytter til gennemgangen, for at så mange som muligt bliver i stand til selvstændigt at arbejde med opgaverne efterfølgende. Ellers bliver der for mange, som har brug for hjælp til at komme i gang.

Når eleverne så kan begynde at løse opgaverne, bliver Andreas nogle gange færdig, før de andre rigtig er begyndt, og det betyder så, at han hurtigt rækker hånden op og har brug for nye opgaver. Hurtigheden kan i denne sammenhæng blive oplevet som en udfordring for læreren, fordi det er svært at hjælpe alle elever individuelt i opstarten, og hermed også Andreas.

Andreas' faglige overskud og hurtighed kan i denne type undervisningssituation af læreren blive oplevet som et problem. I det hele taget kan det, at nogle elever er hurtige og andre langsomme, skabe udfordringer for læreren, som ofte kommer bagefter situationen.

For Andreas bliver gennemgang ved tavlen til ventetid, og når han er færdig med opgaverne, oplever han mere ventetid, indtil læreren har tid til at komme hen og hjælpe ham videre til nogle andre opgaver. Ofte får de elever, som bliver færdige med de fælles opgaver, nogle ekstraopgaver, og disse opgaver kan for nogle af de elever, der har et stort fagligt overskud, opleves som meningsløse eller spild af tid, fordi de enten er for lette eller er gentagelser af de tidligere opgaver, som allerede er løst og forstået.

Som Peter fra 3. klasse forklarer det:

“Nogle gange så tror jeg, at lærerne bare lige hiver nogle ekstraopgaver ned fra nettet, så de har noget, jeg kan lave, når jeg bliver færdig. Det er tit bare en masse pseudo-opgaver, som jeg hurtigt kan lave. Så det kan ikke rigtig betale sig at skynde sig at blive færdig, for så får man bare en masse nye opgaver, som er mere af det samme. Men når nu man har forstået det, så er det altså nederen, at man skal til at lave 20 opgaver mere på samme måde. Men jeg siger ikke noget om det, for vores matematiklærer bliver tit ret irriteret på mig. Så jeg prøver bare at sidde og få tiden til at gå, men det er altså ret svært”.

“Jeg elsker bare, når jeg nu får lov til selv at ræse løs i bogen”

I en anden sammenhæng fortæller Andreas fra 2. klasse, at han nogle gange keder sig i dansktimerne, fordi de tit har fælles højtlesning på klassen, hvor alle elever skal følges ad i teksten. Undervejs skal de snakke om tekst og billeder, hvilket Andreas oplever går meget langsomt. Han fortæller, at læreren har forklaret, at det er vigtigt, at alle følges ad i læsebogen, så alle kan snakke med om handlingen og billederne. Men Andreas har allerede læst hele læsebogen. Det gjorde han i løbet af de første par dage, efter de havde fået den

udleveret. Nu synes han, at det hele er gentagelser, og han deltager ikke i de fælles dialoger om teksten.

For at lave fælles samtaler på klassen og samtidig skabe mulighed for at udfordre og inddrage Andreas i dialogerne, har læreren arbejdet med at indlægge nogle spørgsmål i den fælles dialog, som rækker lidt ud over teksten, for at give Andreas mulighed for at bidrage med andre aspekter af det tema, som afsnittet i læsebogen handler om. Eksempelvis kan læreren spørge, om eleverne kender andre historier, der handler om samme tema, hvilket Andreas ofte gør. Læreren laver også nogle gange gruppedialoger ud fra dagens tekst i læsebogen, hvor eleverne i grupper først skal hjælpes ad med at finde begreber, der kan beskrive personerne i historien – og som et ekstra lag skal de prøve at finde begreber, der kan forstås på flere måder. Det kan fx være begreber som modig eller stærk, der begge indgår i teksten i læsebogen. Her kan nogle elever give enkle forklaringer, og andre kan lægge flere lag og eksempler på begreberne. Andreas er en af de elever, som ofte bidrager med begreber, der har forskellige forståelser, og det er tydeligt, at han bliver optaget af sådanne aktiviteter.

Læreren fortæller dog under et interview, at hun godt kan opleve det som et dilemma, at nogle af eleverne, deriblandt Andreas, er så langt foran de andre, både når det gælder læsning, samtale om tekst og opgaveløsning, fordi der samtidig er elever i klassen, der har svært ved at knække læsekoden. Det betyder, at der er meget stor faglig spredning, og derfor oplever hun, at det er svært at lave gruppeopgaver, som inddrager alle eleverne. Nogle gange lykkes det, men hun fortæller, at det ofte kan være svært at finde aktiviteter, som alle kan deltage i og få noget ud af.

Derfor har hun nu valgt at lave et andet læseforløb, hvor eleverne skal læse i forskellige og selvvalgte bøger i forskelligt tempo. Bøgerne står i en kasse i klassen og er udvalgt, fordi de omhandler de samme temaer – og lige nu læser alle elever små faktabøger med naturvidenskabelige emner. Eleverne skal så løbende i mindre grupper samtale om de bøger, de er i gang med eller færdige med at læse. Forinden skal alle forberede et resume, tegne/skrive 3 væsentlige pointer fra bogen samt forberede 1-2 spørgsmål ud fra deres bog, som de skal stille de andre elever efter at have præsenteret dem for bogens emne. Alle har en skabelon, hvor de forskellige opgaver er visualiseret.

I dette læseforløb arbejder læreren med at videreudvikle ideer til, hvordan man både kan tage højde for, at eleverne er forskellige, har forskellige interesser, erfaringer og faglige niveauer – og samtidig finder måder at skabe fælles dialoger, som alle kan bidrage til og få noget ud af.

Andreas er meget optaget af at læse de små fagbøger, men han læser dem hurtigt, så han har nu fået en lidt sværere fra skolebiblioteket.

Til det siger han:

“Jeg elsker at læse om planeter og raketter og sådan noget. Men jeg har allerede læst alle de små bøger her i klassen, så nu har jeg fået lov til at hente en større bog. Og se, jeg fandt den her om månelandinger. Den er mega sej, og jeg elsker bare, at jeg får lov til selv at ræse løs i bogen. Jeg håber bare, at der er flere af den her slags, når jeg bliver færdig med den her”.

Dansklæreren fortæller, at hun hele tiden forsøger at ramme alle de forskellige faglige niveauer i klassen, men at det kan være svært pga. den store faglige spredning. Det betyder, at hun ofte kommer til at give eleverne forskellige opgaver, som de arbejder individuelt med, hvilket så betyder, at det er svært at lave fælles dialoger om stoffet. I dette forløb har hun

valgt at prioritere, at eleverne læser i forskellige bøger, der passer til deres niveau, frem for at forsøge at få alle til at følges i den samme tekst i læsebogen. De fælles dialoger, som de normalt har i læsebogen, når alle følges ad, bliver dog anderledes, når eleverne læser i forskellige bøger – men fordi alle læser fagbøger om naturvidenskabelige emner, så er der alligevel en fælles ramme. Samtaler om bøgerne, som eleverne forbereder i grupperne, bliver hver fredag til fælles dialoger på klassen. Her skal 2-3 elever, som er blevet færdige med en bog, fortæller de andre om deres boganmeldelse.

Efter de små oplæg rammesætter læreren en fælles dialog på klassen om et eller flere af de emner, der vokser ud af de 3 bogoplæg. Det kan være dialoger om rumfart, natur og økologi eller truede dyrearter, som de i klassen skaber fælles viden om. Nogle gange sættes en elev til at google eller slå noget op på computeren, og andre gange aftaler de, at et emne tages op igen på et senere tidspunkt, så der bliver mulighed for at undersøge det nærmere.

Referencer

Højholt, C., & Kousholt, D. (2018b). *Konflikter om børns skoleliv*. Dansk Psykologisk Forlag.

Kousholt, D. (2012). Børnefællesskaber og udsatte positioner i SFO: inklusion og fritidspædagogik. In P. Hviid & C. Højholt (Eds.), *Fritidspædagogik og børneliv*. Hans Reitzels Forlag.

Madsen, C. D. (2023). *Anderledes end de andre? - en analyse af skolevanskeligheder og betingelser for at håndtere forskellighed i skolens hverdagsliv: Ph.d.-afhandling*. DPU, Aarhus Universitet.

Schwartz, I. (2019). Problemers sociale udviklingshistorie: elevperspektiver på inklusion. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 56(2), 85–101.

Læreren arbejder med at skabe deltagelsesmuligheder i undervisningen

– *“Jeg kan ikke lide at blive taget, når jeg ikke har hånden oppe”*

Af Charlotte Dyreborg Madsen, lektor og ph.d.

I denne artikel rettes fokus mod, hvordan man som lærer kan skabe flere deltagelsesmuligheder i undervisningen, så eleverne får mulighed for at deltage og bidrage på forskellige måder. Vi skal fra et elevperspektiv se nærmere på, hvordan skolens praksis og klassens sociale dynamikker opleves og får betydning for elevers skoleliv og deltagelsesmuligheder. Igennem et elevperspektiv kan man få blik for, hvordan skolens praksis og klassens sociale dynamikker opleves og får betydning for elevers skoleliv og deltagelsesmuligheder (se fx Højholt, 2001; Højholt & Kousholt, 2020; Kousholt, 2012).

Denne artikel er baseret på et længerevarende forskningssamarbejde, hvor jeg har fulgt forskellige skoleklasser, lærere og elever i deres hverdagsliv i skolen. Jeg har bl.a. undersøgt, hvordan nogle af de elever, der er testede og beskrevet som højtbegavede, på forskellige måder kan opleve vanskeligheder, pres og dilemmaer i skolen (Madsen, 2023). I denne artikel skal vi se nærmere på, hvordan skolevanskeligheder og udskillelisesprocesser opleves og udvikler sig, og hvordan man i skolen kan skabe en fællesskabede praksis med flere deltagelsesmuligheder, hvor eleverne kan bidrage og tage del på forskellige måder. Jeg vil i artiklen præsentere Olga Dysthes tænkning om det flerstemmige og dialogiske klasserum og trække på hendes begreber; autentiske spørgsmål, optag og høj værdsætning, som jeg bruger til at vise, hvordan dialogiske processer i undervisningen kan blive fællesskabende.

Forskellige deltagelsesmåder og udfordringer i skolen

Mange af de elever, som jeg har fulgt i skolen, er tidligere blevet testet og beskrevet som højtbegavede, men jeg har også fulgt elever, der i undervisningen slet ikke fremstår sådan. De kan måske i glimt have vist *tegn på høj begavelse* i nogle bestemte opgaver, men i det daglige bliver de af lærerne ofte forstået på helt andre måder. De beskrives måske som passive, tilbageholdende eller stille - eller som nogle, der er 'svære at inkludere', fordi de enten opleves som forstyrrende eller som nogle, der har svært ved at fastholde opmærksomhed i de faglige opgaver. Jeg har altså rettet fokus på de elever, der på forskellige måder oplever skolevanskeligheder.

Det skal her nævnes, at der også er mange elever, der er testede eller viser *tegn på høj begavelse*, som trives og har et godt skoleliv. Men i denne artikel skal vi zoome ind på nogle af de elever, som oplever skolen som et vanskeligt sted. Mange af disse elever har fortalt om at føle sig anderledes og forkerte og om at føle sig udenfor fællesskaberne. De har beskrevet vanskelige og dilemmafyldte undervisningssituationer, som de oplever er svære at takle, og hvor de føler sig pressede eller frustrerede. Jeg har været nysgerrig på elevernes perspektiver på skolen, og ved at følge klasserne på tværs af timer, frikvarter og tværgående forløb og aktiviteter, er det blevet muligt at få indsigt i nogle af de skolevanskeligheder, som mange af eleverne oplever. Jeg har særligt rettet fokus på undervisningen, fordi det er den, som eleverne trækker frem som både udfordrende og betydningsfuld i forhold til at have et godt skoleliv.

Elevernes muligheder for at deltage i skolens praksis

Jeg trækker i denne artikel på begrebet *deltagelsesmuligheder* og bruge begrebet til at flytte fokus fra individualiserede årsagsforklaringer og problemforståelser. Når de elever, som jeg har fulgt, opleves som vanskelige at inkludere, så beskrives de ofte med begreber som fx: dovne, passive, introverte, enspændere, forstyrrende, opmærksomhedsforstyrrede, hyperaktive, socialt udfordrede, dominerende eller perfektionistiske. Med begrebet *deltagelsesmuligheder* rettes blikket i stedet udad – bl.a. på konteksten og de sociale fællesskabers betydning. Når man stiller spørgsmålet; hvilke *muligheder* har eleven for at deltage? – så må analysen rette sig mod den sociale praksis, som eleven er en del af. Det åbner for yderligere spørgsmål, som man kan bruge til at undersøge og forstå elevernes forskellige (og nogle gange uhensigtsmæssige) deltagelsesmåder:

- Hvilke *muligheder* stilles der til rådighed i fællesskaberne for at kunne deltage og bidrage?
- Hvordan fungerer fællesskaberne og de sociale dynamikker i klassen?
- Hvad samler fællesskaberne sig om?
- Hvordan bliver man en del af det fælles? - Hvad giver adgang?
- Hvad opleves som socialt acceptabelt, og hvordan kan det hjælpe os til at forstå elevens intentioner og handlegrunde?
- Hvilke normalitetsforståelser præger fællesskaberne og skolens sociale praksis?
- Hvilke strukturer virker ind og får betydning i undervisningen og i klassens måde at fungere på?
- Hvilken betydning har organiseringer, rammer, vilkår m.m. for lærernes muligheder for fx at lave en fleksibel, fællesskabende og involverende undervisning?
- Hvordan får dette betydning for elevernes muligheder for at deltage og bidrage?

Med begrebet *deltagelsesmuligheder* får man mulighed for at lave analyser, der retter fokus mod betydningen af klassens fællesskaber og undervisningens organisering. Man kan derved undersøge, hvilke *muligheder* elever har, for at kunne deltage, bidrage, udfolde fagligt engagement og blive anerkendt og socialt accepteret (se fx Dreier, 1999; Højholt, 2001; Højholt & Kousholt, 2018; Madsen, 2023).

Jeg tager afsæt i en forståelse af læring som et socialt fænomen, hvor eleverne lærer sammen og er medskabere af hinandens muligheder. Den sociale praksis skaber betingelser for elevernes deltagelse, men den udvikles også igennem elevs og læreres handlinger og samspil med hinanden (Dreier, 1999, 2013). Læring forstår jeg som sociale processer – og læring er derved mere end en individuel og isoleret tilegnelse af viden. Eleverne lærer og udvikler sig igennem deltagelse i de fællesskaber, som de er en del af, og på den måde udgør de hinandens betingelser for deltagelse og læring. Med dette afsæt bliver det væsentligt at rette fokus på fællesskaberne og de muligheder, der stilles til rådighed i skolens praksis.

Eleverne er forskellige, de har forskellige baggrunde, erfaringer og perspektiver på skolen, de står forskelligt i den sociale praksis og har derved også forskellige muligheder for at tage del i det sociale og i skolens fælles aktiviteter. Derfor vil de også opleve skolen og undervisningen forskelligt. Deltagelsesbegrebet retter opmærksomheden mod at forstå den enkelte elevs måde at fungere og udvikle sig på, ud fra det eleven er en del af, og ud fra den måde eleven tager del heri (Dreier, 1999).

I en bestræbelse på at forstå elevernes forskellige måder at agere og deltage på, må man som lærer eller pædagog blive nysgerrig på, hvordan skolens sociale praksis skaber *forskellige* og nogle gange *ulige muligheder* for, at eleverne kan deltage og bidrage (se fx Madsen, 2023b).

Med dette afsæt rettes fokus på, hvordan lærere og pædagoger igennem deres pædagogiske og didaktiske valg og greb har mulighed for at *skabe* deltagelsesmuligheder - eller det modsatte.

“Tænk nu hvis jeg svarer forkert eller siger noget dumt, og der sidder nogen og fniser”

Vi skal nu møde Isabella, som går i 2. klasse. Lærerne fortæller, at de er bekymrede for Isabellas faglige udvikling, fordi hun er så stille og passiv i timerne. De har derfor aftalt med Isabellas mor, at forældrene hjemme skal snakke med Isabella om, at hun skal “lidt mere på banen” og prøve at sige lidt mere i timerne, så hendes perfektionisme ikke kommer til at bremse hende. Under et interview taler jeg med Isabella om, hvordan hun oplever skolen og undervisningen, og hun fortæller:

“Jeg kan ikke så godt lide at sige noget i timerne, og slet ikke i dansk. Vores lærer kan godt finde på at tage en, selvom man ikke har hånden oppe, og det kan jeg ikke så godt lide. Det er rigtig ubehageligt... Tænk nu hvis jeg svarer forkert eller siger noget dumt, og der sidder nogen og fniser. Det er det værste. ...”

Eksemplet her illustrerer nogle af de dilemmaer, som mange af de elever, jeg har fulgt, arbejder på at håndtere i undervisningen. Dilemmaerne opstår særligt forbindelse med at skulle “række hånden op”, at “blive taget” og at “sige noget i timerne”. Isabella fortæller i interviewet, at hun sjældent rækker hånden op i timerne, og hun beskriver, hvordan hun frygter at blive taget og komme til at sige noget dumt, så nogle af de andre begynder at fnise eller gøre nar. Hun peger altså på klassens sociale dynamikker og fællesskabets måde at fungere på, og hun fortæller, at hun er utryk i forhold til, hvordan de andre vil reagere, hvis hun siger noget.

Eksemplet her viser, at elevernes deltagelsesmåder må forstås i sammenhæng med de sociale dynamikker og de normalitetsforståelser, der præger en klasse - men også i sammenhæng med lærernes måder at organisere og håndtere den dialogiske undervisning på. Isabella oplever den dialogiske undervisning som utryk. Hun er bange for at svare forkert på lærerens spørgsmål, og hun orienterer sig mod og justerer sig i forhold til, hvad hun tror, de andre elever tænker om hende.

Læreren forstår derimod problemet med Isabellas passivitet som noget individuelt, og hun forsøger derfor at ‘skubbe’ Isabella. Lærerens løsningsforståelser rettes også mod Isabella – og ser ud til at handle om, at Isabella må lære at komme lidt mere på banen, lære at hun ikke behøver at gøre alting rigtigt altid, og at hun må arbejde med sin perfektionisme, så den ikke bliver en barriere. Vi ser altså et eksempel på, hvordan en elevs (problematiske eller uhensigtsmæssige) deltagelsesmåde forstås og forklares som et individuelt problem, og hvordan løsningsforståelsen ligeledes individualiseres. Men ved at undersøge situationen fra et elevperspektiv får vi mulighed for at forstå problemet (passiviteten) som noget, der er socialt og strukturelt skabt. Det skaber nye forståelsesmuligheder – og dermed nye handlemuligheder for læreren, fordi indsatsen i stedet kan rettes mod at udvikle klassefællesskabet og normalitetsforståelserne.

Der ligger desuden et potentiale i at udvikle måden, den dialogiske undervisning udfoldes på, så eleverne kan opleve større tryghed og dermed får flere muligheder for at deltage og bidrage. Det vil jeg vende tilbage til om lidt.

“Det er jo ikke sikkert, at de andre har lyst til, at det er mig, der skal forklare tingene”

Sissel går i 3. klasse, og hun fortæller i et interview om, hvordan gruppearbejde for hende ofte er svært. Hun fortæller bl.a., at hun ofte kommer i en gruppe, hvor hun er nødt til at være den, der må forklare opgaven for de andre, og det oplever hun som svært og ubehageligt.

Sissel fortæller:

“Jeg synes ikke, at det er så rart, når man skal arbejde sammen i grupper, fordi det altid er mig, der skal forklare opgaverne. Det er ret svært, når det er elever, der skal det, for det er jo ikke sikkert, at de andre har lyst til, at det er mig, der skal forklare tingene. Og slet ikke når drengene bare sidder og pjatter. De gider jo ikke at høre på mig, og så ved jeg ikke, hvad jeg skal gøre, for vi skal jo have lavet opgaven, men jeg kan bare ikke få de andre med”.

Sissel peger her på en tematik, som går igen i mine elevinterviews – nemlig de dilemmaer, der kan opstå i gruppearbejdet, som mange elever oplever er vanskelige at håndtere (Madsen, 2023). Sissel bruger meget energi på hele tiden at forsøge at balancere imellem at få samarbejdet i gruppen til at fungere, samtidig med at hun prøver at undgå at være en, der styrer og bestemmer. Det ser ud til, at hun hele tiden arbejder på at finde en balance imellem at koble sig på det sociale og samtidig holde fast i det faglige. Hun forsøger at undgå at få en disciplinerende rolle i gruppen, samtidig med at hun oplever at være nødt til skulle forklare opgaven. Udfordringen ser ud til at handle om, at Sissel ikke oplever at have en social position og legitimitet til at være en, de andre vil lytte til – og derfor heller ikke at være den, der skal forklare de andre om opgaven.

Sissel ser altså ud til at blive klemt på grund af ansvaret og den vanskelige position, som lærerne stiller hende i. Det er ikke en position, hun har lyst til at have, og hun arbejder på at holde en god relation til de andre, samtidig med at hun føler, at hun er nødt til at være den, der må skubbe på, for at de kan få lavet opgaverne. Hun får dermed en vanskelig opgave, som skaber vanskelige deltagelsesbetingelser for hende.

Nogle gange kan man komme til at tænke, at eleverne bedre kan samarbejde, hvis de arbejder sammen med andre på det samme faglige niveau. Men ved at følge eleverne og undersøge nogle af de samarbejdsprocesser, som de er en del af, viser det sig ofte ikke er niveauforskellen, som skaber vanskelige deltagelsesbetingelser i gruppearbejdet. Det handler ofte om fællesskabets måde at fungere på, og hvilke muligheder eleverne skaber for hinanden. De vanskelige deltagelsesbetingelser handler altså både om Sissels position i det sociale, men de handler også om den måde, opgaven er formuleret og organiseret på. Selve opgaven kommer i dette tilfælde til at stille eleverne ulige og dermed skabe dilemmaer og vanskelige deltagelsesbetingelser. Når ikke alle i gruppen forstår opgaven, så er det heller ikke muligt at byde fagligt ind, og dermed bliver Sissel nødt til at forklare opgaven for de andre, hvilket hun ikke oplever at have social legitimitet til. Så måden opgaver er formuleret og organiseret på har altså betydning for elevernes muligheder for at deltage og bidrage til den fælles opgaveløsning (Madsen, 2023).

Undervisningsudvikling og fællesskabende aktiviteterets potentiale

Vi skal nu se nærmere på, hvordan Gitte, som er dansklærer i 1. klasse, arbejder med at udvikle dialogiske læreprocesser i undervisningen. Hun arbejder bl.a. med, hvordan hun kan stille spørgsmål på en måde, som ikke lægger op til, at eleverne skal komme med 'rigtige svar'. I stedet prøver hun at stille åbne og undersøgende spørgsmål, for derigennem at skabe større engagement og flere deltagelsesmuligheder i de dialogiske processer.

Gitte er dansklærer i 1.A, og hun har for et par måneder siden indført "ugens ord". Ugens ord er et begreb, som hver mandag udvælges som fælles samtaleemne i klassen. Når der sker noget, der relaterer sig til ordet, eller hvis der er faglige emner, som kan knyttes til, så tales der om det på klassen. Ofte bliver det til nogle fælles dialoger, imens eleverne spiser frugt eller madpakker i pauserne. Tidligere har ugens ord været "venskaber" og "hemmeligheder", og i denne uge er ugens ord "fantasi". Ordet blev denne gang valgt af Gitte, fordi hun hørte eleven Cecilie, der normalt ikke siger ret meget i timerne, bruge ordet i en fortælling om weekenden. Hun forklarede hendes sidekammerat, at hendes mor havde sagt til hende, at hun havde en livlig fantasi. Gitte greb ordet og sagde, at det ville være godt som ugens ord, og det blev skrevet på ventelisten til om mandagen. Cecilie blev glad og stolt, og hun sagde flere gange i løbet af de efterfølgende dage, at hun glædede sig til, at hendes ord skulle på.

Mandag morgen sætter Gitte 'ugens ord' op som ordkort på tavlen, og klassen bliver bedst om at tænke i 3 minutter over, hvad "fantasi" betyder – og derefter snakke sammen med sidemakkeren om eksempler, der kan forklare ordet.

Herefter laver Gitte en fælles brainstorm på klassen, hvor hun spørger eleverne om, hvad de kommer til at tænke på, når de hører ordet. Eleverne kan række hånden op, hvis de vil sige noget – men Gitte kan også spørge makkerparrene, fordi alle i summetiden har fået vendt ideer, og på den måde har alle elever noget at sige, og de står derfor ikke alene med deres forslag. Eleverne kommer med forskellige eksempler, der forklarer, hvordan man kan forstå fantasi. Gitte skriver stikord fra deres forslag på tavlen. Nogle gange tegner hun små tegninger til, som kan illustrere pointen, så eleverne bedre kan huske dem.

I denne aktivitet inviteres eleverne til at bidrage med deres forskellige erfaringer, deres viden og deres kreative ideer, når de skal forklare "fantasi" med forskellige eksempler. Nogle elever taler om meget konkrete erfaringer eller eksempler, andre taler om nogle mere abstrakte tanker. Niklas siger fx, at han kom til at tænke på, om fantasi altid er noget godt. Gitte beder ham om at uddybe, og han forklarer, at det måske også kan være et problem, hvis man har for meget fantasi. Silje tilføjer, om det så mere er en, der lyver.

Denne dialog udvikler sig til en snak om, hvor grænsen går imellem fantasi og løgn. Det er ikke alle elever, der forstår det hele, men Gitte udfordrer Niklas og Silje på deres ræsonnement, og langsomt er der flere af de andre elever, der rækker hånden op og bidrager med forskellige eksempler. Efter lidt tid drejer Gitte samtalen over på noget, en anden elev tidligere har nævnt, og derved kommer dialogen til at veksle imellem konkrete oplevelser og eksempler og nogle mere filosofiske tanker og overvejelser - og på den måde søger Gitte hele tiden for, at der skabes forskellige muligheder for at bidrage til samtalen.

Eleverne bidrager i dette eksempel med noget forskelligt, og de bygger videre på hinandens viden og eksempler, og på den måde bliver dialogen kollaborativ og fællesskabende. Gitte

stiller hele tiden åbne, udforskende og inviterende spørgsmål – med den hensigt, at spørgsmålene skal skabe nye og flere deltagelsesmuligheder, fordi eleverne kan byde ind på forskellige faglige niveauer, og samtidig kan de trække på deres egne erfaringer og oplevelser. Nogle elever har meget kreative ideer til at forklare fantasi, og dialogen slutter af med, at eleverne får en opgave, hvor de i små grupper skal digte en fantasihistorie. De skal tegne den som en tegneserie på computeren og indtale historien til. Alle i gruppen skal både tegne og indtale noget, og alle skal have nogle af deres ideer med.

Gitte forklarede efter timen, at hendes mål med ugens ord er, at alle elever skal få en oplevelse af at kunne bidrage med noget meningsfuldt, og at hun bruger ugens ord til både at give elever, der ikke siger så meget i timerne, en stemme – men også til at få nogle mere udforskende dialoger i gang i klassen. Ordet bliver nogle gange foreslået af en elev, og andre gange udvælger Gitte et ord - nogle gange er det med tanke på en elev, som hun gerne vil bringe mere ind i samtalen. På den måde forsøger Gitte at skabe flere og forskellige deltagelsesmuligheder i den fælles dialog.

Olga Dysthe (2001, 2004) opstiller tre redskaber til at udvikle den dialogiske undervisning og på den måde skabe flere deltagelsesmuligheder: Læreren må benytte sig af *autentiske spørgsmål*, hvor spørgsmål til eleverne stilles som *åbne spørgsmål med flere svarmuligheder*, og hvor læreren ikke har svaret på forhånd.

Det andet redskab kalder Dysthe for *optag*, og det handler om at anerkende eleverne ved at tage fat i deres ytringer, tillægge dem værdi og bygge videre på dem. Pointen er, at den enkelte elev får en oplevelse af at have bidraget med noget relevant og meningsfuldt, når læreren løfter en ytring frem og tillægger det værdi. I eksemplet fra 1. klasse oplevede eleven Cecilie fx at hendes ytring blev til næste uges ord, og i den første fælles dialog om ordet, bidrog alle eleverne til at etablere en fælles forståelse af ordet.

Høj værdsættning er det tredje redskab, som Dyste opstiller til at skabe en flerstemmig dialogisk undervisning. Det handler om, at læreren og de andre elever skal bruge elevernes svar og ordvalg i den videre samtale, så eleven føler sig hørt og forstået men også oplever, at det, vedkommende sagde, har høj værdi og er et vigtigt bidrag, som læreren bygger videre på (Dysthe, 2001, 2004). I casen fra 1. klasse blev de eksempler, som eleverne talte frem, når de skulle forklare begrebet fantasi, grebet og skrevet eller tegnet på tavlen. På den måde oplevede eleverne, at der ikke var forkerte svar, og at de ytringer, som de bragte ind i samtalen var relevante. De kunne forstås og bruges til at bygge videre på af de andre elever.

Pointen med Dysthes tanker om et flerstemmigt og dialogisk klasserum er, at det er *forskelligheden* og *forskellene* mellem stemmerne, som udgør læringspotentialen. Eleverne kan bidrage med noget forskelligt, og opgaven eller aktiviteten må derfor organiseres, så eleverne kan deltage på forskellige måder – og bidrage med noget forskelligt. Derfor er det ifølge Dyste også vigtigt, at der i klassen arbejdes med, at eleverne lærer at lytte til hinanden, og at de også får blik for, at de kan forvente at lære noget af det, de andre elever siger.

Eksemplerne, som jeg har præsenteret i denne artikel, illustrerer, at det ikke 'bare' er løsningen at give faglige udfordringer for de elever, som viser *tegn på høj begavelse*. Når man som lærer eller pædagog bestræber sig på at skabe flere deltagelsesmuligheder i aktiviteterne for derigennem at give nogle af eleverne faglige udfordringer, så må det gøres med blik for de sociale dynamikker i klassen og måden, klassekulturen skaber betingelser for elevernes deltagelse. Hvis fx de sociale dynamikker viser sig at skabe barrierer for elevernes deltagelse og mulighed for at udfolde fagligt engagement, så er det i lige så høj grad det sociale og fællesskaberne, der må arbejdes med.

Referencer

- Dreier, O. (1999): Læring som ændring af personlig deltagelse i de sociale kontekster. In: K. Nielsen & S. Kvale (1999). *Mesterlære: læring som social praksis* s. 76-99.
- Dreier, O. (2013): Personen og hendes daglige livsførelse. *Nordiske Udkast*, 41(2), 4.
- Dysthe, O. (2001): Om sammenhængen mellem dialog, samspil og læring. *Dialog, samspil og læring*. Forlaget Klim.
- Dysthe, O. (2004): Det flerstemmige klasserum: skrivning og samtale for at lære. Gyldendals Bogklubber.
- Højholt, C. (2001): Samarbejde om børns udvikling. Gyldendal
- Højholt, C., & Kousholt, D. (2018): Konflikter om børns skoleliv. Dansk Psykologisk Forlag.
- Højholt, C., & Kousholt, D. (2020): Modsætninger i skolens hverdagsliv – perspektiver fra børn, lærere og forældre. I: O. Løw, & E. Jensen (red.): *Hvorfor går børn i skole*. Akademisk Forlag.
- Madsen, C. D. (2023): Anderledes end de andre? - en analyse af skolevanskeligheder og betingelser for at håndtere forskellighed i skolens hverdagsliv: Ph.d.-afhandling. DPU, Aarhus Universitet.
- Madsen, C. D. (2023b). Fællesskabende didaktik som afsæt for praksisudvikling. I H. R. Hansen, T. N. Rasmussen, & A. Søndberg (red.), *Fællesskabende didaktikker* (s. 67-83). KvaN.

Forskellighed og fællesskabende praksisser

– om at skabe nye og flere deltagelsesmuligheder igennem undervisningsudvikling

Af Charlotte Dyreborg Madsen, lektor og ph.d.

Denne artikel diskuterer, hvordan man pædagogisk og didaktisk kan skabe *fællesskabende aktiviteter og læreprocesser* – og hvordan man med små didaktiske ændringer og greb kan justere en faglig opgave fra at være individuel til at være fællesskabende. Vi skal se nærmere på, hvordan man kan udvikle *fællesskabende undervisningsaktiviteter*, der skaber tilhør, binder eleverne sammen og skaber noget at være fælles om – som samtidig er baseret på, at alle eleverne er forskellige, så forskellene bliver produktive og opleves som ressourcer.

Eleverne i skolen er forskellige, og nogle gange sker der det, at 'nogle forskelle' kan blive oplevet som problematiske. Det kan fx være, når elever, der enten har faglige vanskeligheder eller et stort fagligt overskud, bliver problematiserede, fordi de arbejder i et andet tempo end deres klassekammerater. Dette kan udfordre læreren, fordi det kan være vanskeligt at nå omkring alle elever og hjælpe dem individuelt, så jo flere der arbejder i forskelligt tempo, og jo flere der har brug for individuelle forklaringer eller hjælp, jo sværere bliver det for læreren at nå rundt. Dette ses fx i de situationer, hvor eleverne skal arbejde med de samme opgaver, og nogle elever ikke kan følge med. Måske har disse elever faglige vanskeligheder eller svært ved at fastholde opmærksomheden eller komme i gang - hvilket også kan forekomme hos elever med høj begavelse. Andre elever kan måske hurtigt løse opgaverne, eller mestrer det faglige område i forvejen, og de bliver derfor færdige, før de andre rigtigt er kommet i gang. Disse elever får dermed også hurtigt brug for hjælp til at komme videre til det næste. Når eleverne på den måde skal arbejde med det samme stof eller de samme opgaver, men hurtigt kommer 'ud af takt', fordi de arbejder i forskelligt tempo og har forskellige muligheder for at løse opgaverne, så betyder det ofte, at læreren får svært ved at nå omkring alle de elever, som har brug for individuel hjælp, vejledning eller forklaringer på, hvordan de kommer videre. I sådanne undervisningsaktiviteter kan 'nogle forskelle' (her forskellige faglige niveauer og muligheder for at løse opgaverne) blive oplevet som problematiske. Det betyder ikke, at forskellene i sig selv er et problem, men de kan blive det i bestemte former for aktiviteter eller undervisningsorganiseringer (Madsen, 2023).

Vi skal i artiklen se nærmere på, hvordan man kan gentænke princippet om undervisningsdifferentiering og måden, man organiserer undervisningen på – så der skabes *fællesskabende* aktiviteter og opgaver, der tager afsæt i, at eleverne er *forskellige*. Vi skal altså undersøge, hvordan lærere kan tilrettelægge aktiviteter, hvor forskellene bliver produktive og opleves som ressourcer i de fælles læreprocesser. Omdrejningspunktet i denne artikel vil derfor være, hvordan man i skolen kan udvikle *fællesskabende praksis*, hvor eleverne får oplevelser af at kunne deltage og bidrage meningsfuldt på forskellige måder - og samtidig oplever tilhør og bliver en del af de fælles aktiviteter.

Artiklen bygger på forskellige forsknings- og udviklingsprojekter, hvor jeg igennem længere perioder har fulgt forskellige skoleklasser, lærere og elever i deres hverdagsliv i skolen. Projekterne har været organiseret som et forskningssamarbejde, hvor vi bl.a. har undersøgt, hvordan skolevanskeligheder opleves og udvikler sig, og hvordan man i skolen kan

samarbejde om at skabe *fællesskabede praksisser* med flere deltagelsesmuligheder, som eleverne kan bidrage til og tage del i på forskellige måder (fx Madsen, 2023; Madsen 2023b).

Forskelle og ulige deltagelsesbetingelser

Med afsæt i en forståelse af, at alle mennesker er forskellige, rettes fokus mod at undersøge, hvordan lærerne kan tilrettelægge og organisere skolens hverdag, undervisningen og de faglige og sociale krav med afsæt i, at eleverne er forskellige og derfor også har forskellige deltagelsesmuligheder og noget forskelligt at bidrage med. Eleverne deltager i undervisningen på forskellige måder, de har forskellige sociale baggrunde, erfaringer og interesser, forskellige kognitive forudsætninger, og måske har de også forskellige diagnoser eller funktionsnedsættelser, som de arbejder på at håndtere. Disse forskelle bliver ofte forstået som kategorier, der både er faste og entydige, og disse kategorier bruges ofte til at forstå eleverne igennem. Intelligens og begavelse kan ligeledes forstås som faste kategorier.

Problemet ved, at forskelle bliver til faste og entydige kategorier, er, at forskellene derved kan blive forstået som nogle, eleverne 'bærer med sig' og bringer ind i skolen. Derved kan man miste blikket for, at måden vi organiserer læreprocesser på, og måden vi forstår og håndterer forskellene på, også har betydning – ligesom man kan miste blikket for, at forskellene kan *skabes* i det sociale – også i skolens praksis. Det kan fx være i situationer, hvor en planlagt aktivitet eller faglig opgave u-intenderet kommer til at stille eleverne ulige. Dermed kan man sige, at aktiviteten og skolens praksis også *producerer* forskelle (Madsen, 2023).

Mange af de elever, som oplever at være anderledes eller forkerte i skolen, bruger meget energi på at forsøge at tilpasse sig og passe ind i skolens fællesskaber. Det betyder nogle gange, at deres måder at deltage i undervisningen justeres efter, hvad de fornemmer, er passende og socialt acceptabelt. Mange af de elever, som viser *tegn på høj begavelse* lægger fx en dæmper på deres faglige engagement og holder lav profil for ikke at skille sig ud i de andre elevers øjne – og på den måde forsøger de at udjævne forskelle, for at passe bedre ind. Det betyder, at de for lærerne kan fremstå som eksempelvis passive, stille, forstyrrende, tilbageholdende eller dovne.

Lærerne kan så blive bekymrede eller frustrerede, når de oplever, at elever ikke deltager aktivt i undervisningen, og ofte rettes opmærksomheden mod den enkelte elev ift. at prøve at forstå, hvorfor eleven fx er passiv, stille eller forstyrrende. Oplevelsen af at være socialt marginaliseret kan altså spille ind på den måde, eleven deltager i undervisningen på (Madsen, 2023). Spørgsmålet er, hvordan man kan udvikle fællesskaber, der kan forandre en snæver normalitetsforståelse. Det skal vi se nærmere på i denne artikel.

- Hvordan kan man udvikle aktiviteter og læreprocesser, hvor også de elever, der er testede eller beskrevet som højtbegavede – og som ofte føler sig anderledes og forkerte i skolen – oplever at være en del af de faglige og sociale fællesskaber?
- Hvordan kan lærerne på samme tid arbejde med at udvikle *fællesskabende praksis* (der skaber tilhør), og samtidig tage afsæt i, at eleverne er *forskellige* og har brug for noget forskelligt?
- Hvordan kan man som lærer eller pædagog få øje for situationer, hvor en planlagt aktivitet eller faglig opgave u-intenderet kommer til at stille eleverne ulige?

Ulige deltagelsesbetingelser kan for lærerne være vanskelige at få øje på, fordi de kategorier, som vi ofte forstår og beskriver eleverne igennem, kan komme til at skygge for, hvordan forskellene også produceres og problematiseres i det sociale og i skolens praksis. Det kan bl.a.

ske igennem de krav, forventninger og faglige opgaver, der stilles i undervisningen, hvor eleverne nogle gange kan blive stillet fagligt ulige i opgaveløsningen, hvilket kan skabe vanskelige deltagelsesbetingelser. Men ulige deltagelsesbetingelser kan også skabes igennem den måde, aktiviteter eller opgaver organiseres på, eller igennem måden klassens fællesskaber og sociale dynamikker fungerer på. Men ulige deltagelsesbetingelser er ikke fastlåste - de kan bevæge sig, ligesom man pædagogisk og didaktisk kan arbejde på at udvikle den pædagogiske praksis, og derved skabe flere deltagelsesmuligheder (Madsen, 2023).

I de situationer, hvor eleverne fx skal samarbejde om at løse en færdighedsbaseret opgave, og hvor de har forskellige sociale og faglige muligheder for at deltage og bidrage, kan man tale om, at opgaven stiller eleverne ulige. Uligheden i disse situationer ser bl.a. ud til at opstå, når læringsforståelsen er snæver - når læring forstås som noget bestemt, der skal laves og læres. Dette ses fx ofte i færdighedsbaserede træningsopgaver, hvor der skal bruges bestemte metoder eller begreber, og hvor der ofte er rigtige eller forkerte svar. Har den ene elev så svært ved det faglige, så indsnævres dennes deltagelsesmuligheder, fordi opgaven handler om at finde "rigtige svar", hvilket kan være vanskeligt at bidrage til, hvis man har faglige vanskeligheder (Madsen, 2023b).

Hvis eleverne i stedet skulle samarbejde om nogle mere åbne opgaver, hvor deres forskellige faglige niveauer, forskellige måder at arbejde på og forskellige viden, styrker og interesser kunne inddrages - og måske ovenikøbet gøres vigtige og nødvendige for opgaveløsningen, så kommer samarbejdet ikke til at handle om, hvorvidt nogen er "bedre", "dygtigere" eller "hurtigere" end andre, eller at nogen må agere hjælpelærere og forklare opgaven for en anden. Så vil det i stedet være muligt at trække på og udnytte hinandens forskelligheder, og derved skabes der mulighed for, at begge elever kan bidrage til opgaveløsningen (Madsen, 2023).

Når eleverne bliver stillet fagligt ulige i en opgave, og når kun den ene elev oplever at kunne bidrage til opgaveløsningen, så handler problemet ikke om, at eleverne har forskellige faglige niveauer. Problemerne opstår pga. den opgave, eleverne skal samarbejde om - og pga. måden opgaven er formuleret og konstrueret på (Madsen, 2023b). Samarbejdes der fx om at træne bestemte færdigheder eller løse bestemte færdighedsopgaver - eller samarbejdes der om at udforske, skabe eller undersøge emner eller fænomener på måder, hvor det bliver muligt at inddrage forskellighederne i gruppen?

Det kan fx være, at man gør sig overvejelser over, hvordan grupper sammensættes, så eleverne forskelligheder kan supplere hinanden, og det kan være, at man i konstruktionen af en opgave skeler til, om nogle af de elever, der er marginaliserede eller i en udsat position socialt, har noget særligt at byde ind med, som så indtænkes og gøres relevant i den konkrete opgave. Det behøver ikke at være store og omfattende projekter, men det kan være små greb eller justeringer i en opgave, der kan gøre en stor forskel for en enkelt elev, som måske får en mulighed for at bidrage med noget væsentligt, fordi læreren havde den opmærksomhed, da opgaven blev tilrettelagt.

Et eksempel på dette skal vi høre om i følgende uddrag fra en observation i 1. klasse, hvor eleverne har dansk og skal øve rimord.

Katrine går i 1. klasse på en lille skole, og hun er for nyligt blevet testet og beskrevet som højtbegavet. Katrine har det svært i skolen, og hun fortæller, at hun føler sig alene og ikke har nogen venner. Katrines mor har beskrevet, hvordan Katrine i de sidste par

måneder er begyndt at have ondt i maven eller hovedet, når hun skal ud ad døren om morgenen. Lærerne oplever, at Katrine har svært ved at fastholde opmærksomheden i timerne, og de er begyndt at tænke, at hun muligvis kunne have ADHD. Dansk læreren fortæller, at Katrine har svært ved at få lært bogstaverne. Det er som om, hun skal starte forfra hver dag, og hun har endnu ikke knækket læsekoden, så derfor er dansktimerne svære for Katrine.

I en dansk opgave, som eleverne skal løse sammen med deres sidemakker, skal de samarbejde om at samle en række brikker, hvor ord og billede rimer. Katrine har svært ved opgaven, fordi hun ikke kan læse så mange af ordene. Det kan Rose, som hun er sammen med, men det betyder, at Katrine mest kommer til at sidde og kigge på, at Rose samler brikkerne.

Læreren opdager, at Katrine har svært ved at byde ind og går hen pigerne for at justere opgaven. Læreren siger, at de lige om lidt, når de har fået samlet alle stikkene, selv skal til at lave brikker med nye ord, der rimer. Det betyder, at pigerne selv skal finde på rimord, og derefter skrive det ene ord på en brik og på en anden brik lave en tegning af det ord, de vælger som rimord. I denne opgave får Katrine mulighed for at deltage på lige fod, fordi hun er god til at finde på ord, der rimer. Pigerne finder på en masse rimpar, og læreren siger så, at de nu skal lege, at den ene er sekretær. Når der skal skrives ordkort, så skal Katrine være sekretæren, og når der skal tegnes tegninger, så skal de bytte roller. Pigerne skal nu samarbejde på den måde, at Katrine er den, der fører blyanten, og Rose siger de bogstaver, som Katrine skal skrive. Katrine må ikke selv skrive noget, uden at Rose først har sagt bogstavet. På den måde bliver skriveopgaven fordelt imellem pigerne, og Katrine får mulighed for også at være med til at lave ordkortene, selvom hun er lidt usikker på bogstaverne og ikke selv kan stave til så mange ord endnu. Hvis hun ikke kan huske, hvordan et bogstav ser ud, så skal Rose guide blyanten rundt på papiret, så det bliver til det rigtige bogstav. I stedet for at sidde og kigge på, at Rose skriver ordene hver gang, så får Katrine nu mulighed for at øve bogstaver, uden at opgaven bliver for svær. Når de derefter skal tegne det andet ord i rimparret, så skal de bytte roller, og Katrine skal så dirigere Roses hånd til at lave tegningen, hvilket begge piger synes er rigtig sjovt.

Hvis man som lærer vil arbejde med at skabe deltagelsesmuligheder for alle i et gruppearbejde, så må man overveje, hvordan man kan konstruere opgaver, hvor elevernes forskelligheder kan inddrages på meningsfulde måder. Derved har lærerne mulighed for at overskride de *ulige deltagelsesbetingelser* – ved at gøre sig pædagogiske og didaktiske overvejelser over, hvordan der kan udvikles fællesskabende opgaver og læreprocesser, som eleverne kan deltage forskelligt i, og hvor forskellene bliver set som værdifulde for gruppen.

Fællesskabende didaktikker, flerstemmige dialoger og forskellighed

Helle Rabøl Hansen foreslår begrebet *fællesskabende didaktikker*, som handler om at samtænke undervisning, faglighed og udviklingen af klassens sociale liv ved proaktivt at organisere og tilrettelægge læreprocesser og aktiviteter, der inddrager og samler eleverne, så det faglige indhold bliver *et fælles tredje*, som eleverne samles om (Hansen, 2011, 2014). Brugen af begrebet *fællesskabende* giver mulighed for at forstå fællesskaber, som noget der er i bevægelse, hvor *det fælles* forstås som noget, der kan både udvikles, forandres og vedligeholdes. Der findes ingen metoder eller didaktikker, som kan sikre dette, men det handler nærmere om, at lærerne, i deres planlægning af undervisningen, tænker i at organisere læreprocesser, der inddrager og samler eleverne, så der både skabes tilhør og

værdighed. Rabøl Hansen understreger, at *det fælles* ikke handler om en ensretning eller ensliggørelse, hvor alle elever gribes på samme måde – det handler om, at de gribes (Hansen, 2014).

Gentænkning af undervisningsdifferentieringsbegrebet?

Et fokus på, hvordan der i undervisningen kan skabes deltagelsesmuligheder, indebærer, at man også må se nærmere på begrebet *undervisningsdifferentiering*. Differentiering betyder 'at gøre forskel', hvilket man kan gøre på forskellige måder. Siden 1993-loven, hvor undervisningsdifferentiering blev indført som et bærende pædagogisk princip, har der i skolen været usikkerhed og diskussioner om, hvordan begrebet kan forstås og overføres til den pædagogiske praksis (EVA, 2011, 2017).

Undervisningsdifferentiering kommer i praksis ofte til at handle om at målrette undervisningen og understøtte den enkelte elev 'så godt som muligt' - altså at tænke undervisningsdifferentiering på individniveau, hvor differentieringen ofte får karakter af at tilpasse og målrette undervisningen til hver enkelt elevs faglige niveau og individuelle behov (Madsen & Kousholt, 2024). Differentieringsbegrebet er flertydigt, og det dækker både over en påvisning af forskelle og en forskelliggørelse (Højholt, 1993). Charlotte Højholt beskriver et *differentieringsparadoks*, som handler om, at man, for at give forskellige elever lige udviklingsmuligheder, må behandle og undervise dem forskelligt (Højholt, 1993).

Samtidig er det skolens opgave at sikre alle elevers lige ret til og mulighed for deltagelse. Spørgsmålet er, om man kan forstå og arbejde med undervisningsdifferentiering på andre måder end den individualiserede forståelse, hvor man forsøger at målrette undervisningen til de enkelte elevers forskellige behov og faglige niveauer (Madsen & Kousholt, 2024). Dette skal vi se nærmere på i den følgende case om et matematikforløb i slutningen af 2. klasse.

Matematikspil i 2. klasse

Vi skal nu se et eksempel på et matematikforløb til 2. klasse, hvor matematiklæreren igennem nogle måneder har arbejdet med at udvikle opgaver, som både har potentiale for at være fællesskabende, og samtidig giver mulighed for, at eleverne kan bidrage med noget forskelligt til den fælles opgaveløsning. Det betyder, at opgaven er tænkt så bredt, at eleverne, der har forskellige faglige niveauer, udfordringer og styrker, alle kan deltage i den samme opgave, og samtidig har mulighed for at blive udfordret og arbejde med opgaven på forskellige måder – altså en anden forståelse af undervisningsdifferentiering, der ofte kommer til at handle om at målrette opgaverne til hver enkelt elevs faglige niveau og særlige behov.

Vi er i slutningen af 2. klasse, og eleverne skal i tremandsgrupper samarbejde om at lave et matematikspil. Der er afsat to dobbelttimer til at udvikle spillet samt en dobbelttime, hvor eleverne skal afprøve de andre gruppers spil. Opgaven er formuleret således, og den er både beskrevet med tekst og er indtalt som lydfil, så eleverne altid kan gehøre opgavebeskrivelsen på deres computere. Opgaven lyder således:

1. Lav først en spilleplade på et stort stykke papir

I skal tegne en lang slange på papiret. Den må gerne sno sig

Del så slangen ind i 5 næsten lige lange dele – og del så de 5 dele ind i 10 lige store stykker

Nu har I en spilleplade med 50 felter

Skriv nu tallene fra 1 til 50 i rækkefølge i slangens felter

Jeres spilleplade skal være flot, så I må gerne farve den

2. Opvarmning - Sæt jeres time-timer på 10 minutter

I skal nu øve tallene ved at tælle/sige dem højt fra 1-50, imens I peger på felterne.

I kan udfordre jer selv ved at prøve at tælle baglæns nogle steder på slangen.

I kan skiftes til at pege på et tal på slangen, og så starte med at tælle derfra.

I skal skiftes til at pege og tælle. Hjælp hinanden, hvis I går i stå – og hjælp også hinanden med at udfordre jer selv.

3. Vælg 5-8 felter på slangen, der skal have en regne- eller tælleopgave

I skal hjælpe hinanden med at skrive nogle små regneopgaver på et papir.

Det skal være enten tælleopgaver eller plusstykker af tallene fra 1-20.

I kan udfordre jer selv ved at prøve at lave plusstykker med alle tal fra 1-50.

I skal snakke sammen om regneopgaverne, og blive enige om, hvilke I vælger at bruge. Opgaverne må gerne have forskellige sværhedsgrader, så nogle af opgaverne må gerne være sværere end andre. Men mindst en i gruppen skal kunne løse og forklare opgaven for de andre.

Udvælg de opgaver, som I gerne vil have med i jeres spil – alle skal høres og have ideer med.

Skriv jeres opgaver rent på et papir.

4. Udtænk nu nogle matematikopgaver, hvor der skal bruges redskaber fra kassen

I skal nu udvælge 6 nye felter på slangen, som skal være nogle nye matematikopgaver.

I skal samarbejde om at udtænke opgaverne. De skal alle være forskellige

I skal bruge forskellige redskaber fra kassen til opgaverne.

(målebånd, sandsække, klodser, centicubes, forskellige terninger, papir, post-its, små og større stykker papir/pap, papir med talrækker, talkort osv.)

I skal først brainstorme over, hvad opgaverne skal gå ud på, og hvilke redskaber I vil bruge.

I kan skrive/børnestave/tegne jeres ideer på et papir.

Tag så fat i en ide ad gangen. I skal blive enige om, hvad matematikopgaven skal gå ud på.

Det skal være matematikopgaver, der både er lette og sværere, og mindst en i gruppen skal kunne løse og forklare opgaven.

Udvælg de opgaver I gerne vil have med – alle i gruppen skal høres og have ideer med.

1. Hjælp hinanden med at skrive opgaven ned.
2. Lav tegninger til, så andre også kan forstå, hvad de skal gøre.
3. Indtal forklaringen/spillereglerne på jeres iPad.

Dette forløb, hvor eleverne samarbejdede om at lave matematikspil, har potentiale for at blive fællesskabende, og samtidig kan eleverne blive udfordret på forskellige måder. Opgaven giver dog ikke kun eleverne faglige udfordringer. Den giver mulighed for, at eleverne kan udvikle, udforske, eksperimentere, idegenere og samskabe, og derudover skal de holde styr på, hvor langt de er i processen, hvad de mangler, og hvem der arbejder med hvad, og samtidig skal de kunne overskue den beskrevne fremgangsmåde. De skal samarbejde, lytte og skiftes, og de

skal give hinanden plads og inddrage hinandens ideer og forslag. De skal idegenere, sortere og udvælge ideer og opgaver på en måde, så alle i gruppen bliver hørt og får mulighed for at bidrage. De skal overskue og strukturere et helt spil, som skal kunne spilles af andre. De skal lave spilleregler og skrive/tegne dem, så andre kan forstå dem osv.

Man kan sige, at denne opgave rummer mange delelementer og læreprocesser, som rækker ud over det matematikfaglige, og samtidig er opgaven så bred og rummer så mange aspekter, at det ikke er muligt for én elev at løse den alene på den tid, der er givet. Alle i gruppen må bidrage, for at det bliver muligt at nå at gøre spillet færdig inden for tidsrammen. På den måde er der ingen, der bliver overflødige – alle må tage del i arbejdet, og opgaven giver mange muligheder for at eleverne kan bidrage med noget relevant og værdifuldt. Opgaven kan dermed ses som et eksempel på en faglig opgave, der trækker på en bredere læringsforståelse end eksempelvis færdigheds- og træningsopgaver, hvor noget bestemt skal laves og læres. Eleverne har samtidig en stor grad af medbestemmelse i opgaven, samtidig med at den også er rammesat og tydelig, så alle ved, hvad der forventes.

Matematikspillet i denne gruppe blev et *fælles tredje*, som elevernes opmærksomhed samlede sig omkring, og hvor alle kan fik en oplevelse af at kunne bidrage til udvikling af spillet.

Det er her væsentligt at nævne, at den måde en opgave er organiseret og konstrueret på, ikke i sig betyder, at det bliver en fællesskabende aktivitet. Der kan godt opstå ekskluderende processer og ulige deltagelsesmuligheder i gruppeprocesser baseret på ovenstående opgavebeskrivelse, så det er ikke givet, at en opgave bliver fællesskabende, selvom den har potentialet for det. Derfor må læreren være opmærksom på de sociale dynamikker, måden samarbejdet udvikler sig på, og hvorvidt og hvordan eleverne skaber deltagelsesmuligheder for hinanden i gruppearbejdet – hvilket også kan ses som en del af læreprocessen.

Pointen er, at læreren kan skabe betingelser for fællesskabende situationer og forløb - *også* gennem at arbejde med at udvikle og tilrettelægge de opgaver, som undervisningen bygges op omkring, og så må man i processen understøtte og have øje for, hvordan samarbejdet om opgaven udvikler sig.

Læreren har i tilrettelæggelsen af denne matematikopgave haft fokus på at konstruere en opgave, hvor elevernes forskellige erfaringer, interesser, faglige niveauer men også deres forskellige styrker og arbejdsmåder kan bringes i spil på måder, hvor de bliver værdifulde for gruppen. Nogle elever kan fx være gode til at strukturere en opgave eller fastholde opmærksomheden. Nogle er måske gode til at tænke kreativt, få nye ideer eller få øje for alternative måder at udvikle spillet på. Nogle kan være gode til at lytte og have øje for, om der i gruppen bliver lyttet til alle osv. Nogle er måske gode til at skabe overblik, og nogle er gode til at samarbejde og hjælpe andre til at fastholde fokus. I et samarbejde, hvor eleverne ikke bare skal løse en konkret færdighedsopgave, men hvor der eksempelvis lægges op til en fælles udforskning eller problemløsning - eller hvor eleverne skal eksperimentere, skabe eller udvikle forskellige løsninger - så gives der mulighed for, at forskellighederne kan blive produktive og værdifulde for opgaveløsningen, men der skabes også mulighed for, at eleverne kan øve sig på nogle af de andre aspekter af sådanne processer. Denne type opgave handler ikke bare om at løse en konkret matematikopgave men også om at finde en vej sammen, hvor eleverne får mulighed for at bidrage på forskellige måder, med deres forskellige måder at arbejde på. Dette kræver dog, at eleverne også får mulighed for at udvikle deres deltagelsesmuligheder, så det fx ikke bliver den samme, der altid 'har øje for de andre', eller den samme, der altid skal have overblik og skabe struktur. Dette kræver derfor

også, at læreren får mulighed for at udforske elevernes deltagelsesmuligheder i undervisningen og støtte dem i at udvikle dem.

Referencer

EVA. (2011). Undervisningsdifferentiering som bærende pædagogisk princip - En evaluering af sammenhænge mellem evalueringsfaglighed og differentieret undervisning.
<https://www.eva.dk/grundskole/undervisningsdifferentiering-baerende-paedagogisk-princip>

EVA. (2017). Undervisningsdifferentiering i grundskolen. Vidensnotat.
https://www.eva.dk/sites/eva/files/201808/Vidensnotat_Undervisningsdifferentiering_GRU_tilUVM.pdf

Hansen, H. R. (2011). (Be)longing – Forståelse af mobning som længsel efter at høre til. *Psyke & Logos*, 32(2).

Hansen, H. R. (2011). Fællesskabende didaktik: et forslag til et begreb, der samtænker antimobning, undervisning og fællesskab. *Skolen i Morgen*, 10, 10–15.

Hansen, H. R. (2014). Fællesskabende didaktikker. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 31(05), 63–72.

Højholt, C. (1993). Brugerperspektiver - forældres, læreres og psykologers erfaringer med psykosocialt arbejde. Dansk Psykologisk forlag.

Madsen, C. D. (2023): Anderledes end de andre? - en analyse af skolevanskeligheder og betingelser for at håndtere forskellighed i skolens hverdagsliv: Ph.d.-afhandling. DPU, Aarhus Universitet.

Madsen, C. D. (2023b). Fællesskabende didaktik som afsæt for praksisudvikling. I H. R. Hansen, T. N. Rasmussen, & A. Søndberg (red.), *Fællesskabende didaktikker* (s. 67-83). KvaN.

Madsen, C. D. & Kousholt, D. (2024): Undervisningsdifferentiering i praksis. In: Bagge Kousholt, K. & Mardahl-Hansen, T. L. (red.). *Læreren som udforskende praktiker - Pædagogisk-psykologiske perspektiver på det lærerfaglige arbejde*. Hans Reitzels Forlag

Fællesskabende undervisningsaktiviteter med forskellige deltagelsesmuligheder - eksempler fra skolens praksis

Af Charlotte Dyreborg Madsen, lektor og ph.d.

Denne artikel er baseret på min forskning og præsenterer praksiseksempler og erfaringer fra forskellige forsknings- og udviklingsprojekter, hvor jeg igennem flere år har samarbejdet med lærere og pædagoger om at skabe viden om, hvordan undervisningen kan udvikles og organiseres på måder, der skaber mulighed for at også elever, der viser *tegn på høj begavelse*, kan deltage, udfolde fagligt engagement og blive fagligt udfordret (Madsen, 2023). I projekterne har lærere bl.a. arbejdet med at udvikle og afprøve konkrete faglige opgaver, læreprocesser, forløb, organiseringer og didaktiske greb - med fokus på, hvordan man kan udvikle undervisningen, så der skabes flere deltagelsesmuligheder; også for de elever, der viser tegn på høj begavelse. På tværs af forskellige forsknings- og udviklingsprojekter har jeg igennem to år samarbejdet med lærere fra forskellige folkeskoler om at udvikle og afprøve undervisningsforløb og faglige opgaver, som giver eleverne mulighed for at deltage og bidrage på forskellige måder. Der har i nogle af projekterne været særligt fokus på, at elever, der viser *tegn på høj begavelse*, også skal kunne føle sig som en del af klassens fællesskaber og blive fagligt udfordret.

Artiklen her bygger ovenpå de fire foregående artikler:

- *Indblik i forskningsfeltet Gifted Education med forskellige forståelser af Giftedness*
- *Skolevanskeligheder set fra nogle af de elever, der viser tegn på høj begavelse*
- *Læreren arbejder med at skabe deltagelsesmuligheder i undervisningen*
- *Forskellighed og fællesskabende praksisser*

Denne artikel kan ses som en form for sammenfatning, der præsenterer forskellige eksempler fra praksis, og jeg vil således trække på de foregående artikler, det teoretiske fundament og de centrale begreber, der tidligere er udfoldet. Der præsenteres i denne artikel to forskellige undervisningseksempler, som skaber mulighed for, at eleverne kan samarbejde om opgaverne på forskellige måder og blive støttet og udfordret, uanset deres faglige niveau. Praksiseksemplerne er udviklet og afprøvet af nogle lærere, som igennem længere tid har arbejdet med at udvikle undervisningen, så der skabes bedre mulighed for, at elever, der viser *tegn på høj begavelse*, også skal kunne føle sig som en del af klassens fællesskaber og blive fagligt udfordret.

I en klasse er der ofte stor faglig spredning, og eleverne har derfor forskellige muligheder og udfordringer i forhold til at kunne deltage i undervisningen. Elever med høj begavelse har - lige som alle andre elever - brug for at opleve sig som en del af klassens fællesskaber, hvilket også gælder de faglige fællesskaber, der skabes i undervisningen. Som jeg har beskrevet i artiklen *Skolevanskeligheder set fra nogle af de elever, der viser tegn på høj begavelse*, så oplever mange af eleverne *skolevanskeligheder*. De fortæller bl.a. om at føle sig anderledes, forkerte og ikke at passe ind. Mange fortæller om at blive frustrerede, fordi de bl.a. oplever meget ventetid og mange gentagelser i undervisningen. Eleverne efterlyser faglige udfordringer, men ikke bare som ekstraopgaver eller mere af det samme (Madsen, 2023).

De eksempler, der præsenteres i denne artikel, er udviklet af lærere, som søger at imødekomme begge "længsler"- ønsket om at høre til og være en del af fællesskaberne, og behovet for faglige udfordringer. Ambitionen har derfor været *både* at udvikle fællesskaber og skabe muligheder for at eleverne kan deltage, bidrage og føle sig som en del af det fælles – og samtidig skabe mulighed for, at de kan blive udfordret fagligt. Fælles for de to eksempler, der præsenteres i denne artikel, er, at de er konstrueret på en måde, så eleverne får mulighed for at kunne arbejde med opgaverne på forskellige måder og blive udfordret, uanset deres faglige niveau.

Vi skal dog først se nærmere på en case, som foregår i en 1. klasse, hvor matematiklæreren fortæller om, hvor svært det er at nå omkring alle elever i undervisningen. Klassen beskrives som urolig, og efter undervisningen har læreren flere gange fortalt om, hvordan hun i denne klasse kan få en følelse af ikke slå til som lærer. Den time, som vi om lidt skal kigge ind i, er én blandt mange, hvor nogenlunde samme scenarie udspiller sig – det er altså en almindelig matematiktime, som forløber som mange andre.

Matematik i 1.B

I 1.B har Birthe, der er matematiklærer, lige forklaret opgaverne, som eleverne skal arbejde med i matematikbogen, og de er nu blevet bedt om at finde blyanter frem og gå i gang. De må gerne arbejde sammen med sidemakkeren, og de har fået at vide, at de først skal spørge den, de sidder ved siden af, før de rækker hånden op og spørger Birthe.

Nogle elever kan selv gå i gang, og andre ved ikke, hvad de skal. De sidder i stedet og kigger lidt i bogen og derefter rundt i klassen. Simon og Katja sidder i nærheden af hinanden og har brug for at få forklaret opgaven en ekstra gang, så Birthe går ned til dem først. Anton kan ikke finde sin bog, og imens Birthe er ved at forklare Katja den første opgave, forsøger hun at signalere til Anton, at han skal kigge efter bogen i sin kasse. Signe rækker hånden op og sidder og venter, og det er der hurtigt 3-4 andre elever, der også gør. Malte rejser sig og stiller sig med bogen i hånden ved siden af Birthe, for at spørge hende om hjælp, når hun er færdig. Lidt efter kommer et par stykker mere til, så der danner sig en lille kø. Birthe hjælper stadig Katja og siger så til Simon, at han skal prøve at gøre det samme, som han lige har hørt blive forklaret hos Katja. Birthe vender sig om og hjælper den første i køen. Hun siger samtidig til Anton, at hvis bogen ikke er i kassen, så skal han kigge i tasken en ekstra gang. Kristian er nu blevet færdig med hele siden, og han sidder stille og kigger rundt og rækker så hånden op. Birthe hjælper den næste i køen, samtidig med at hun bevæger hen til en af dem, der har hånden oppe. Køen følger efter. På vejen kommer Birthe forbi Anton og stopper kort op for at tjekke tasken igennem. Bogen er der ikke, og hun siger så, at han kan tage hendes bog på bordet. Hun hjælper den næste i køen samtidig med, at hun bevæger sig videre til den næste, der har hånden oppe. Køen er blevet længere, og den følger stadig med Birthe rundt i klassen.

Sådan fortsætter timen – køen følger med rundt, og Birthe går fra den ene til den anden for at hjælpe dem, der har hånden oppe. Mange elever venter, og der er også hele tiden nogen, der bliver færdige og skal have nye opgaver. Der bliver efterhånden en del småsnak, og Birthe tysser og beder om arbejdsro. Nu når Birthe hen til Kristian, som efterhånden har været færdig længe. Han få lov til at starte computeren og gå ind på en træningsside, hvor han selv kan vælge opgaver og niveau. Birthe sætter sig ved Anton for at hjælpe ham i gang. Han skal have forklaret opgaven forfra, og imens

Birthe gør det, så hjælper hun også et par af eleverne fra køen, som har hurtige spørgsmål. Sådan fortsætter det timen ud.

Efter timen fortæller Birthe, at hun er enormt træt. Hun forklarer, at hun altid føler, at hun er på overarbejde i matematiktimerne i 1. klasse, fordi hun skal være alle steder på en gang. Hun fortæller, at hun føler, at hun kun hjælper overfladisk, fordi hun ikke ordentligt kan nå at hjælpe de elever, der har brug for det. Hun bruger begrebet "splittet opmærksomhed" til at beskrive, hvordan hun er nødt til at have øje på flere elever på en gang, og samtidig forsøge at have fokus hos den, hun snakker med. Hun fortæller, at det føles meget utilfredsstillende, og at hun efter de her timer er helt bombet. Som hun forklarer det:

"Jeg synes, det er enormt hårdt, og jeg føler aldrig, at jeg gør det godt nok. Jeg har så svært ved at nå rundt til alle, og når jeg så forsøger at hjælpe en, så skal jeg samtidig have øjnene alle andre steder også. Jeg får sådan en slags splittet opmærksomhed, og så formår jeg ikke rigtig at høre ordentligt efter, hverken hos den ene eller den anden. Og så har jeg jo tit en kø af elever, der står lige så stille og venter, og så prøver jeg jo også at hjælpe dem lidt hurtigt, så de ikke skal stå der så længe. Men jeg får jo aldrig fokuseret ind. Og så bliver det hele jo lidt overfladisk, og så kommer den der dårlige samvittighed, som er så hård at rumme".

Birthe har afprøvet forskellige greb til at håndtere og minimere ventekøen. I klassen har de afprøvet et kø-system, hvor eleverne skal sætte en navneklods ved tavlen, hvis de har brug for hjælp, så de ikke behøver at sidde med hånden oppe, imens de venter, og heller ikke behøver at gå rundt efter Birthe. Men som Birthe siger, så hjælper systemerne ikke rigtig, fordi eleverne jo stadig skal sidde og vente, og nogle bliver urolige eller går rundt, også selvom de bruger navneklods. Når eleverne så begynder at småsnakke, så avler det mere uro, og så bliver det svært at koncentrere sig for de elever, som godt ved, hvad de skal.

De forskellige systemer, som er afprøvet, ser altså ikke ud til at virke – og det handler måske om, at de ikke rigtig virker ind på det, der skaber udfordringerne. Problemerne ser nærmere ud til at handle om, at hver enkelt elev arbejder individuelt med de samme opgaver i en klasse med stor faglig spredning, og derfor bliver nogle opgaver svære for nogle og lette for nogle andre. Det betyder, at eleverne arbejder i meget forskelligt tempo og derfor hurtigt kommer til at lave noget forskelligt. Når eleverne ikke kan finde ud af, hvordan de skal løse en opgave, så går de i stå og har brug for hjælp for at komme videre. De elever, der skal have ekstra hjælp og forklaringer, får det individuelt, og alle elever kalder på Birthe for at få rettet deres færdige opgaver igennem, hvilket også foregår på individniveau. Så Birthe skal i princippet omkring 25 elever på en time.

Denne måde at organisere undervisningen på, betyder, at den store faglige spredning bliver et problem. Elever, der enten er hurtige eller langsomme, eller har let eller svært ved opgaverne, bliver, i denne form for undervisning, udfordrende for læreren, fordi det er vanskeligt at nå omkring alle og give individuel hjælp og opmærksomhed.

Som Birthe forklarer:

"Nogle gange føler jeg ikke, at jeg har hænder nok. Jeg kan jo ikke være alle steder på en gang, og timerne kan derfor godt opleves som ret kaotiske. Nogle har jo super let ved de her typer opgaver, og andre kan knap nok skrive tallene endnu. Så de er jo meget

forskellige. Og så får jeg jo lyst til at give de hurtige nogle lidt sværere opgaver, men så stikker de jo bare endnu mere af fagligt, og så bliver spredningen jo endnu større... Jeg synes faktisk, at det er lidt at en udfordring at have alle med i den samme undervisning, og jeg har tit en følelse af, at jeg hellere skulle have været en blæksprutte."

Birthe fortæller desuden, at hun har dårlig samvittighed over for de elever, som har let ved opgaverne. Hun peger på Kristian som en, der viser *tegn på høj begavelse* og siger, at han jo ofte når at lave opgaverne, inden hun har nået at forklare dem. I den time, som ovenstående observation er fra, sad Kristian og ventede det meste af timen.

Birthe peger desuden på, hvordan de elever, som sidder stille og laver opgaverne, ofte bliver dem, hun ikke når at få givet så meget opmærksomhed.

Som hun forklarer:

"Nogle af de elever, der står i køen, de står der jo også, fordi de gerne vil vise mig, at de har lavet opgaverne. Og det forstår jeg jo godt, og jeg vil jo også gerne se dem og anerkende dem for det. Og mange af de elever, de spørger jo aldrig om hjælp, så hvis jeg skal nå at give dem opmærksomhed, så må det jo næsten være på den måde. Men det gør jo så også, at der er nogle andre, som jeg ikke når at hjælpe".

"Hvorfor skal jeg sidde her og tælle bunker, når jeg nu godt kan regne i hovedet?"

Silas er en af de elever, som i børnehaveklassen viste *tegn på høj begavelse*, og han var især meget glad for tal og matematik. Her i slutningen af 1. klasse er han begyndt at gå meget på toilettet i timerne, og ofte bliver han hængende ude på gangen, hvilket betyder, at han misser meget af undervisningen. Lærerne er bekymrede for hans faglige udvikling, fordi han virker fraværende og er svær at fastholde i opgaverne. Silas fortæller under et interview, at han synes timerne er kedelige og langtrukne, og at han ikke længere kan lide matematik:

"Før så elskede jeg matematik. Jeg legede tit matematik med min far, når vi spiste aftensmad. Men altså, det var lang tid før, jeg startede i skole. Men i 1. klasse fandt jeg ud af, at matematik jo slet ikke er sjovt. De der plastikkdutter, der kan sættes sammen, dem skal vi altid sidde med, når vi skal tælle bunker og det... Hvorfor skal vi absolut det? Hvorfor skal jeg sidde her og tælle bunker, når jeg nu godt kan regne i hovedet? Det er så åndsvagt".

Silas fortæller her, hvordan han ofte oplever at blive tisset på, fordi han kommer til at forstyrre. Han fortæller, at han plejer at have let ved matematik, men at han ikke kan lide matematik, som det er i skolen.

Pointen med denne case er, at udfordringerne i matematiktimerne må forstås i sammenhæng med måden, undervisningen er organiseret på. Eleverne løser opgaverne individuelt i forskelligt tempo, og mange elever kommer derfor til at arbejde med forskellige opgaver.

Alle elever er forskellige, og de er på forskellige faglige niveauer. Derfor har de også noget forskelligt at byde ind med - men undervisningen og opgaverne rummer i matematiktimerne sjældent den store diversitet, der er i klassen. Måder at organisere undervisning på, har altså betydning for de deltagelsesmuligheder, der stilles til rådighed. I denne undervisningsform kan både de hurtige og de langsommere, og de fagligt dygtige og dem, der har det svært fagligt og socialt, blive problematiserede, fordi de opleves som en udfordring for læreren.

Matematik i 2.C

I denne case zoomer vi endnu engang ind på matematikundervisningen – denne gang i en 2. klasse. Her skal vi se eksempler på, hvordan lærerne har arbejdet med at udvikle undervisningen og formulere opgaver, der har potentiale for at blive fællesskabende - som beskrevet i artiklen *Forskellighed og fællesskabende praksisser*.

Lærerne har i en periode samarbejdet om at organisere undervisningen og udvikle opgaveformuleringerne, som giver mulighed for, at eleverne kan arbejde med stoffet på forskellige måder. Med afsæt i et fælles emne er nogle opgaver strukturerede og stilladserende, så eleverne fx kan følge en arbejdsplan, hvor de trin for trin kan finde inspiration til, hvordan de kan gribe opgaven an. Andre opgaver er formuleret åbne, så eleverne får mulighed for at arbejde udforskende og undersøgende med emnet. Pointen er, at den samme opgave er udformet og formuleret på forskellige måder, så eleverne derved kan søge mod den form, der passer bedst til dem – eller læreren kan inddele eleverne i grupper og tildele dem den opgavetype, som læreren vurderer, vil være bedst egnet.

Stationsundervisning som ramme og organisering

I den case, som her præsenteres, skal vi bl.a. se, hvordan en matematiklærer har organiseret læreprocesser på en måde, der bl.a. giver læreren mere tid og mulighed for at hjælpe og støtte eleverne enkeltvist. Lærerne på 1. og 2. årgang har i en periode arbejdet med at udforske, hvordan *stationsundervisning* kan bruges til at strukturere timen og elevernes læreprocesser, og hvordan denne undervisningsform giver mulighed for at samarbejde om de forskellige opgaver. Matematiklæreren i denne 2. klasse har arbejdet med stationsundervisning på to forskellige måder, som her vil blive præsenteret.

I den matematiktime, som vi skal se nærmere på, arbejdes der med et fælles emne: *Geometri og sproglig matematisk opmærksomhed*.

Timen begynder med en fælles dialog om firkanter, trekkanter og cirkler, og hvad der kendetegner de forskellige former. Læreren viser forskellige geometriske figurer frem og spørger om eleverne kender til ting, der har de samme former. Eleverne taler sammen to og to og finder på eksempler. Dette udvikler sig til en fælles dialog om, at både firkanter og trekkanter kan se forskellige ud.

Rotationsmodellen

Opgaverne lægges ud på fire stationer, og de er tilrettelagt og formuleret sådan, at eleverne i grupper kan arbejde med temaet på forskellige måder. Pointen er, at eleverne hverken arbejder individuelt, i forskelligt tempo, og heller ikke bliver delt op efter fagligt niveau, men at opgaverne er fælles for alle – og samtidig er formuleret og konstrueret på måder, så alle elever kan blive støttet og udfordret på forskellige niveauer og på forskellige måder.

Eleverne inddeles i grupper af fire og fordeler sig på fire stationer rundt om i klassen. I den første form for stationsundervisning, som jeg her præsenterer, skal grupperne rotere fra en station til den næste hvert 15. minut, så de på en time kommer alle fire stationer igennem. Opgaverne er tilrettelagt på den måde, at eleverne på tre af stationerne skal arbejde nogenlunde selvstændigt. En opgave kan fx være at klippe figurer ud, der har forskellige geometriske former, sortere dem efter form og lime dem på et ark. En anden opgave kan handle om at farvelægge forskellige geometriske former, hvor hver form gives en bestemt farve. Der kan også være en opgave, hvor eleverne skal gå rundt i klassen, på gangen eller i skolegården og finde forskellige geometriske former og enten tegne eller fotografere dem.

Den sidste station er 'lærerens bord', hvor gruppen sidder sammen med læreren og arbejder med opgaver, som nogle af eleverne kan have brug for at øve eller få ekstra hjælp til. Det kan også være et nyt emne, der skal forklares eller demonstreres, og hvor læreren på denne måde kan sidde med fire elever ad gangen og derved få indblik i, hvordan de arbejder, samarbejder og hvad de evt. har svært ved. På denne station kan eleverne også lave en side i matematikbogen, på samme måde som den klasse, vi lige har hørt om. Men når siden fra matematikbogen i stedet bliver lagt ud som en opgave ved 'lærerens bord', hvor der kun sidder fire elever ad gangen, så får læreren bedre mulighed for at hjælpe de elever, som har brug for det – og bedre mulighed for at se, hvilke elever, som hurtigt kan lave opgaverne og derfor har brug for at blive udfordret mere. For at arrangementet omkring lærerens bord kan fungere, så kræver det dog, at eleverne på de andre stationer kan arbejde selvstændigt med opgaverne, og det betyder, at opgaverne må formuleres og illustreres, så de ikke kræver forklaringer eller meget hjælp fra læreren. Hvis eleverne på de andre stationer har brug for hyppig hjælp, så er opgaverne enten for svære eller for svære at afkode.

Fordybelsesmodellen

En anden udgave af stationsundervisningen, som denne matematiklærer har afprøvet, handler om at give eleverne mulighed for selv at vælge hvilke typer opgave, de gerne vil lave - og få tid til at fordybe sig i den. Her lægges fire forskellige opgaver ud på stationerne, og eleverne skal så vælge sig ind på den opgave, de gerne vil arbejde med. De kan evt. vælge ud fra, hvor stilladseret, kreativ, praktisk, visuel eller udfordrende, de synes, opgaven skal være. Eleverne skal i denne udgave af stationsundervisningen ikke rotere. Alternativt kan de midtvejs skifte station, hvis der er brug for afveksling. Eksempler på stationsopgaver i denne model er:

På første station ligger der træningsopgaver i tre mapper, som har forskellige faglige niveauer. Eleverne tager en opgave fra en af mapperne – efter deres lyst/overskud til at træne eller få udfordrende opgaver. De kan vælge opgaver, hvor de kan træne noget af det, de synes er svært, eller noget de ikke har arbejdet med længe, eller de kan tage en grubleopgave, som de skal sidde med i lidt længere tid. Der er ikke mulighed for lærerhjælp, så eleverne skal arbejde selv og hjælpe hinanden i gruppen, og de skal øve sig i selv at vælge opgaver, der hverken er for svære eller for lette.

På den anden station arbejder eleverne undersøgende med matematik. Her ligger en opgave, som ikke har rigtige eller forkerte svar, men i stedet er formuleret som noget, eleverne skal samarbejde om at *undersøge* eller *udforske*. Det kan fx være at udforske skolegården for matematik. Der kan bl.a. måles, tælles, findes former osv. I denne opgave kan der lægges forskellige delopgaver ind, så eleverne får brug for at samarbejde, og så de ikke vil kunne løse opgaven alene. På den måde kan opgaven blive fællesskabende.

Eksempelvis kan eleverne to og to finde geometriske figurer på skolen, og de skal udforske, hvilke der er flest af, firkanter, trekantede eller cirkler. I denne gruppe er eleven Asger, som viser *tegn på høj begavelse*. Asger har et stort fagligt overskud i matematik, og derfor lægger læreren nogle ekstra lag på denne opgave. Eleverne skal fx undersøge, hvilke forskellige typer geometriske figurer, der findes, og udforske om nogle af dem findes i skolegården. De bliver desuden bedt om at lave en tegning, der forklarer, hvad der kendetegner de forskellige figurer. Den del af opgaven tager Asger og Sille sig af, og de andre to går ud på skolen og finder firkanter, trekantede og cirkler.

Den tredje station er en spillestation, og her er der forskellige matematikspil, som eleverne kender i forvejen. I denne runde skal de vælge et spil, som de alle fire kan spille sammen. De

vælger spillet med sandsække, hvor de på skift skal kaste tre sandsække mod nogle ringe, som giver henholdsvis 2, 5 og 10 point, der enten kan lægges til eller trækkes fra. Det er den, der kaster, der bestemmer, om tallene skal lægges til eller trækkes fra, men gruppen må gerne drøfte de forskellige muligheder først. Eleverne skal skiftes til at kaste, og de skal tilsammen nå præcis 100.

Ideen med denne opgave er, at alle i gruppen deltager og samarbejder. Det betyder, at eleverne må hjælpe hinanden med at regne og regne den ud; om de skal lægge tallet til eller trække det fra, for at kunne ramme 100. Når de rammer 100, har alle vundet.

Også denne opgave kan udvikle sig til at blive fællesskabende. Det er dog væsentligt at være opmærksom på, at den måde undervisningen er organiseret på, og den måde opgaven er formuleret på, ikke i sig selv betyder, at den bliver det. Den kan have *potentiale* for det, men der kan alligevel godt opstå udskilleelsesprocesser og ulige deltagelsesmuligheder, som man som lærer må være opmærksom på. Se evt. artiklen *Forskellighed og fællesskabende praksis* for uddybelse.

Den fjerde station er lærerens bord, hvor nye emner kan introduceres, eller hvor læreren kan komme tæt på elevernes læreprocesser, få indblik i deres måder at gribe opgaver an på, og hjælpe de elever, som har brug for ekstra støtte eller forklaringer på opgaver.

Lærerne i dette team har arbejdet med at udforske stationsundervisningens potentialer og faldgruber i forskellige fag. De oplever, at stationsorganiseringen skaber mulighed for, at de kan fokusere på få elever ad gangen ved 'lærerens bord'. Når rotationsmodellen benyttes, så kommer alle elever forbi lærerens bord i løbet af en time, hvorved alle elever får tid og opmærksomhed fra læreren - i modsætningen til den første case, hvor læreren ikke følte, at det var muligt at nå rundt til alle.

Med stationsundervisningen bliver det desuden muligt at udvikle og understøtte nogle andre læreprocesser, og læreren får mulighed for at få indsigt i, hvilke elever der evt. har brug for at få ekstra hjælp eller flere udfordringer - ligesom det er muligt at lægge ekstra lag på en opgave, så der gives udfordringer på flere niveauer og på forskellige måder.

Hvis fordybelsesmodellen benyttes, så bliver der tid til nogle lidt mere omfattende opgavetyper, og derved bliver der mulighed for at fordybe sig i aktiviteter, der er lidt mere tidskrævende.

Dansk i 2. klasse

Den sidste case jeg vil præsentere, er et eksempel, hvor lærere i 2. klasse ligeledes arbejder på at udvikle stationsundervisning. Dette eksempel er fra dansk i 2. klasse, hvor eleverne på de fire stationer skal arbejde med *vokaler i lydrette og ikke-lydrette ord*, hvor opgaverne handler om at skabe opmærksomhed på vokalerne sproglige.

På alfabetet, som hænger i klassen, er der fx ved "A" et billede af en abe og en kam. Det er for at vise standardlyd og betinget udtale - på samme måde er der ved de andre bogstaver forskellige billeder, der illustrerer bogstavernes forskellige lyde.

På den første station skal eleverne arbejde med vokalen E's lyde. På bordet ligger et A3-ark med et billede af **et ben**, **en heks** og **en løve** - placeret midt på papiret og under hinanden.

På bordet ligger en bunke med billeder af ting, hvor der er E i ordet - fx et billede af en hest, en ske, en fe, en lampe osv. Der ligger også en bunke kort, hvor der er ord med "E" - fx der, let, le, skole osv.

Den første elev kan vælge at trække et kort med et billede, og billedet (eksempelvis "hest") skal så lægges ud for A3-arkets billede af heksen. Det kan man godt gøre, selvom man ikke kan stave til "hest", fordi det er vokalerne lyde, eleverne skal være opmærksomme på.

Den næste elev kan så vælge at trække et kort med et ord og lægge ordet (eksempelvis "skole") ud for A3-arkets billede af løven.

Den tredje elev kan så vælge at trække et kort med et billede (eksempelvis "ske"), og derefter lægge billedet på A3-arkets billede af et ben.

Det er også muligt at lægge flere lag og udfordringer ind i aktiviteten. Det kan være at den tredje elev kan skrive "ske" ved billedet af et ben osv.

Der kan også lægges yderligere lag på, hvor eleverne fx **kan tegne noget selv**, eksempelvis "sne", klippe ud og lægge billedet ud for A3-arkets billede af skeen.

Eller en elev **kan finde på et ord at stave**, eksempelvis "fjende", klippe det ud og lægge billedet ud for A3-arkets billede af heksen.

De kan også gå på opdagelse efter nye ord, og tjekke stavemåden ved at benytte en digital ordbog.

De andre stationer fungerer på samme måde - bare med andre vokaler. Der kan roteres imellem stationerne, eller man kan vælge, at eleverne bliver på samme station for derved at nå at afprøve flere af opgavens forskellige lag.

Udviklingen af undervisningen og dens organisering ser bl.a. ud til at skabe nye handlemuligheder for lærerne. De får mulighed for at komme tættere på elevernes læreprocesser, understøtte enkeltelevers faglige udvikling, få indblik i elevernes samarbejdsprocesser og deltagelsesmuligheder, og det giver mulighed for at skabe nogle andre former for læreprocesser. Dette er sat op imod den første case, hvor eleverne ofte arbejder individuelt med opgaver i bogen, som lærerne forinden har gennemgået. I denne organisering bliver det en udfordring, at der er stor faglig spredning, at eleverne arbejder i forskelligt tempo, og at der konstant opstår kø af elever, der har brug for individuel hjælp for at kunne komme videre. At organisere undervisningen på andre måder, eksempelvis som stationsundervisning, åbner for nye forståelsesmuligheder, bl.a. fordi læreren kan komme tættere på elevernes læreprocesser, og derved skabes der nye handlemuligheder for både lærer og elever.

Eksemplerne i denne artikel viser, hvordan undervisningsudvikling giver muligheder for, at elever kan arbejde forskelligt med stoffet – og dermed også kan blive udfordret forskelligt.

Når lærerne arbejder med at konstruere og formulere opgaverne på forskellige måder, skabes der flere og forskellige deltagelsesmuligheder for eleverne - også for de elever, der viser *tegn på høj begavelse*.

Referencer

Madsen, C. D. (2023). *Anderledes end de andre? - en analyse af skolevanskeligheder og betingelser for at håndtere forskellighed i skolens hverdagsliv: Ph.d.-afhandling*. DPU, Aarhus Universitet.

Artiklerne i denne artikelsamling er blevet til i samarbejde med forskellige kommuner, skoler og lærere, der alle på forskellige måder har bidraget med cases, praksiseksempler og faglige inputs. Stor tak til alle jer, selvom jeg pga. anonymisering ikke kan nævne jer ved navn.

Denne sidste artikel er blevet til i samarbejde med Aalborg Kommune. Stor tak for samarbejdet om praksisudvikling og udviklingen af undervisningseksempler. Tak til Lene Thorhauge, tak til Kristine Binett og Gry Uhrenholt Hermansen fra Stolpedalskolen, tak til Anne-Mette Kjærup og Rasmus Brinkmann fra Ellidshøj Skole og tak til Anne Stobbe fra Vester Mariendal Skole.

Kolofon

Elever med tegn på høj begavelse - elevperspektiver på skolens praksis

Redaktion:

Center for Udgående Kvalitetsarbejde, Styrelsen for Undervisning og Kvalitet, Børne- og Undervisningsministeriet

Grafisk tilrettelæggelse og layout:

Børne- og Undervisningsministeriet

ISBN:

87-603-3365-0 (www)

Publikationen kan ikke bestilles, men den kan hentes på emu.dk

Eventuelle henvendelser af indholdsmæssig karakter rettes til Cuk-grund@stukuvvm.dk

Udgivet af:

Børne- og Undervisningsministeriet, 2024

